

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL -  
PPGPSI**

**LUCAS DA SILVA ROBERTO**

**QUEM PRECISA DA EDUCAÇÃO “REGULAR”? NARRATIVAS DOS  
AFETOS, EFEITOS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DE UMA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA ARTE**

VITÓRIA  
2021

LUCAS DA SILVA ROBERTO

**QUEM PRECISA DA EDUCAÇÃO “REGULAR”? NARRATIVAS DOS  
AFETOS, EFEITOS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DE UMA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI) do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Psicologia Institucional na área de concentração em políticas públicas, processos formativos e trabalho (linha 2).

**Orientador:** Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Fernando Hiromi Yonezawa

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema  
Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e  
elaborada pelo autor

---

R639 Roberto, Lucas da Silva, 1990-  
q QUEM PRECISA DA EDUCAÇÃO "REGULAR"? :  
NARRATIVAS DOS AFETOS, EFEITOS E PRÁTICAS NO  
CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA ARTE /  
Lucas da Silva Roberto. - 2021.  
171 f. : il.

Orientador: Fernando Hiromi Yonezawa.  
Dissertação (Mestrado em Psicologia  
Institucional) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de  
Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação inclusiva. 2. Biopolítica. 3. Psicologia  
institucional. 4. Diferença (Filosofia). 5. Subjetividade.  
I. Yonezawa, Fernando Hiromi. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências  
Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

---

LUCAS DA SILVA ROBERTO

QUEM PRECISA DA EDUCAÇÃO “REGULAR”? NARRATIVAS DOS AFETOS,  
EFEITOS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA  
ARTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI) do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Psicologia Institucional na área de concentração em políticas públicas, processos formativos e trabalho (linha 2).

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Oliveira Moraes  
Universidade Federal Fluminense  
Membro Externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Roxana Cruces Cuevas  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro Interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>o</sup> Fernando Hiromi Yonezawa  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

Com carinho,

Dedico esta escrita às memórias, às famílias e pessoas amigas das mais de 500 mil vítimas do negacionismo praticado no Brasil, no contexto da pandemia da Covid-19: não ao negacionismo!

Dedico esta escrita ao centenário e memória de Paulo Freire, por nos ensinar que a educação é uma prática política de libertação contra as forças sociais opressoras.

Dedico esta escrita às trabalhadoras e trabalhadores da educação básica, às alunas e alunos, às famílias e comunidades escolares; toda essa gente que faz cotidianamente as escolas. Quero que as palavras desta pesquisa cheguem a vocês como páginas de uma extensa e intensa carta cheia de afetos, implicações e apostas ético-estético-políticas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que escreveram direta ou indiretamente comigo as páginas desta dissertação: quero que vocês se sintam abraçadas com grande carinho;

Agradeço a você quem lê estas páginas, permitindo a continuidade deste diálogo;

Agradeço ao PPGPSI/UFES (professoras, professores e a Natalie Zamprogno), por me permitir uma formação tão artística;

Agradeço ao meu orientador Dr<sup>o</sup> Fernando Yonezawa, por me acompanhar neste processo, apostando e auxiliando-me nas práticas, estudos e escritas;

Agradeço às colegas e aos colegas do grupo de estudo da orientação, sempre compondo comigo: Daniela Moraes, Eduardo Hubner, Gustavo Alves e Marília Andreatta;

Agradeço às colegas e aos colegas da minha turma 13, que trouxeram muitas forças compositivas nestes meus caminhos inquietantes, bem como falas que, despretensiosamente, acolheram-me em sorrisos áureos: vocês são demais!

Agradeço às colegas e aos colegas da turma 14 que me encontraram nesta caminhada e deram-me interessantes contornos, em especial a Mateus Magno e ao grupo de estudo que ele formou: as falas nesse grupo me permitiram repensar as análises desta pesquisa;

Agradeço a Elyrrandro Habys que, antes de minha chegada ao PPGPSI, proporcionou-me estudos e afetos do PPGPSI;

Agradeço às professoras Dr<sup>a</sup> Márcia Moraes e Dr<sup>a</sup> Márcia Roxana, que qualificaram maravilhosamente os passos desta pesquisa;

Agradeço às professoras Dr<sup>a</sup> Luziane Siqueira (Luh) e Dr<sup>a</sup> Janaína Cesar (Jana), que estiveram lado a lado comigo, com o meu processo de pesquisa, compondo muitas linhas deste tecido;

Agradeço à Roda de Conversa Educação em Tempos de Pandemia das Quartas (as rodas, no início, aconteciam nas quartas-feiras) com Jana, Márcia Roxana e um 'tantão' de gente linda e amiga, que fazem girar muitos afetos, produzindo muitos efeitos, resistências... não tenho palavras para expressar tantas lindezas desses encontros: vocês são inesquecíveis, vocês têm marcas nestas páginas!

Agradeço a todo o grupo da disciplina Psicologia e Processos de Formação Contemporâneos (2020), da graduação em Psicologia UFES, ministrada pela

professora Márcia Roxana, em especial à Julya Fiorese, que esteve na monitoria: com esse grupo, pude experienciar um estágio em docência estético nas forças artísticas da arquitetura;

Agradeço à Secretaria Municipal da Educação de Cariacica, por permitir a construção desta pesquisa em seu território;

Agradeço à escola campo desta pesquisa, às famílias e às alunas e alunos, à diretora e ao vice-diretor, à equipe pedagógica, às professoras e professores que desejaram participar desta escrita e, particularmente, à equipe da educação especial: Binha, Canção, Fragrância e a Profª do AEE;

Agradeço à minha mãe Marilene, minha irmã Juh e meu irmão Moises, por estarem comigo em todo o processo, por terem me ajudado quando, pela infecção da Covid-19, achei que não continuaria nesta luta;

Agradeço ao meu pai Edmundo que, com poucas palavras, traz, para mim, muitas sabedorias;

Por fim, agradeço todos estes encontros à minha Resplandecente Estrela da Manhã!

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva conhecer os efeitos das práticas pedagógicas estéticas vividas e experimentadas no processo de aprendizagem 'inclusivo', nas relações que rompem ou minimizam a força reprodutiva de controle, normatização, regulação e individualização junto a alunos "em situação de inclusão", acompanhando processos de subjetivação que se abrem para múltiplas produções. Para tanto, os métodos que ampararam esta construção foram: o método cartográfico, análise institucional francesa (A.I) e o pesquisArCOM. Os diálogos teórico-conceituais se deram por uma revisão bibliográfica aberta e sem fidelidade a nenhum campo conceitual. Trata-se de uma profanação teórica e transversal, objetivando uma produção de vida não fascista e a construção de uma prática educativa inventiva e não autoritária. Nesta pesquisa eu chamo esse processo de 'Revisão Bibliográfica Antropofágica'. A análise do diário de campo concentrou as experiências em três temas analíticos: I - Práticas pedagógicas dissidentes, que analisa as diferentes metodologias e aprendizagens produzidas com os aprendizes "em situação de inclusão", viabilizadoras de dissidências às práticas normalizadoras e de comparabilidades presentes na educação, colocando em questão a 'educação regular', esta que não esconde a que função serve, a saber, a função de 'regular' a produção da subjetividade capitalística; II - Exames medicalizantes, que analisa as diversas interferências do poder-saber-médico na escola, em um processo biopolítico de vigilância das condutas, e as transformações incorpóreas de sujeitos não deficientes em sujeitos deficientes, apontando as potências e periculosidades dessas práticas; III - O cuidado pedagógico, que analisa os efeitos do cuidado corpóreo e incorpóreo na construção de aprendizagens que considerem a integralidade do ser na produção de uma pedagogia enquanto prática da liberdade. Para finalizar a escrita, discorro sobre o que eu não quis dizer nesta pesquisa; não se trata de tolher as tão esperadas polifonias e polissemias, mas de um cuidado para afirmar as apostas por uma vida não fascista.

**Palavras-chaves:** educação inclusiva; biopoder; institucionalismo; filosofia da diferença; produção de subjetividade.

## ABSTRACT

This research aims to understand the effects of aesthetic pedagogical practices experienced and experimented in the 'inclusive' teaching process, in the relationships that break or minimize the reproductive force of control, normalization, regulation and individualization with students "in a situation of inclusion", accompanying subjectivation processes that open up to multiple productions. Therefore, the methods that supported this construction were: the Cartographic Method, French Institutional Analysis (A.I) and the research WITH. The theoretical-conceptual dialogues took place through an open bibliographic review and without fidelity to any conceptual field. It is a theoretical profanation and transversal, aiming at a production of non-fascist life and the construction of an inventive and non-authoritarian educational practice. In this research I call this process of 'Anthropophagic Bibliographic Review'. The analysis of the field diary concentrated the experiences on three analytical themes: I - Dissenting Pedagogical Practices, which analyzes the different methodologies and learning produced with the learners "in a situation of inclusion", enabling dissent from the normalizing and comparability practices present in education, putting into question 'regular education', which does not hide the function it serves, namely, the function of 'regulating' the production of capitalistic subjectivity; II - Medical Examinations, which analyze the various interferences of medical-knowledge-power at school, in a biopolitical process of surveillance of conduct, and the incorporeal transformations of non-disabled subjects into disabled subjects, pointing out the potencies and dangers of these practices; III - Pedagogical Care, which analyzes the effects of corporeal and incorporeal care in education in the construction of learning that consider the integrality of being in the production of a pedagogy as a practice of freedom. To finish the writing, I talk about what I didn't mean in this research; it is not a question of restricting the long-awaited polyphonies and polysemy, but of taking care to affirm them as bets for a non-fascist life.

**Key words:** Inclusion education; biopower; institutionalization; philosophy of difference; subjectivity production.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mensagem da responsável por uma discente no site Facebook. Publicada em 02/08/2019 (Arquivo pessoal).....	53
Figura 2 - Expressando alegrias pela aprendizagem. Imagem de WhatsApp dos professores da Educação Especial do turno pesquisado.....	77
Figura 3 - Explorando o globo (arquivo pessoal).....	79
Figura 4 - Apresentação de estudante. Imagem compartilhada no grupo de WhatsApp da equipe da educação especial.....	81
Figura 5 - Teatro “O homem azarado” (arquivo pessoal).....	95
Figura 6 - Brincadeiras rítmicas usando batidas das mãos (arquivo pessoal).....	103
Figura 7 - Coletivizando saberes (arquivo pessoal).....	109
Figura 8 - Pedido de relatório pedagógico para subsidiar o neurologista (arquivo pessoal).....	125
Figura 9 - Processo de higienização (arquivo pessoal).....	136
Figura 10 - Processo de alimentação (arquivo pessoal).....	138

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento dos estudantes público-alvo da EE atendidos por nossa equipe .....	28
Tabela 2 - Estudantes pesquisados .....	29
Tabela 3 - Temas analíticos .....	33

## LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
AEE AH/S - Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades e Superdotação  
A.I. - Análise Institucional Francesa  
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil  
CMI - Capitalismo Mundialmente Integrado  
DSM-IV - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV*  
EE – Educação Especial  
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental  
GPI - Grupo de Pedagogia Institucional  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais  
MaPB-Artes - Cargo de Magistério Professor de Artes  
MaPEE - Cargo de Magistério Professor de Educação Especial  
MP - Ministério Público  
PCAI - Professor Colaborador de Ações Inclusivas  
PERS - Projeto em Ritmo de Sexta: Brincar e Aprender  
PPGPSI - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional  
SEDU/ES – Secretaria Estadual da Educação do Estado do Espírito Santo  
SEME - Secretaria Municipal de Educação  
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento  
U.E. - Unidade de Ensino

## SUMÁRIO

<b>1. PENSAMENTOS INICIAIS DESASSOSSEGANTES .....</b>	<b>13</b>
<b>2. UM BREVE ACOLHIMENTO AO PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>21</b>
2.1. OS EDUCANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	25
2.2. DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS.....	30
2.3. MÉTODO DE ANÁLISE .....	32
<b>2.3.1. Análise de implicação .....</b>	<b>34</b>
<b>3. O CAMPO DE PESQUISA: ENTRE FORÇAS E FORMAS.....</b>	<b>39</b>
3.1. PARTICULARIDADES DO CAMPO: FORÇAS HETEROGÊNEAS.....	48
<b>4. PISTAS PEDAGÓGICAS SENSÍVEIS-AFETIVAS .....</b>	<b>61</b>
<b>5. PRÁTICAS, AFETOS E EFEITOS: ANALISADORES E ANÁLISES.....</b>	<b>76</b>
5.1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISSIDENTES.....	77
5.2. EXAMES MEDICALIZANTES .....	121
5.3. O CUIDADO PEDAGÓGICO .....	136
<b>6. O QUE EU NÃO QUIS DIZER? PENSAMENTOS E REFLEXÕES PARA FINALIZAR .....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>164</b>

## 1. PENSAMENTOS INICIAIS DESASSOSSEGANTES

Durante os atendimentos que realizei, aos responsáveis dos estudantes em situação de inclusão, percebia que os discursos expressos eram resultados da produção de subjetividade capitalística. Meu pensamento tecia diálogos com as contribuições de Guattari e Rolnik (1986). Parecia que as inquietações dos responsáveis eram motivadas por entenderem que as crianças não estavam ‘se enquadrando’, ou seja, ficavam fora das ‘serializações’, das formas, das normas das forças produtivas daqueles que administram o capitalismo. Ao mesmo tempo que esse fora era um dentro, visto por outra perspectiva; não era, ou seja, exatamente um desvio perdido, mas um desvio esperado por essas mesmas forças que produzem e usam os desvios e as marginalidades (FOUCAULT, 2006); isso não era problematizado nem pelos familiares, nem pela equipe escolar e nem pelos aprendizes.

Eu ocupava o espaço de professor de educação especial no ensino fundamental. Preparava-me para as queixas, reclamações e, muitas vezes, choros dos responsáveis pelos estudantes com deficiência. Pelos seus relatos, a falta de ‘funcionalidade mercado produtiva’ em seus filhos, ou apenas o fato de não serem integrantes de uma das identidades serializadas (pelo menos das identidades postas em destaques), era um desastre. Porém alguns dos responsáveis me surpreendiam, principalmente quando diziam esperar de seus filhos o viver, o ser feliz, de certa forma existirem singularmente. Esse é um resumo do cotidiano dentro de uma Escola Pública ‘Inclusiva’ de Ensino Fundamental, do Município de Cariacica/ES, quando eu exercia o papel de Professor Colaborador de Ações Inclusivas (PCAI)<sup>1</sup>.

No primeiro parágrafo fiz uso do conceito ‘em situação de inclusão’. Kaufman (2016), refletindo sobre a atuação dos mediadores escolares, humanos e não humanos (livros, atividades adaptadas, cadeiras de rodas, muletas, dentre outros),

<sup>1</sup> Nome da função em vigor até o momento em que eu atuei, final de 2019. Em 04 de janeiro de 2019 foi publicada a Lei municipal de Cariacica/ES Nº 5.950, criando o Cargo de Professor de Educação Especial: MaPEE. Todavia a nomenclatura Professor Colaborador de Ações Inclusivas continuou sendo usada por professores, como eu, que são efetivos e provenientes de outros cargos e estão na função de “Colaborador”. Em 13 de fevereiro de 2019 houve o lançamento do Edital do Processo Seletivo Simplificado, número 03/2019 Cariacica/ES, com objetivo de contratação em Designação Temporária de profissionais para assumirem o novo cargo. Em 26 de novembro de 2019, conforme o Diário Oficial do município, foi lançado o edital de concurso público 01/2019 que, dentre os cargos listados, consta o de MaPEE: provimento de 47 vagas e cadastro de reservas.

toma de empréstimo de Freller (2010) o conceito ‘alunos em situação de inclusão’ desenvolvendo-o para assumir a diferença enquanto ‘normalidade’. O empréstimo permitiu a autora abandonar a perspectiva integrativa da educação (o apenas colocar o aluno em situação de inclusão dentro de uma sala ‘regular’), optando pela perspectiva inclusiva que, para ela, compreende todos os alunos possuidores de necessidades variadas. Destarte, não apenas os alunos deficientes estão em situação de inclusão, mas todos os que possuem dificuldade em qualquer área. Assim, a deficiência não resulta em dificuldades, porém as dificuldades que atravessam os estudantes resultam em eles estarem em situações de inclusão. Isso posto, farei coro com as autoras neste mesmo diapasão. Ademais, o conceito me permite olhar para a deficiência enquanto uma das manifestações das diferenças, e não enquanto promotora de dificuldades; permite-me procurar as potencialidades distintas nos muitos, compreendendo que os muitos podem manifestar dificuldades distintas de ordens heterogêneas não necessariamente ligadas às suas deficiências.

Não obstante, pondero que a ‘inclusão’, no município pesquisado, é ‘praticada’ apenas aos alunos com alguma deficiência, possuindo ou não laudo<sup>2</sup>. Nesse caso, optar por não usar o termo ‘pessoa com deficiência’, ou qualquer outro que faça alusão à deficiência, torna-se uma posição ético-política, conforme descrito anteriormente, e analítica, pois possibilita a ampliação dos olhares pedagógicos para enxergar e trabalhar com as diferenças, não restringindo os acompanhamentos e intervenções ‘especializadas’ apenas às pessoas com deficiências.

Anteriormente (no segundo parágrafo), também, coloquei a palavra ‘inclusiva’ entre aspas simples, pois essa carece de muitas reflexões. Inclusão? Incluir em quê? Essa interpelação precisa ser produzida constantemente. O termo é bastante problemático, visto que o objetivo dele pode ser apenas tornar o indivíduo adepto a um dos modelos circundantes nos espaços escolares como os demais estudantes são: Subjetivação Hegemônica Capitalística. Para a Política da Educação Especial a inclusão possui um contorno nítido: é a capacidade de a escola lançar mão de um currículo flexível, dando a todos os educandos a possibilidade de acesso e permanência no ambiente escolar, aos conteúdos e aprendizagem (BRASIL, 2008). Nesta pesquisa desenvolverei o termo ‘inclusão’ na perspectiva da diferença: inclusão no direito de ser diferente, desenvolver-se nessa diferença e desenvolver a diferença.

<sup>2</sup>Este fato de haver aluno deficiente sem laudo será analisado posteriormente.

No cotidiano da escola, percebi alunos em situação de inclusão externarem o desejo de serem iguais aos não deficientes<sup>3</sup>. Até aqueles que possuem uma maior liberdade, no tocante a seus processos cognitivos e de deficiências, apresentaram sentimentos de desastres em suas existências, excluem-se/são excluídos no processo educativo. Para exemplificar a presentificação desses sentimentos expressos pelos estudantes, relato brevemente algumas situações observadas em meu cotidiano; situações essas que me convocaram a problematizar as minhas práticas educativas e as instituições em meu entorno, como a própria educação.

Um estudante, em situação de inclusão, que ainda não sabia ler palavras, colocava livros, cadernos, outros materiais e textos em posição de leitura, próximos aos olhos, sempre que percebia seus pares realizando atividades de leituras. O educando expressava conteúdos completamente distintos dos que realmente estavam presentes nos textos. Isso ocorria sempre quando os professores solicitavam aos estudantes atividades que exigiam concentrações em leituras, ou quando seus pares disputavam sobre algum conteúdo/assunto escolar próximo a ele, como questões de provas. Mesmo não conseguindo acompanhar o assunto, buscava um material para 'poder parecer ler'.

Um aluno, de sete anos, com surdez profunda, que não sabia a Língua Brasileira de Sinais - Libras<sup>4</sup>, tampouco o Português, rejeitava aprender a Libras, língua nacional reconhecida por lei, inclusive (BRASIL, 2002), pois se percebia como o diferente diante de seus pares – para ele isso era inaceitável (percepção minha através das gesticulações feitas pela criança). O atendimento a esse estudante foi realizado em outra Unidade de Ensino (U.E.), distinta da que eu atuava, por solicitação da Secretaria Municipal de Educação (SEME). A SEME me requisitou a acompanhar durante um período e auxiliar os professores do referido estudante, como também sua Colaboradora (professora que atuava na mesma função que a minha), em atividades e planejamentos pedagógicos. O aluno demonstrava felicidade quando eu trabalhava sem realizar sinais em Libras. Todavia, quando eu ou outras professoras sinalizávamos, ele segurava as nossas mãos, balançava a cabeça em expressão de

<sup>3</sup>Se em situações de inclusões, também, não saberei dizer. Os olhares, neste momento, ainda estavam focados no público-alvo da educação especial. Ademais, como Kaufman (2016) fala, estar ou não em situação de inclusão é acontecimento momentâneo, fato do agora.

<sup>4</sup> O termo está redigido conforme o texto da lei 10.346 de 24 de abril de 2002: Libras.

negação e gritava. Quando parávamos com o uso da Libras, toda essa agitação se encerrava.

Com delicadeza, o emprego de sinais em seu cotidiano, como fazer sinal de lápis, ao cair um, de água, quando próximo ao bebedouro, de árvore, ao ver a imagem de uma, junto ao trabalho de intervenção coletiva, muitas vezes mobilizando a ‘turminha’ inteira, ou seja, propondo aula de Sinais para toda a classe, fez com que diversos sinais fossem apreendidos pelo nosso estudante, que passou a usar alguns, como árvore, banheiro, cola, professor, ele e ela... o processo tornou todos diferentes e, por isso, incluiu o aprendiz surdo. Não dei continuidade aos atendimentos nessa U.E., ademais a minha presença era apenas para auxiliar os professores e podermos construir juntos possibilidades estratégicas de ensino.

Outra situação que muito me afetou foi a expressão presente, não em um estudante, porém em sua responsável, que nos pediu (solicitou à equipe pedagógica) o uso de um caderno de caligrafia para seu filho que não fazia uso da fala verbal; uma criança sem comunicação bem estruturada, que levava tudo o que encontrava à boca, como as próprias folhas de caderno. O estudante apresentava uma vivência demasiadamente solipsista, pela nossa impressão inicial. Ele demonstrava desejo de tocar os móveis e objetos e percorrer os espaços, embora não tivesse tantas firmezas no caminhar (tropeçando e caindo, por vezes).

Seria bastante extenso relatar os múltiplos acontecimentos, logo neste esboço inicial, que evidenciam sentimentos de frustrações, presentes em familiares e/ou alunos, pelo dito ‘fracasso’ de não serem iguais aos outros e não poderem estar ‘incluídos’ em tudo o que a escola pudesse/possa oferecer. Entretanto uma das experiências mais marcantes foi com um estudante, que nesta pesquisa eu chamo de Violeta<sup>5</sup>. Em uma aula de ciências, com o tema produção e reciclagem de lixo, eu o perguntei: *“você sabe o que é produção de lixo?”* *“Sim”*, respondeu-me. *“Em sua casa há produção de lixo?”* Continuei. Então ele me relatou: *“em minha casa a minha mãe produz muito lixo; o maior lixo produzido foi eu”* (Cenas registradas e gravadas em meu corpo de docente).

<sup>5</sup> Em virtude de trabalharmos com atividades estéticas e para proteger as reais identidades dos participantes desta pesquisa, os nomes dos alunos se transformaram em cores; o critério da distribuição das cores foi a de intervenção pedagógica (aulas dadas): as cores primárias foram para os de mais quantidade de intervenções pedagógicas; as secundárias para os com quantidades menores que os das cores primárias; assim sucessivamente.

As lembranças vem sempre me dizer  
Que eu te machuquei como ninguém  
Que eu te adoeci  
E te magoei  
Mas uma coisa eu preciso saber  
Você conseguiria me amar como eu te amo?  
Ou quanto tempo iria aguentar as promessas que você quebrou?  
Se eu fosse alguém como você

E apesar de tudo eu ainda te espero aqui  
Mesmo sem ter esperanças  
Vou imaginando um futuro com você aqui  
Mesmo sabendo que vou viver no seu passado pra sempre

Primeiro promessas e amor  
Depois mentiras e dor  
Mas o que me mata é saber  
O que me mata é saber  
Que você é feliz sem mim  
Que agora você é feliz<sup>6</sup>

Violeta me apresentou essa canção semanas após a aula de ciências. Ele editaria um vídeo para a semana do *Setembro Verde*<sup>7</sup>; colocaria imagens da equipe da educação especial com os alunos por ela atendidos em atividades pedagógicas. Essa música faria parte da trilha sonora do vídeo. E assim foi. O vídeo foi um sucesso de exibição e afetos; sua apreciação transpôs os muros da escola, sendo exibido no XIII Seminário de Educação Especial e Inclusiva (seminário municipal organizado pela SEME), bem como na SEME, no Fórum de Família.

A ideia de fazer um vídeo se deu depois da fala de Violeta, naquela marcante aula. O impacto da frase, “o maior lixo produzido foi eu”, em mim foi tão grande que, ao terminar de dizê-la, pedi-lhe licença: saí, fui ao banheiro esconder as lágrimas para parecer forte diante dele; não consegui continuar acompanhando suas atividades naquela tarde e despedi-me. A organização e elaboração desses acontecimentos se deram lentamente, diferente do tempo pedagógico que se resume em cinquenta minutos: não foi possível nesse tempo me posicionar diante do fato, senão por silêncio. Cada vez que eu compartilhava essa experiência, parecia que gerava outros acontecimentos: ao dizer ao setor pedagógico, houve silêncio, falta de reações. Entendemos, então, que seria importante compartilhar o acontecimento com a mãe

<sup>6</sup> Fragmentos da música “Alguém como você”, composta por Danilo Felix e Guilherme Marques e interpretada pela banda Prysma. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/prysma/alguem-como-voce/>>. Acesso em 04 de agosto de 2020.

<sup>7</sup> Setembro Verde é considerado como mês oficial da inclusão social das pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Para mais informações vide: <<https://apaebrazil.org.br/noticia/campanha-setembro-verde-celebra-o-mes-oficial-da-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-intelectual-e-multipla>>. Acesso em 04 de agosto de 2020.

(única adulta que morava com o aluno) que, de igual modo, sentiu-se impactada, ficando profundamente emocionada (mais outro acontecimento).

A equipe pedagógica, a mãe e eu conversamos um pouco sobre o ocorrido e outros assuntos referentes ao estudante; depois convidamos Violeta a compor a conversa para ele falar como estava se sentindo, o que gostava ou não da escola; perguntamos-lhe como as atividades poderiam ser mais interessantes. Conseguimos entender que Violeta era apaixonado por jogos eletrônicos e tecnologias da informação. Essa pista foi fundamental para que eu pudesse propor uma atividade com Violeta. Conversando com o aluno, percebi que sua criticidade é muito interessante. Ele me questionou o motivo pelo qual a escola não distribuía *tablets* aos alunos, em vez de livros, evitando assim posteriores produções de lixo pelos papéis não reaproveitados; relatou que seu sonho era ser um *youtuber*<sup>8</sup>. Sua paixão pelas tecnologias da informação se tornou disparadora e mediadora de muitos assuntos, tornando os meus acompanhamentos mais fluidos, prazerosos e repletos de debates. Foi essa paixão que viabilizou a construção do vídeo, uma produção de seu interesse, com suas marcas singulares. Após essa produção, sua rotina dentro da escola ganhou outros ares; parecia que agora ele estava livre para falar de seus incômodos, pedir ajuda, expor ideias; falar da frase emitida naquela aula, dizendo ser a expressão de um sentimento presente por nunca conseguir atender o que as pessoas esperam dele.

Diante desses relatos, duas problemáticas estão postas: primeiro, o desejo de estudantes, famílias e escola de fazerem com que os alunos em situação de inclusão entrem no processo de subjetivação comum a todos, sem mesmo levarem em conta ou criticarem a lógica de tal processo, seu real objetivo, que, em resumo, é o controle social em nível planetário, subjetivação que é a matéria prima para o Capitalismo Mundialmente Integrado (CMI), conforme Guattari e Rolnik (1986) nos ajudam pensar; segundo, o desespero das famílias e/ou estudantes ao se depararem habitantes de um corpo inapto para adesão dessa subjetivação, corpos que, em consonância com Diniz (2003), experienciam dores, que jamais serão produtivos, independentes, capacitados à vida social. Mesmo que haja múltiplos devires e diversos atravessamentos de instituições e subjetivações neste espaço-escola, as subjetivações desejadas (pelos estudantes, famílias e escola) são aquelas de que

<sup>8</sup> Produtor de vídeo.

esses corpos diferentes não poderão fazer parte integralmente – conforme o imposto pela tensão desejante capitalística.

É importante dizer que a subjetividade capitalística<sup>9</sup> não funciona apenas nos registros das ideologias, mas na maneira dos indivíduos perceberem o mundo, de se articularem com os processos maquínicos do trabalho. É uma espécie de modelização que diz respeito aos comportamentos, à percepção, à memória, às relações sociais e sexuais, à sensibilidade etc. (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística - tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam - não é apenas uma questão de ideia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com polos maternos, paternos etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social, e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 27).

Nesse contexto em que a produção de subjetividade é a matéria-prima de toda e qualquer produção, as fugas podem ser outras engrenagens da mesma máquina de que se quer escapar. Destarte, o desejar algo ou deixar de desejar possui alta probabilidade de ser resultante da semiotização dominante. Uma pessoa com surdez profunda, por exemplo, pode optar por usar a língua de sinais ou oralizar-se, bem como fazer as duas coisas concomitantemente sem, contudo, oferecer resistências ou fissuras às semiotizações capitalísticas. Logo, se os familiares e os próprios estudantes ansiavam por individualizar as subjetivações que aparentavam oferecer certos prestígios e relações sociais distintas, negá-las de pronto não seria uma solução. Não há um jogo dicotômico simples, mas redes densas e complexas que precisam ser problematizadas.

Acompanhando os processos de aprendizagens dos estudantes percebi que eles me indicavam aprendizagens pelas sensações e, portanto, a arte compunha uma área do conhecimento potente para me trazer algumas pistas pedagógicas que

<sup>9</sup> A primeira nota de rodapé da obra de Guattari e Rolnik (1986) explicita o porquê do sufixo 'ístico' ao termo capitalismo. O motivo foi criar um termo que pudesse designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, como também setores do então 'terceiro mundo' (capitalismo periférico) e as economias ditas socialistas do leste europeu, que viviam em uma dependência e contradependência [*sic*] do capitalismo. Essas sociedades em nada se diferenciavam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade, funcionando segundo a mesma cartografia do desejo no campo social (GUATTARI; ROLNIK, 1986). Eu trago esse conceito para compreender o funcionamento da escola enquanto dispositivo da semiotização dominante, alinhando com o conceito de poder desenvolvido por Foucault (2013). Este pode ser sumariamente entendido como ação sobre as ações do outro.

possibilitassem produções de saberes por suas diferenças, ou seja, respeitando as singularidades que cada educando vivia, fissurando a presente lógica capitalística apresentada anteriormente. A proposição de uma prática pedagógica pela arte se trata de uma aposta micropolítica de não conformismo com muitas instituições e forças homogêneas presentes na escola; uma postura pedagógica inventiva. Essa postura resulta em muitas ressonâncias que me levaram à seguinte questão investigativa: **quais são os afetos, efeitos e práticas vivenciados por mim enquanto pesquisador docente no contexto de uma educação especial na perspectiva da diferença?**

Amparado pelo método da cartografia, imerso ao campo atravessado por forças heterogêneas, busquei articular interlocuções teóricas de naturezas distintas, produzindo conhecimentos com os pesquisados; mergulhei na realidade para interferir nela, para experienciar seus afetos, expressando conceitos da filosofia da diferença para gerar dissidências às normatizações que produzem a colonização das subjetividades e as segregações entre os corpos e potências. Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa foi conhecer os efeitos das práticas pedagógicas estéticas vividas e experimentadas no processo de ensino e aprendizagem ‘inclusivo’, nas relações com os educandos que rompem ou minimizam a força reprodutiva de controle, normatização, regulação e individualização junto a alunos em situação de inclusão, acompanhando processos de subjetivação que se abrem para múltiplas produções.

Os objetivos específicos foram: propor intervenções educativas pelo fazer artístico-estético; fomentar processos de singularização; apreender os acontecimentos desassossegantes que agitam a realidade, os analisadores, realizando suas respectivas análises; acompanhar os afetos e efeitos presentes nas relações de aprendizagens - nos encontros dos corpos com acontecimentos (territórios) inquietantes que violentam o pensar; produzir uma pedagogia enquanto prática da liberdade; analisar as práticas e os analisadores com reflexões teóricas e descrever os meandros percorridos no cotidiano e as intervenções propostas, experienciadas e experimentadas, seja na educação especial em si, seja no diálogo ou embate com a ‘educação regular’.

Para uma maior nitidez aos leitores, a presente pesquisa possuirá contornos singulares, desrespeitando a cronologia em favor dos temas, das intensidades, da potência conectiva ou analisadora das experiências que, rizomaticamente, poderão

se espriar por tempos distintos – acontecimentos do passado podem se conectar com outros de seu futuro, sem, contudo, ter ocorrido um processo de evolução contínuo entre eles, ou seja, sem haver uma linha cronológica contínua. Dessa forma, as linhas de problematizações se elevarão como mesas onde serão agrupados acontecimentos, interlocuções e apreensões do campo cujos temas possuam similitudes, com suas respectivas análises e reflexões.

Temos três ‘mesas’ (linhas de problematizações), como veremos. Elas não dão conta de todas as singularidades vividas por mim no campo. Pelo contrário, elas são os suportes dos fragmentos que me afetaram simultaneamente, ao investir uma prática pedagógica estética pela diferença, possibilitando um contorno ou desenho às dimensões dos afetos, efeitos e práticas docentes que nunca aparecem separadas (como a escrita possibilita fazer). As referenciadas mesas não são as únicas existentes no campo, porém as únicas descritas nesta dissertação, já que nos oferecem fios para tecermos tecidos ou elementos para compormos um mapa sobre a questão desta pesquisa.

Vale destacar, sublinhar, pôr em total relevância, que a minha escrita não é dicotômica. Deixar de apostar em uma pista ‘A’ não significa acessar a pista ‘B’ (talvez sim, talvez nunca). Há um alfabeto inteiro que possibilita ‘n’ combinações, ‘n’ não combinações, outros sistemas de escrita, possibilidades infindas de possíveis em nossas criações, em nossas transversalidades disruptoras. Gozamos o privilégio, em nível Brasil, de termos a pista da subjetividade antropofágica descrita por Rolnik (2005); pensemos a alta antropofagia contra-hegemônica, que rejeita universos de referências, que busca novos possíveis na produção da vida encarnada no corpo vibrátil sensível às ondas do vivo, que propõe a criação de uma linguagem própria para dar conta de produzir sentido no que nos toca, nos afeta. Nesse sentido, não há uma postura dicotômica, uma hierarquia ou um valor de referência, mesmo que em oposição; há possibilidades de mestiçagem, de misturas e infinitos rizomas na produção de sentidos.

## **2. UM BREVE ACOLHIMENTO AO PERCURSO METODOLÓGICO**

O percurso metodológico<sup>10</sup> foi norteado pelo Método de Pesquisa Cartográfica, apostando principalmente nas pistas: cartografia como método de pesquisa-intervenção; cartografar é acompanhar processos; cartografar é habitar um território existencial (PASSOS *et al.*, 2015). Essas pistas possibilitaram uma habitação no campo para apreender nele seus afetos, intervir, acompanhar os processos, entendendo, contudo, que “[...] a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o metá-hódos em hódos-metá.” (PASSOS *et al.*, 2015, p.10). Em termos práticos, isso significa não partir por caminhos (hódos) predeterminados pelas metas e reflexões, mas refletir sobre os caminhos percorridos, sem abandonar o rigor e a ética presentes na pesquisa cartográfica (PASSOS; KASTRUP, 2013), caminhando por todos os desvios que se façam necessários<sup>11</sup>.

Destaco duas questões iniciais: i) a natureza desta pesquisa, que investe numa construção e reflexão de conhecimentos, sobretudo com pessoas deficientes; ii) a minha implicação de ser um pesquisador não-deficiente. A partir desta compreensão, trago as contribuições do pesquisarCOM (MORAES, 2010), pois não propus ter os estudantes como alvos, como respondentes, nem a mim mesmo como especialista, intérprete e possuidor do monopólio da ‘verdade’. Propus, porém, ter o estudante como coautor, aquele que possui conhecimentos territorializados em seu corpo, capaz de produzir comigo reflexões e conhecimentos que dizem sobre o seu dever.

De igual importância, também, foram as contribuições da análise institucional francesa (A.I.), desenvolvida por Lourau (LOURAU, 1993; ALTOÉ, 2004), da Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari e da genealogia histórica do Poder, produzida por Foucault. Destarte, as bibliografias presentes se relacionam com esse arcabouço metodológico, numa direção não autoritária, fissurando a lógica do poder numa perspectiva não fascista, fazendo coro às pistas dadas por Foucault (1977) para se viver contrariamente a quaisquer formas do fascismo. Em outras palavras, os diálogos teórico-conceituais se deram por uma revisão bibliográfica aberta para as possibilidades múltiplas de construção de uma prática educativa inventiva, não

<sup>10</sup> Esta pesquisa é originária do projeto “Educação estética na perspectiva do fazer artístico: potencialidades formativas e de autonomização para alunos com deficiência” submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, aprovado, com número CAAE 18480419.4.0000.5542.

<sup>11</sup> Passos e Kastrup (2013) discorrem que, na validação da pesquisa Cartográfica, os desvios ao planejado são aspectos a serem observados. Nesta pesquisa evidenciarei as mudanças quando essas ocorrerem.

autoritária, sem fidelidade a nenhum campo conceitual. Trata-se de uma profanação teórica e transversal, objetivando uma produção de vida não fascista.

O processo dessa revisão bibliográfica aberta é efeito de uma subjetividade antropofágica, pois o banquete antropofágico, descrito por Rolnik (2005), é feito de universos variados, incorporados na íntegra, com os pedaços mais saborosos no caldeirão sem qualquer pudor de respeito às hierarquias, observando apenas a fórmula ética da antropofagia. Essa ética escolhe somente as ideias alienígenas, absorvidas pela química da alma, no corpo vibrátil em contato com as afetações do território singular, produzindo uma cartografia das inquietações. Deslocando a ideia de 'centro', a subjetividade antropofágica se afasta de uma cultura padrão, mesmo que em oposição (dicotomia), e jamais adere um sistema de referência; há produções por misturas à vontade de toda espécie de repertório, uma liberdade de improvisações de linguagens a partir de tais misturas (ROLNIK, 2005).

[...] o critério de seleção para o ritual antropofágico na cultura não é o conteúdo de um sistema de valor tomado em si, mas o quanto funciona, com o que funciona, o quanto permite passar intensidades e produzir sentido. E isso nunca vale para um sistema como um todo, mas para alguns de seus elementos, que se articulam com elementos de outros sistemas, perdendo assim, qualquer conotação identitária (ROLNIK, 2005, p. 97).

Destarte, a revisão bibliográfica aqui produzida pode ser descrita como 'Revisão Bibliográfica Antropofágica': sem valor de referência; alianças por contágios; rizoma infinito; não identitária nem identificante; novas possibilidades de vida; mistura de fragmentos conceituais de diversos sistemas, sem, contudo criar um sistema de referência; improvisações conceituais na intensificação da potência do vivo na liberdade inventiva.

A pesquisa foi percorrida junto aos educandos em situação de inclusão, no ambiente de meu trabalho, numa escola pública, do município de Cariacica/ES<sup>12</sup>. Esse espaço foi escolhido pela implicação de ser meu local de atuação profissional, território que me afetou com seus questionamentos. Essa escola possui atendimento educacional especializado aos educandos com altas habilidades e superdotação (AEE AH/S), com um núcleo de AEE AH/S, cuja principal vertente de trabalho desenvolvido

<sup>12</sup> O nome da escola será omitido, assim como dos demais participantes. Citarei apenas o nome do município em que esta pesquisa foi realizada. Embora haja o empreendimento da omissão do nome da Unidade de Ensino, sinto, por vezes, que as descrições aqui postas expõem a singularidade do espaço, evidenciando a escola sem a exposição de seu nome. Compreendi, com isso, que singularidades e diferenças não são exclusivas de pessoas; elas se presentificam também nos espaços.

é o de técnicas artísticas, principalmente a pintura. Esse trabalho dá muita visibilidade à escola, aos estudantes e às atividades, tendo sido, inclusive, exibido por canais midiáticos de televisão aberta<sup>13</sup>.

Com isso, o campo foi o local que habitei quase diariamente, se não fossem os feriados e fins de semana nos quais as minhas presenças foram raras, porém também existentes. Enquanto professor sempre fui um pesquisador. Contudo, por questões éticas e formais burocráticas, diferencio os meus olhares. Nesse sentido, minha imersão no campo se refere a mudanças de olhar, indagações, anotações, esforço aplicado a construir a pesquisa etc. Trata-se de uma transformação do professor-pesquisador em pesquisador-professor. É uma virada significativa que acarreta múltiplas implicações. Não sou mais um professor, porém um pesquisador que possui responsabilidades distintas, compromissos com outras instituições. Uma transformação incorpórea, como diria Deleuze e Guattari (1995). Vale destacar a importância das questões burocráticas e éticas em pesquisas, necessárias para a proteção dos pesquisados e pesquisadores. Lembremo-nos das atrocidades realizadas inclusive em pesquisas com pessoas deficientes, tais como uso obrigatório e único da língua oral e a proibição do uso de sinais (SACKS, 2010).

Fui professor por dois anos nessa U.E. A complexidade docente exige investigações aprofundadas dos muitos atravessamentos institucionais presentes na escola: estudante, comunidade escolar, família, políticas locais, regionais e nacionais, religião, finanças, dentre outros. Por seu turno, assumir a instituição pesquisador implica em transformações e responsabilidades adicionais com outras instituições, como a Universidade, Comitê de Ética, Programa de Pós-Graduação, Tempo de Formação. Esses muitos atravessamentos precisam aparecer, já que compõem, junto a mim e a outros autores, esta pesquisa.

Vale deixar destacado, nesta abordagem introdutória, que esta escrita é um fragmento produzido no campo e que não possui a pretensão de representá-lo. A realidade vivenciada na pesquisa é composta de muitos acontecimentos, forças, formas, fragmentos que eu chamo de elementos. Diante desses elementos, pincei os fios que giravam em torno da questão desta dissertação, compondo um tecido

<sup>13</sup> Essas atividades produzem, por certo, implicações que merecem análises aprofundadas. Todavia as ações desenvolvidas no AEE AH/S não estão diretamente ligadas com o(a)s estudantes pesquisado(a)s, não sendo, por isso, foco desta pesquisa.

fragmentário, nem por isso menos verdadeiro, que nos ajude a pensar em uma educação não autoritária, inventiva e acolhedora das diferenças.

## 2.1. OS EDUCANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em nossa U.E., no turno em que habitei como pesquisador<sup>14</sup>, tínhamos a totalidade de 32 (trinta e dois) estudantes público-alvo da educação especial, mas nem todos eram atendidos pela equipe da educação especial. É importante pontuar, sobre o número de matriculados durante o ano letivo pesquisado, o ano 2019, que houve variações por acréscimos de estudantes em situação de inclusão: dois remanejamentos provenientes de outras U.E. do mesmo município e secretaria de educação<sup>15</sup>, um no mês de março e outro no mês de julho; três ‘transformações’ de pessoas não deficientes em deficientes através de laudos médicos<sup>16</sup>. Estes últimos somente nos meses de outubro e novembro, fim do ano letivo<sup>17</sup>.

A emergência dos laudos médicos no fim do ano é analisadora da produção das ‘anormalidades’, exercida pelo regime de comparabilidade da instituição da ‘norma’, ou seja, do currículo. Quem não aprende não é ‘normal’, pois não acessou a norma. Quem não é ‘normal’ precisa provar isso, para ter o direito de ‘aprender-pouco’. Este tema será melhor discutido no capítulo 5.1 ‘Práticas pedagógicas dissidentes’. Para agora, podemos entender que ‘a conquista’ de laudos médicos ao término do ano não resulta unicamente em direitos ao aluno de ter acompanhamentos educacionais especializados; o resultado mais intrigante e contraditório dessa conquista é o direito de ‘aprender-pouco’ e não ser reprovado; em outras palavras, a certificação da produção da subjetividade capitalística de ‘anormal’ e, portanto, ‘tudo certo para a aprovação’ na esteira produtiva da maquinaria escolar. Dessa forma, o quantitativo de estudantes da educação especial foi dinâmico. O número aqui apresentado reflete o último levantamento realizado no mês de dezembro de 2019.

As intervenções pedagógicas aos estudantes público-alvo da educação especial, durante o período pesquisado, contaram com uma (01) professora do Núcleo

<sup>14</sup> Não indicarei o turno pesquisado a fim de preservar a real identidade dos participantes.

<sup>15</sup> Duas secretarias desenvolvem a educação básica no município de Cariacica com suas respectivas escolas: a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação.

<sup>16</sup> O termo deficiente aparecerá quando necessário para a análise.

<sup>17</sup> As implicações decorridas desses atos do poder médico são discutidas nesta pesquisa mais adiante. Por ora, ficam registradas a psiquiatrização e a medicalização da infância com a consequente produção de loucuras, assim como irreversíveis transformações incorporadas.

de Atendimento Educacional Especializado de Altas Habilidades e Superdotação (AEE AH/S), que fazia atendimentos de estudantes em contraturno<sup>18</sup> (atendia exclusivamente educandos com altas habilidades na sala de recursos multifuncionais, ou seja, onze dos estudantes matriculados no turno pesquisado), e quatro (04) Professores Colaboradores de Ações Inclusivas (PCAI)<sup>19</sup>, sendo que desses uma (01) professora ficava responsável por três (03) estudantes apenas, já que estava conosco em três (03) dias da semana. Os outros três (03) professores, entre os quais me incluo, ficaram responsáveis por cinco (05) estudantes cada.

Importante informar que, nessa distribuição dos professores para acompanhar os educandos, nem todos os estudantes público-alvo da educação especial foram acolhidos, totalizando três (03) estudantes não atendidos por nossa equipe. Ademais observamos que nem todos os aprendizes público-alvo da educação especial precisavam de acompanhamentos especializados, pois havia alunos, como esses três (03), que não estavam em situação de inclusão. Os alunos público-alvo da educação especial matriculados nas turmas do turno em que esta pesquisa foi realizada, que estavam em situação de inclusão, eram 18 (dezoito) estudantes. Esses foram atendidos por nós PCAI, excetuando a professora do AEE AH/S, que atendia os 11 (onze) alunos com altas habilidades e superdotação em contraturno. Entre os três aprendizes público-alvo da educação especial, não atendidos por nossa equipe, havia um educando que, por exemplo, tinha desenvolvimento acadêmico superior ao da própria turma naquilo que era avaliado pelo currículo, carecendo de poucas intervenções dos PCAIs, existentes em assuntos muito pontuais, assuntos (dificuldades) esses presentes em diversos estudantes de sua sala (informática, por exemplo) – nada referente à deficiência, e sim à falta de acesso e aprendizagem. Esse fato nos levou a pensar que o público-alvo da educação especial, no campo de pesquisa, estava vinculado à deficiência, e não à necessidade de inclusão. Isso resulta em duas situações: ou a deficiência é atrelada à dificuldade, enquanto valores intrínsecos, ou a deficiência é perseguida enquanto fator de risco ao poder, devido seu caráter desviante e diferente, conforme Lobo (2008) nos ajuda pensar ao discorrer historicamente sobre a captura dos corpos deficientes.

<sup>18</sup> Os estudantes que estavam/eram matriculados regularmente em um turno, não necessariamente em nossa U.E., porém na mesma rede de ensino, eram atendidos em contraturno por essa professora.

<sup>19</sup> Inicialmente eram três. Por causa da extensa demanda conseguimos mais uma profissional para trabalhar três dias da semana conosco.

Destaco que a perspectiva da deficiência trabalhada nesta pesquisa é a do modelo feminista da deficiência. Sob a égide da epistemologia feminista, que tem por princípio a luta contra todas as formas de opressões e desigualdades, principalmente as relacionadas aos gêneros, Diniz (2003) discorre sobre três modelos de deficiência: o modelo médico da deficiência, o modelo social da deficiência e o modelo feminista da deficiência. O primeiro modelo reconhecia na lesão a causalidade das desigualdades sociais e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes. O segundo modelo, avançando suas análises, enxerga todas as desvantagens e desigualdades nas estruturas e opressões sociais. Se para este a deficiência está na estrutura social, para o primeiro modelo está no indivíduo, no biológico. Os avanços nos estudos sobre a deficiência pelo modelo social foram impactantes e revolucionários. Retirar o problema da lesão e encontrá-lo nas barreiras impostas pelas arquiteturas, por exemplo, possibilita a visibilidade de uma sociedade incapaz de reconhecer as diferenças físicas e mentais.

O limite, todavia, do modelo social, estava em pensar que apenas retirando as barreiras sociais as pessoas com deficiência poderiam exercer suas independências. Nessa direção, os esforços do modelo social se restringiam em incluir os deficientes no mercado de trabalho, sem propor uma reformulação nos princípios morais e coletivos que regem a vida (DINIZ, 2003). A autora menciona, então, as pessoas com deficiência que jamais serão produtivas, tampouco serão capacitadas à vida social e independentes, mesmo sem barreiras sociais. Nesse cenário entra o papel do cuidado e das cuidadoras das pessoas com deficiência. Trata-se do modelo feminista da deficiência que revigora a tese do modelo social, acrescentando, porém, novos ingredientes, trazendo à cena os corpos que experienciam as dores, as lesões; esse modelo propõe, em vez da independência, o conceito de interdependência, já que a dependência e as assimetrias são condições humanas. A interdependência e o cuidado são princípios que estruturam a vida coletiva, porém pouco valorizados por serem considerados valores femininos.

Dito isso, propus acompanhar e analisar os processos de aprendizagem de 10 (dez) dos 18 (dezoito) educandos atendidos por nossa equipe de colaboradores, pois estavam mais frequentemente sob minhas intervenções pedagógicas. Embora tivéssemos, cada PCAI, cinco (05) estudantes sob nossa responsabilidade direta, e uma das professoras com três (03) estudantes, fizemos trabalhos coletivos, atendimento em equipe, formando grupos de estudos, como também atendimentos a

outros educandos que não eram de nossa responsabilidade direta, procurando explorar as potências de cada professor no trabalho de um determinado tema, e a não dependência do educando a uma única figura docente. A responsabilidade direta, além de outras, refletiu, com isso, em elaboração de relatórios, avaliações, acompanhamentos dos desenvolvimentos educativos e interlocução com as famílias dos estudantes (os atendimentos às famílias ocorriam no mínimo com dois professores, pois, para nós, tais momentos eram oportunidades de aprendizagem multilateral).

Com esse número de participantes da pesquisa, não almejei encontrar respostas universais generalizantes (até mesmo por se tratar de encontro com multiplicidades de existências), porém construir e narrar experiências produzidas no cotidiano. Vale ressaltar que os educandos eram de séries distintas, matriculados em diversas classes, poucas vezes juntos em um mesmo espaço. Por se tratar de uma escola de ensino básico, com séries do 2º ao 9º ano, as idades variam de sete (07) a 19 (dezenove) anos (maior idade de estudante público-alvo da educação especial nesta pesquisa). No ano de 2019, em que a pesquisa foi realizada, havia 12 turmas na U.E., separadas da seguinte forma: as séries do segundo, terceiro, quarto, sexto ano, duas turmas cada; as séries do quinto, sétimo, oitavo e nono ano, uma turma cada. Excetuando uma sala, em todas havia no mínimo um estudante público-alvo da educação especial atendido por nossa equipe, conforme tabela 1 adiante.

Os estudantes registrados na tabela 1 não representam todos os que foram atendidos por nossa equipe; foram registrados na tabela 1 apenas os estudantes público-alvo da educação especial que estavam em situação de inclusão e que foram atendidos por nós. No entanto, os atendimentos não se restringiram a esses. Conforme veremos nesta pesquisa, os demais estudantes com ou sem deficiência, que eventualmente ficavam em situação de inclusão, também foram atendidos sem serem registrados 'burocraticamente' nas fichas de atendimentos e nesta tabela 1.

---

Tabela 1 - Mapeamento dos estudantes público-alvo da EE atendidos por nossa equipe

<b>Turmas</b>	<b>Quantidade</b>
<b>2º b</b>	1 estudante
<b>2º c</b>	1 estudante

<b>Turmas</b>	<b>Quantidade</b>
3º c	1 estudante
3º d	1 estudante
4º c	3 estudantes
4º d	3 estudantes
5º b	4 estudantes
6º b	Sem estudantes
6º c	1 estudante
7º b	1 estudante
8º c	1 estudante
9º b	1 estudante

Inicialmente pensei em excluir da pesquisa os estudantes, ou seus familiares, que, voluntariamente, se opusessem a participar e/ou ter analisados seus processos de aprendizagens e os que não são atendidos por mim em grande frequência (duas ou mais aulas semanais). Todavia não houve, por parte dos participantes convidados, a recusa à participação. A exclusão ocorreu unicamente pela pouca frequência de minha presença com os estudantes (uma aula semanal apenas). Logo, os 10 (dez) incluídos foram os que mais perto de mim estavam no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos. Seguem abaixo (tabela 2) algumas descrições dos participantes da pesquisa com seus respectivos nomes fictícios.

Tabela 2 - Estudantes pesquisados

<b>Estudante</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade em 12/2019</b>	<b>Turma</b>
Amarelo	Masculino	8 anos	2º
Bege	Masculino	10 anos	4º
Ciano	Masculino	9 anos	4º
Azul	Masculino	11 anos	5º

<b>Estudante</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade em 12/2019</b>	<b>Turma</b>
Verde	Masculino	11 anos	5º
Laranja	Masculino	11 anos	5º
Lilás	Feminino	13 anos	5º
Rosa	Feminino	14 anos	6º
Violeta	Masculino	14 anos	7º
Vermelho	Masculino	19 anos	8º

Em razão de a pesquisa ter sido realizada junto às atividades pedagógicas, com a participação de outros profissionais e dos responsáveis pelos estudantes, foi necessária a análise das práticas educacionais dos profissionais e da participação dos responsáveis no contexto pesquisado. Foram convidados a participar desta pesquisa apenas os profissionais e responsáveis diretamente ligados aos estudantes participantes desta pesquisa. Foi pensado, também, em excluir da análise aqueles que, mesmo interagindo com os educandos público-alvo da educação especial, manifestassem oposição à análise. Somente dois/duas<sup>20</sup> profissionais manifestaram o desejo de não participarem da pesquisa, alegando desconforto com possíveis análises das suas atuações. As ações e discursos deles/delas foram, portanto, excluídos das análises.

## 2. 2. DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS

Diante desse percurso metodológico, propus usar os seguintes dispositivos para intervir e analisar o cotidiano escolar dos estudantes em situação de inclusão: habitação do campo; análise de implicação<sup>21</sup>; análises dos documentos no campo (incluindo o meu diário de trabalho<sup>22</sup>); mídias tradicionais de comunicação; redes sociais eletrônicas (Facebook, Whatsapp); formação de grupos com os estudantes;

<sup>20</sup> A omissão dos gêneros é para preservação das reais identidades das pessoas aqui descritas.

<sup>21</sup> Este dispositivo será melhor explicitado em tópico próprio.

<sup>22</sup> O diário de trabalho é diferente do diário de pesquisa.

intervenções pedagógicas por vias estésicas nas aulas em que eu estive responsável por acompanhar os alunos; e diário de campo de pesquisa.

Em vez de falar em dispositivo, poderia usar o termo ferramenta ou tecnologia metodológica. Mas esta opção se torna inapropriada quando me deparo mergulhado num campo de forças, buscando analisar os atravessamentos institucionais, as implicações em mim, os efeitos das relações dos indivíduos com cada elemento no hábitat educacional, seja com a pedagogia, seja com as arquiteturas, seja com o outro, dentre muitos encontros possíveis; mais ainda, quando analiso minhas intervenções. Ferramenta ou tecnologia não deixam de ser termos potentes e possíveis ao uso, porém dispositivo, seguindo as considerações feitas por Agamben (2009), é um conceito que exhibe as forças de subjetivação (ou dessubjetivação) presentes nos elementos e instâncias na/da pesquisa, abrangendo os termos tecnologias e ferramentas.

Para o autor (AGAMBEN, 2009) existem três grupos: indivíduos, dispositivos e sujeitos. Os sujeitos são resultantes da relação entre indivíduos (seres vivos) e os dispositivos. O conceito de dispositivo é subtraído de Foucault, que concebia o termo enquanto rede que se estabelece entre elementos heterogêneos, linguísticos e não linguísticos (discurso, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, dentre outros), sendo com isso uma estratégia de poder, uma manipulação de relações de força, de intervenção racional e combinada das relações de força. Porém a noção é abandonada, pois ela foi apropriada e ampliada para outras direções; o próprio Agamben comenta esse abandono ao citar o momento feliz do intérprete, que após delongada análise do texto não vê outra saída, senão abandoná-lo.

Nessa direção Agamben (2009) diz ser dispositivo "[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes." (AGAMBEN, 2009, p.40). Mais adiante acrescenta:

Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - por que não - a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de deixar capturar (AGAMBEN, 2009, p. 41).

Com esses dizeres é possível perceber a conectividade que o conceito de dispositivo tem com o de governo, com uma tutela, com a infantilização (delegação de poderes), com as instâncias externas que incidem nos indivíduos para os conduzir. Então por que usar o conceito em uma pesquisa antiautoritária? Exatamente por perceber que diante das forças estou operando forças. As intervenções não são isentas ou neutras de implicações diversas, incluindo políticas. Como diriam Guattari e Rolnik sobre a posição dos que estão no campo do trabalho social, dos que se interessam pelos discursos dos outros. “Isso quer dizer que não há objetividade científica alguma nesse campo, nem uma suposta neutralidade na relação (por exemplo, analítica)” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 29); por isso se faz necessária a análise das implicações, conforme a AI nos ajuda pensar (ALTOÉ, 2004; LOURAU, 1993); talvez assim possamos pensar mais na profanação, o antidispositivo que Agamben (2009) nos apresenta, dando, com isso, um uso comum aos dispositivos. Por isso a escolha dos métodos aqui presentes, que não veem a produção de conhecimento enquanto produção neutra.

### 2. 3. MÉTODO DE ANÁLISE

A análise consistiu em refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes em situação de inclusão, buscando: compreender as pistas educativas que potencializassem as diferenças, por via das diferenças, que possibilitassem aprendizagens prazerosas não infantilizadoras<sup>23</sup> e a autonomia (pela interdependência) do educando; analisar os reflexos, afetos e efeitos das intervenções<sup>24</sup> no cotidiano escolar, principalmente aqueles postos em visibilidade por situações desassossegadoras, como as situações que tendem a explicitar algo importante, acontecimentos que agitam o próprio campo, fazendo aparecer, como diria Lourau, “[...] de um só golpe, a instituição ‘invisível’; a esse tipo de acontecimento chamamos **ANALISADORES**” (LOURAU, 1993, p.35, grifo do autor).

<sup>23</sup> Guattari e Rolnik (1986) apresentam o conceito de infantilização enquanto uma espécie de tutela: infantilizar seria pensar ou gerir pelo outro. Esse conceito se aproxima muito ao de positividade, presente na linha genealógica do dispositivo. Agamben (2009) fala de positividade, através de revisitações teóricas, enquanto coerção externa ao ser vivo, na implementação de uma relação de comando e obediência, ou seja, regras e instituições. Podemos perceber semelhanças de infantilização com o conceito de heterogestão, discorrido por Lourau (1993), que seria um indivíduo viver sob gestão de outrem.

<sup>24</sup> Apenas a minha presença nos espaços se torna uma intervenção mínima.

Compreendendo que “[...] o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (PASSOS *et al.*, 2015 p. 57), as análises serviram para a compreensão dos contornos da educação, de suas instituições com seus atravessamentos; das forças presentes nas práticas pedagógicas, nas relações construídas, nos efeitos e afetos desencadeados pelas intervenções contínuas.

Para dar conta das multiplicidades de acontecimentos presentes nessa rede de forças, revisei o diário de campo pinçando elementos (acontecimentos, circunstâncias, apreensões) de timbres analisadores. Tais elementos foram, posteriormente, agrupados em temas afins, que denominei de ‘mesas’ (linhas de problematizações). As ‘mesas’, pelos seus aspectos aglutinadores, foram os sustentáculos dos assuntos, os elementos (acontecimentos) ressurgidos da leitura do diário. Em outros termos, os elementos constituíram ‘as mesas’; as linhas de problematizações presentes nos elementos foram enoveladas em três suportes (‘mesas’) em conexões entre si, ou seja, três ‘mesas’ de um banquete.

As ‘mesas’ não possuem primazias ou existências apriorísticas, porém, como dito, foram produzidas pelos assuntos (acontecimentos) surgidos na releitura do diário de campo de pesquisa. Ademais “[...] a interpretação não deve se sobrepor à alteridade e à novidade trazida pelos eventos do campo. A experiência de campo, com todas as suas arestas e estranhezas, deve trabalhar contra as tendências generalizantes, simplificadoras e redutoras.” (PASSOS *et al.*, 2015, p. 72). A tabela 3 demonstra os temas emergentes da leitura do diário de campo.

Tabela 3 - Temas analíticos

Elementos e acontecimentos	Mesas
1. Diálogo	
2. Vínculo	
3. Outras aprendizagens	I. Práticas pedagógicas dissidentes
4. Desvios ao letramento	
5. Comunicação alternativa	
6. Produção de autonomia	

Elementos e acontecimentos	Mesas
7. Coletivizando as práticas	
8. Anseio pelos saberes curriculares	
9. Aprender gerando surpresa	I. Práticas pedagógicas dissidentes
10. Instituição tempo escolar	
11. Impasses	
12. Examinando estudantes	
13. Transformações incorpóreas	
14. Fugas à medicalização	II. Exames medicalizantes
15. Pulverização do Pedagógico	
16. Problemas de ordens pedagógicas.	
17. Examinando a educação	
18. Cuidar no cotidiano	
19. Alunos não deficientes necessitam de acompanhamentos	
20. Acidente com estudante deficiente	III. O cuidado pedagógico
21. Acidente com estudantes não deficientes	
22. Precariedade profissional	
23. Sobreimplicação	

### 2.3.1. Análise de implicação

Quais são os óculos que usamos e que fazem diferentes nossos olhares? O escutar, o ver, o cheirar, o degustar, o tatear possuem reformulações, deformações outras quando em contato com formas que afetam nossas sensibilidades. Quando aprendemos escutar ou ver uma língua (pensemos na língua de sinais), ler e sentir uma escrita (pensemos no braille), não conseguimos conceber essas ações de outra forma. Torna-se impossível! Você andando pela cidade observa um *outdoor* escrito qualquer coisa, já leu o qualquer coisa. Temos a certeza *apriorística* de que uma pessoa não letrada verá o enunciado de forma muito diferente da que os que leem.

Tsallis (2014) nos oferece uma experiência vívida desse fato. A pesquisadora comenta que, após a qualificação de sua tese de doutorado, estava desanimada. Ao receber um convite para participar de uma oficina de palhaços e aceitá-lo, tempos depois de sua qualificação, mesmo nunca tendo se interessado por palhaços, percebeu que a oficina lhe foi um acontecimento. Diante do convite ela havia brincado: “Quem sabe?! Já que não dou para acadêmica, de repente dou para palhaça?!” (TSALLIS, 2014, p.124). Após a oficina ela começou a se interessar por palhaços e a pesquisá-los, transformando, com isso, sua tese. E o que seria o acontecimento para a autora? Tsallis (2014), remetendo à fala de Despret expressa em uma conferência, anuncia que acontecimento é um evento que muda uma vida de maneira tal que se torna impossível voltar ao estado anterior; apoiada em outro pensamento de Despret, afirma: “Aprender a ler é um acontecimento: quando vemos letras já não conseguimos mais não ler” (TSALLIS, 2014, p.124).

Embora a autora não esteja trabalhando sobre o tema de implicação segundo a ótica institucionalista, posso pontuar similaridades entre os conceitos de acontecimento e de implicação, pois um acontecimento me transforma, por uma imprevisibilidade, em algo irreversível que me permite ter entradas nas experiências do viver distintas da que eu teria. Como já dito, a implicação de saber ler possibilita à pessoa letrada experiências bem diferentes, diante de um *outdoor*, comparado à outra não letrada.

Podemos ainda pensar na biologia de cada indivíduo para a compreensão da implicação. Maturana<sup>25</sup> (2001) demonstra que a biologia e a fisiologia de cada indivíduo são fatores importantes nas experiências e construção da realidade. Um cego, por exemplo, não verá que um objeto, em queda livre, aderiu à lei da gravidade da mesma forma que um vidente. Parece óbvio, mas são implicações que nos atravessam na produção de conhecimento.

Quando se entende a que rosa se refere um dado aroma, ao senti-lo lembrar-se-á da respectiva rosa. Quantos perfumes nos dão saudades das pessoas amadas, ou de momentos cuja rememoração não é tão requerida? São implicações presentes em nosso viver. Gosto de pensar implicação pela metáfora dos óculos. Oliveira (2006) nos diz sobre olhos disciplinados. São afetos que nos transformam e nos fazem

<sup>25</sup> Maturana nos deixou no mês de maio deste ano de 2021. Eu conheci suas produções neste percurso de pesquisa; isso me deixou muito feliz. Entre saudades e despedida, teremos a alegria da companhia de suas palavras.

perceber a realidade de forma distinta de outrora. São partes de nossas implicações, principalmente quando imerso no campo.

O conceito de implicação aqui utilizado é oriundo da A.I. Implicação está atrelada aos lugares que ocupamos, não no sentido apenas espacial, porém no sentido de forças institucionais que nos atravessam, inclusive libidinais, e que nos trazem responsabilidades em nossas ações, sejam elas por adesões participativas ou por negação, abstencionismo, deserção ou participação contestatória (LOURAU, 1993; ALTOÉ, 2004). Uma pessoa, por exemplo, que participa de quinze associações e vota regularmente em todas, diante de outra, que participa de apenas duas e nunca deixa seu voto na urna, não é mais implicada do que esta. Ambas possuem implicações fortes, carecendo de análises (ALTOÉ, 2004). Implicação, então, envolve tanto o participar quanto o deixar de participar; o negar, o contestar e o defender; ou apenas dar a mínima para tudo isso. Em todos os casos há implicações, relações com forças institucionais e, por isso, estamos localizados e nossas ações e olhares partem desse lugar e invariavelmente têm efeitos concernidos a esse lugar.

Lourau discorre ainda que há muitas inflações conceituais sobre o termo que vão além de problemas semânticos como, por exemplo, a associação de implicação como sinônimo de comprometimento que, muitas vezes, está mais para a sobreimplicação, outro conceito desenvolvido pela A.I. (ALTOÉ, 2004). Se fosse problema semântico apenas, haveria a alternativa de se escolher ou criar outro termo.

A sobreimplicação, por sua vez, é uma espécie de sobretrabalho, uma mais-valia, atividades para além do combinado, do ordinário ou esperado. Um comprometimento exagerado com algumas instituições. O vínculo com o “nós” em uma instituição empresa não significa a primeira pessoa do plural, mas o compromisso com a primeira pessoa que está na direção e controle do trabalho. Nas palavras de Lourau, é o ponto a mais que um docente dá ao seu educando, o vinte e um sobre vinte (ALTOÉ, 2004).

Do ponto de vista da análise institucional, a sobreimplicação não só produz sobretrabalho, estresse rentável, doença, morte e mais-valia, como também *cash-flow* - benefício absolutamente nítido consagrado ao reinvestimento e, portanto, ao crescimento indefinido da empresa instituição. (ALTOÉ, 2004, p. 195).

Se por um lado tenho a possibilidade de realizar uma análise institucional do campo de pesquisa em que habitei, não poderia deixar de fazer uma autoanálise, ou, em outras palavras, análise das minhas implicações. Lourau (1993) aponta que o

conceito de implicação talvez seja o maior escândalo da A.I., principalmente para os defensores da tão sonhada neutralidade nas ciências. Todavia as produções de conhecimentos estão marcadas e muitas vezes dirigidas por implicações. Tomando a si mesmo como exemplo, Lourau (1993) descreve o risco de um professor estrangeiro, como ele mesmo, sentir-se desimplicado ou sem responsabilidades em outro país. Acrescenta que pode agir de forma que em seu país não agiria, livre da pressão de sua Universidade, de seus colegas, podendo falar, inclusive, besteiras. Se ligar para sua família, poderá se sentir mais feliz, por uma implicação libidinal.

Diante disso me propus compreender as linhas que me compõem, que diante desta pesquisa me proporcionaram perceber e/ou deixar de perceber os processos que estavam em minha volta, pois, como refletido, assim como é importante analisar as forças institucionais que compõem o campo, faz-se necessário analisar as que me compõem. Nessa habitação sou atravessado por linhas heterogêneas, fazendo-me ser campo e relacionar-me com o entorno de formas específicas, ora contestatória, ora incompreensiva, ora adesiva etc. Isso não significa produção de uma pesquisa tendenciosa, porém que revela as tendências sempre presentes em todas as pesquisas; que revela também novas tendências, que escapariam a uma pesquisa pretensamente não tendenciosa.

Por exemplo, imerso no campo da educação especial, o que me levou a este ambiente tão singular, cujas entradas são cerceadas por portões dos especialismos? A resposta está em um acontecimento presentificado ao término de minha graduação em artes. As licenciaturas precisam ter, em suas grades curriculares, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Quando me deparei com o conteúdo da disciplina e com a força presente na fala do professor, percebi-me diante de um acontecimento. Na ocasião não havia tido tal percepção, de fato, haja vista que parecia apenas ser mais uma disciplina interessante, como todas estavam sendo. Mas o tempo passou e entendi que não era isso. As falas do professor relatando os fluxos que o levaram a ser docente de Libras ficaram gravadas em meus pensamentos: 'para que eu preciso aprender uma língua estrangeira de um povo tão distante de mim, havendo uma segunda língua em território nacional, língua brasileira, de gente ao meu lado, uma minoria'? Deparei-me olhando para os surdos de forma distinta: antes eu os olhava como pessoas deficientes; depois desse acontecimento, via-me atraído por esse grupo. Comecei a ter amigos surdos, a vivenciar experiências com os surdos.

Essa narrativa me levou a fazer algumas ponderações sobre a minha relação com a instituição deficiência. Outrora, para mim, a deficiência era um registro de invisibilidade da pessoa com deficiência. Como dito, eu via os surdos apenas como pessoa com deficiência. Eu os via, mas não via de fato. A presença dos surdos não me afetava. De igual modo a presença da pessoa com deficiência. Posso compreender essa relação como reflexo de uma construção histórica que estigmatizou a deficiência enquanto erro, desvio no fluxo da humanidade, aspecto da degenerescência da espécie que, pela utopia eugênica e higiênica, precisaria de medidas regeneradoras, reparatórias (inclusive pela educação) e preventivas contra a procriação das deficiências. Nessa direção, os deficientes, junto aos pobres, originais da terra e negros, foram vistos, pela elite econômica e intelectual nacional, como peso. Atrelou-se a deficiência à invalidez (LOBO, 2008).

Os reflexos dessas atrocidades históricas, em minha subjetividade, se apresentaram na manifestação de indiferenças e invisibilidades às pessoas deficientes. Essa situação se transformou após o acontecimento relatado. Isso dependeu da relação com outra instituição: do ser estrangeiro. A comparabilidade implicitamente feita pelo professor entre a Libras e a língua estrangeira foi o disparador do desejo por conhecer o novo estranho. A Libras<sup>26</sup> me deu acesso ao surdo, que me deu acesso às pessoas com deficiência.

A minha relação com a instituição deficiência se tornou outra. Enxerguei uma riqueza presente em existências que outrora me pareciam ostentar faltas (ausências). A surdez me fez enxergar uma extensão rica da vida, e pessoas que, parafraseando o título do celebre livro de Sacks (2010), veem vozes. Apaixonei-me por todas as deficiências e compreendi, pelas falas de Temple Grandin (autista) a Oliver Sacks (SACKS, 2006), que a deficiência é uma possibilidade distinta de viver, sentir, construir e perceber o mundo.

Essa foi apenas uma primeira análise de implicação nesta produção de conhecimento, o que me impulsionou a trabalhar com as pessoas com deficiência e a pesquisar as pessoas em situação de inclusão. As demais implicações serão analisadas quando aparecerem nos capítulos subsequentes. Tais análises não

<sup>26</sup>Realizei três cursos de Libras oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES), ingressando, posteriormente, em uma pós-graduação *lato sensu* em educação especial com ênfase na deficiência auditiva.

pretendem ser totalizantes e nem esgotar tudo o que é possível de ser problematizado no campo. Afinal, toda análise é parcial e fragmentária.

### **3. O CAMPO DE PESQUISA: ENTRE FORÇAS E FORMAS**

Já era noite do dia 09 de abril de 2019 (terça-feira). Havia nítido no rosto de todos – pelo menos nos dos que eu vi (e me esforcei para ver todos) – um enorme contentamento. Sorrisos, alegrias, conversações, brincadeiras, cafezinho, piadas... Muitos já estavam naquele espaço desde sete (07) horas, atravessando a tarde – eu era um desses. Outros vieram de suas jornadas de trabalhos exercidas em outros locais. Não havia quem não tivesse trabalhado naquele dia e, por isso, não pudesse lançar mãos de motivos para expressar um cansaço. A reunião de toda essa gente tinha um motivo: Revisão do Plano de Ação<sup>27</sup>.

O Plano de Ação, em poucas palavras, é um momento/espço em que toda a equipe pedagógica da escola (professores, cuidadores educacionais<sup>28</sup>, diretores, estagiários, pedagogos) se reúne para discutir o Plano do Ano Anterior (resultados e aplicabilidades no tempo presente), a realidade escolar contextualizada, as demandas e exigências que emergem, a construção de um novo plano e a sua avaliação (que se dá de forma contínua em outros momentos<sup>29</sup>) como também a avaliação/elaboração do Plano Político Pedagógico. Sintetizando, é o momento em que se diz: temos tais demandas, o que fazer? Como fazer? Como estamos fazendo? O que conseguimos? O que construímos? Quais estão sendo os efeitos/reflexos de nossas ações? É um ambiente privilegiado, pois nele se manifestam desejos, práticas, ideologias, instituições com mais nitidez, pois os discursos tensionados proporcionam interessantes transparências (visibilidades), como veremos a seguir. Todavia não se pode cair na tendência ilusória de ter esse espaço como representação fiel da

<sup>27</sup> Os relatos referentes a esta reunião foram registrados no diário de serviço, revisitados por mim em tempo de pesquisa.

<sup>28</sup> Profissionais responsáveis por realizar higienização, alimentação, acompanhamento de estudantes que não possuem, temporária ou definitivamente, essas habilidades. Esses profissionais ficam a serviço da educação especial na escola.

<sup>29</sup> O encontro para o Plano de Ação do ano de 2019 se deu no primeiro dia letivo, em primeiro de fevereiro, conforme Calendário Escolar Oficial de Cariacica.

realidade escolar, realidade essa completamente processual<sup>30</sup> com fragmentos que escapam aos muitos olhares. Se a reunião propiciaria tensionalidades interessantes, ela, por vezes, poderia (hipótese) promover os 'não ditos' como, por exemplo, um profissional com vergonha de expor certos fenômenos observados, devido ao receio de ser responsabilizado pelo 'fracasso' pedagógico. Logo, a reunião não substitui a realidade, mas se torna parte dela no espriamento rizomático do cotidiano.

O momento, então, reunia a equipe do turno matutino e vespertino - o noturno estava em aula e fazia um debate posteriormente com os demais professores que não puderam estar presentes (alguns docentes, mesmo sendo da equipe diurna em nossa escola, trabalhavam no noturno em outras unidades, precisando se ausentarem neste dia). Talvez um elemento promotor de toda aquela contagiante alegria fosse a utilidade daquele encontro para suprimir e antecipar a mesma reunião oficialmente agendada para o dia 30 de abril<sup>31</sup>(terça-feira). Essa antecipação resultaria em prolongamentos dos feriados de 29 de abril (Nossa Senhora da Penha), segunda-feira, ao de primeiro de maio (Dia do Trabalho), quarta-feira. Nesse caso, somando o sábado e o domingo, tem-se cinco dias consecutivos de folga aos profissionais. Um período com essa extensão de folga proporciona, sem dúvidas, uma implicação libidinal.

O feriado prolongado foi apenas um dos elementos presentes que eu constatei para explicar tamanha alegria. Em outras reuniões que não precediam feriados tivemos presentificada essa similar atmosfera feliz. Nós, profissionais daquela escola, pelas minhas observações no meu segundo ano trabalhando na unidade, tecemos uma rede de cooperação e amizade muito intensa. O interesse pelo debate, as conversações nos intervalos e corredores, a própria amizade entre nós, membros da equipe, de fato são elementos que viabilizaram, também, o prazer de estarmos juntos. Havia uma envolvente participação coletiva na construção do cotidiano escolar. Houve não poucos momentos em que observei colegas professores planejando atividades para outros que não trabalham com/nas suas turmas, ou seja, realizando projetos para serem trabalhados com estudantes de outras classes, visando contribuir com o outro profissional (e estudantes, por extensão). Pareceu-me que o objetivo dessas

<sup>30</sup> Essa realidade processual convida a presença do Método Cartográfico nesta pesquisa. Pois a cartografia surge como resposta à processualidade, já que “[...] a questão é como investigar processos sem deixá-los escapar por entre os dedos.” (PASSOS et al., 2015, p.8).

<sup>31</sup> Vide Calendários Escolares Oficiais 2019. Disponíveis em: <<http://www.cariacica.es.gov.br/static/files/Calend%C3%A1rio%20Escolar%202019%20-%20EF1.pdf>>. Acesso em 24.03.2020.

cooperações era o aperfeiçoamento da qualidade de ensino e a produção de um ambiente agradável, bem como o favorecimento da amizade entre os pares. Para mim, essa produção coletiva me fazia bem, deixava-me feliz. Sentia um enorme contentamento em estar junto à minha equipe; em compartilhar desafios, desapontamentos, buscando coletivamente soluções possíveis.

A minha chegada à U.E. se deu por eu ter assumido a função de PCAI nos anos de 2018 e 2019. Sou efetivo no município no cargo de professor de artes<sup>32</sup> desde o ano de 2017. A assunção da função PCAI era possível aos professores, efetivos ou temporários, desde que tivessem formações nas áreas referentes aos atendimentos especializados aos estudantes com deficiências. Conforme a primeira nota desta dissertação, tivemos a criação do cargo MaPEE, em 4 de janeiro de 2019, com o lançamento de processo seletivo para provimento de servidores temporários, em 13 de fevereiro de 2019, e concurso público, em 26 de novembro do mesmo ano. Ainda na primeira metade do ano de 2021, o concurso não havia efetivado nenhum servidor, embora estivesse com muitas de suas etapas concluídas. A pandemia do novo Coronavírus<sup>33</sup>, provavelmente, é uma das causas desse fato.

Tornei-me PCAI em razão da necessidade de novos ares, além das implicações já relatadas referentes aos estudos das deficiências. Na antiga U.E. me sentia paralisado na docência da disciplina de artes. Os problemas estruturais, como falta de professores, adoecimentos de membros da nossa equipe pedagógica provocando desfalques, violências dos estudantes a nós, profissionais, e, principalmente, as sobreimplicações, tiravam a nossa capacidade de refletir a realidade na busca de soluções. Eu me via numa posição antagônica a dos meus alunos. Não conseguia acessar seus territórios, nem viabilizar que eles acessassem os meus, muito menos construir outros territórios comuns. Eu não percebia que as violências dos alunos aos professores, a construção da imagem de ‘alunos-problemas’ por nós docentes e a fadiga laboral sentida eram efeitos da lógica capitalística numa construção ativa, ou seja, num processo afirmativo de precarização da educação.

Por outro lado, deixei de ser PCAI<sup>34</sup> por: ter percebido que essa função seria

<sup>32</sup> O nome legal do cargo é MaPB-Artes. Nesse, o professor pode lecionar na educação infantil, fundamental 1, fundamental 2 e Educação de Jovens e Adultos, ou seja, todos os seguimentos do município.

<sup>33</sup> Lamento profundamente as mortes e infecções causadas pelo Novo Coronavírus e repugno o negacionismo e os ataques à ciência.

<sup>34</sup> A impossibilidade de minha atuação como PCAI e professor de artes, juntamente, deu-se por eu ser, além de trabalhador docente, acadêmico pesquisador.

extinta; saudade de lecionar a disciplina de artes; e o desejo de me retirar do campo e colocar alguns contornos às apreensões vividas<sup>35</sup>, afastando-me das seduções produzidas pelas diferentes linhas problematizadoras afetivas que surgem no cotidiano e abrem outros territórios possíveis para imersões e análises. Voltemos falar do encontro sobre o Plano de Ação.

A reunião iniciou com a fala da diretora da escola, retomando o Plano de Ação do ano anterior e discorrendo sobre o do ano de 2019, descrevendo as realidades que estavam desafiando a educação em nível local, municipal, estadual e nacional. O desafio em nível local foi o aumento da matrícula na unidade de estudantes com deficiência, público-alvo da educação especial, principalmente para o quarto ano. Após essa exposição, outra profissional, uma professora, deu continuidade à apresentação. Ela fez uma rápida análise das demandas apresentadas no ano anterior e as ações tomadas sobre elas, com seus respectivos resultados. Salientou, na sequência, a seguinte demanda, cujas ações necessitavam de melhorias: a chegada de educandos ao sexto ano sem saberem ler. Após essa fala a reunião ganhou uma efervescência singular, com debates que se estenderam para tempos atinentes a outros blocos previamente propostos para a reunião. Nem mesmo a forte chuva que iniciou foi capaz de apressar as falas; a possibilidade de termos as vias inundadas e trânsitos veiculares dificultados não trouxe preocupações aparentes. Dos cerca de quarenta profissionais que ali se reuniam, alguns desejaram apressar as falas para o encontro ser encerrado no horário estipulado. Porém os esforços não foram suficientemente grandes ou efetivos para passarmos a outro bloco da pauta.

A escola está localizada em um aclive, erigida em uma topografia elevada em relação à avenida principal. Os acessos são por vias em níveis mais baixos. Grande parte dos professores não morava no bairro. Muitos, inclusive, habitavam em municípios vizinhos, como eu. Uma forte chuva significava que nossas vias de acessos (que usaríamos para sair da localidade) seriam, por certo, alagadas, haja vista que o aclive da escola, somado aos demais nos arredores, fazem do acesso principal uma forma de vale ou de uma 'piscina' (e chuvas fortes sempre alagam os arredores) – embora neste dia a chuva tenha terminado antes da reunião, mas não

<sup>35</sup> As descrições analíticas para explicar minha saída da função PCAI tiveram outras tonalidades e elementos no último capítulo desta dissertação ('6. O que eu não quis dizer? pensamentos e reflexões para finalizar'). Comparando as duas entre si, observamos profunda diferença na análise da implicação; deixarei essa diferença registrada para poder expressar os efeitos desta pesquisa em mim enquanto acontecimentos processuais.

antes da pauta em análise. Vale lembrar que no dia anterior um forte temporal deixou o município do Rio de Janeiro em calamidade pública. Sabendo que o Estado do Rio de Janeiro é vizinho ao Espírito Santo, poder-se-ia deixar o grupo alerta para uma possível ocorrência similar ao que houve na Capital Fluminense. Todavia, isso parecia não afetar os participantes, senão a professora que fazia a apresentação (que dirigia a reunião): ela sempre alertava o grupo sobre a chuva e que era necessário continuar a reunião e passar para outro tema. Sua intenção era abordar toda a pauta e terminar o encontro no tempo previsto. A insistência no tema resultaria no alongamento da reunião para dar conta dos demais assuntos.

Mas o dito de que os alunos chegavam ao sexto ano não sabendo ler foi um grande analisador das forças institucionais que ali operavam. Em destaque há a fala de uma professora, de uma das séries dos anos iniciais, em tom muito animoso. Ela se mexeu de forma bem acentuada, forte, desejando dizer algo que prometia uma importância colossal: *“os professores de área são muito engraçados. Falam, falam, falam que nós não conseguimos ensinar os alunos que chegam ao sexto ano lerem... e seus alunos chegam sem saber ler no nono ano! Eu os pergunto o que fizeram nesses quatro anos com os alunos?”* (Professora do Fundamental 1). Uma formação de dois grupos foi inevitável: de um lado professores do Fundamental I e do outro do Fundamental II. Explicarei o fato.

Em consonância com a Lei Federal nº 9394 de 1996, especificamente em seu artigo 32 (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006), que dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com duração de nove anos, com início aos seis anos de idade, a escola (campo de pesquisa) estava composta, no ano de 2019, por séries que iam do 2º ao 9º ano (não houve 1º ano<sup>36</sup>) no turno pesquisado. Do 2º ao 5º ano, cada série havia um(a) professor(a) responsável, comumente chamado de *regente*. Esse(a) é substituído(a) durante a semana de aula por apenas quatro professore(a)s especialistas, chamados *de área*, a saber: artes, educação física, ensino religioso e inglês. Os demais campos do conhecimento ficam sob direção (responsabilidade) do(a) professor(a) *regente* (os ‘tios’ e as ‘tias’ são os nomes que

<sup>36</sup> A quantidade de turmas em uma escola está condicionada à quantidade de salas. Uma escola de primeiro ao nono ano deverá ter um fluxo interno contínuo de turmas, de modo que a quantidade de primeiro ano que se abre seja igual à de nono ano que se formou no ano anterior. Se houver demanda de matrículas não previstas para determinadas séries, necessitando de abertura de mais turmas, haverá consequente quebra de fluxo. Isso pode resultar em não haver primeiro ano em determinados anos letivos para equilibrar novamente o fluxo (como ocorreu na escola pesquisada).

os estudantes costumam utilizar para se referirem aos professores do Fundamental 1). Do 6º ano em diante, cada disciplina escolar, totalizando nove, tem seus/suas professore(a)s especialistas (de área), ou seja, não mais um(a) *regente*, um referente, o 'tio' ou a 'tia': artes, português, matemática, história, geografia, educação física, ensino religioso, inglês e ciências <sup>37</sup>.

Quando a professora do Fundamental 1 questiona e interpela os professores do 6º ao 9º, ela está fazendo uma demarcação, desenhando uma fronteira entre o Fundamental I e o Fundamental II. Essa demarcação supõe duas zonas 'puras', supostamente sem conexões e confluências entre si e com o mundo. Um 'purismo' espacial e um monopólio totalizante de sua intervenção, enquanto professora, nos seus educandos. Para ela, os professores 'de lá' (Fundamental II) veem problemas no 'puro' 'daqui' (Fundamental I), mas ela identifica problemas no 'puro' 'de lá'. As réplicas e tréplicas se multiplicaram. Um professor disse: *"...mas vocês [Fundamental I] possuem mais tempo com os alunos, nós só temos cinquenta minutos"*. Outra [Fundamental I] respondeu: *"Porém vocês [Fundamental II] têm vantagens no ensino por não ficarem com os alunos o tempo inteiro. É cansativo... tem muitos alunos em nossas salas, muitos alunos com problemas de alfabetização... e vocês dizendo isso faz parecer que nós não estamos trabalhando direito. A gente dá um duro"*. Esta última fala explícita, dentre muitas linhas de forças, a política de governo que, atravessando as escolas, preenche as salas com números de estudantes além da capacidade arquitetônica e, mais ainda, distante da capacidade pedagógica de cada professor, uma imposição da sobreimplicação docente.

Vale destacar as falas de outras duas professoras. A primeira possui duas formações que a habilita para atuar tanto no Fundamental I quanto no Fundamental II (ela já trabalhou em ambos os lados, mas no momento da pesquisa estava no Fundamental I). Ela relatou sua experiência, no grupo, explicando que, quando trabalhava no Fundamental II, havia uma diferença no tempo das aulas. Ela entrava e cinquenta minutos depois saía da sala para adentrar outra professora; tinha como preocupação apenas um campo de conhecimento; também não havia uma grande referência (vínculo forte) com a turma, e a turma com ela. Acrescentou que os 'alunos' também sentem as diferenças de relações com os professores, quando saem do Fundamental I e acessam o Fundamental II, e isso às vezes é negativo: *"Eles migram*

<sup>37</sup> A disciplina ciências é polivalente, já que trabalha conteúdos de química, biologia e física.

*de um lugar cuja referência a um ponto desemboca em nove”.*

A segunda fala é de uma professora do Fundamental II. No momento, ela compartilhou que para o nono ano o problema sempre existirá: *“No nono ano os alunos desaprendem; eles começam a ter outras preocupações; não é fácil para eles estarem no último ano da escola; há muitas outras coisas”.* Esta fala aponta para uma quebra na tendência purista e homogenizante. Há uma compreensão da heterogeneidade presente no educar, haja vista que, para esta professora, os ‘alunos’ desaprendem não no sentido de se esquecerem de conteúdos, mas de se preocuparem com coisas mais desassossegadoras neles: sair de sua escola (último ano); conhecer novos espaços; juventude chegando; namoros; cursos e responsabilidades distintas, dentre outros.

Vale ponderar, ainda, que a vida profissional recruta jovens na faixa etária predominante do nono ano, a saber: quatorze anos. São os programas de aprendizagem profissional (como o programa Menor Aprendiz). Em nossa escola havia estudantes que participavam do referido programa. É uma porta de entrada ao mercado de trabalho, principalmente para educandos oriundos de famílias empobrecidas, carentes de recursos financeiros para suprir necessidades básicas. No ano pesquisado, no conselho de classe referente ao segundo trimestre, alguns professores identificaram queda no rendimento acadêmico de uma estudante, que além de apresentar sono como sintoma de uma vida dupla (aprendizagem profissional e escola), muitas vezes almoçava na sala de aula. Para os docentes, era lamentável ‘uma tão boa estudante’ (assim a qualificavam) ter de participar do programa menor aprendiz – *“se fosse minha filha eu não deixava!”* (comentou uma professora). Todavia ficavam reféns de outros atravessamentos que envolviam a jovem, que iam além das ações escolares.

Iniciar a construção do desenho do território de pesquisa sob a égide daquela reunião de Revisão do Plano de Ação se tornou pertinente pelas presenças manifestas de muitas instituições (muitas não ditas, nem referenciadas), que por vezes tendem a ser ignoradas pela tendência purista por parte de muitos educadores. Purismo esse que faz os profissionais da educação crerem ser os únicos responsáveis pelos sucessos e fracassos escolares de seus pupilos: purismo inexistente.

Na gênese do movimento institucionalista, foi o desdobrar de não haver um ‘puro dentro’ e um ‘puro fora’ nos grupos que movimentou a análise institucional. Com

a presença de Lapassade e René Lourau, o Grupo de Pedagogia Institucional (GPI)<sup>38</sup> observou uma incômoda diferença entre as instituições internas e externas. Ficou a interpelação se mudanças seriam possíveis apenas às instituições internas (métodos, horários, objetivos), já que as externas (Educação Nacional, por exemplo) permaneceriam com suas hierarquias e regulamentos intocáveis. Essa interpelação proporcionou a análise das formações dos grupos (RODRIGUES, 2005).

A própria organização, para ser compreendida, demanda levar em conta a *instituição* da formação, somente acessível quando se percebe que para haver grupo, sob certos modos de organização, é imprescindível pressupor: uma divisão e quantificação do tempo social (*instituição* do tempo); uma divisão do saber, distinguindo o que pode ser descoberto pela experiência e o que deve ser transmitido, o que é pertinente e o que não é pertinente (*instituição* do saber, *instituição* das disciplinas); uma divisão social do trabalho e do poder a ela associado (*instituição* da separação entre trabalho manual e intelectual); uma referência generalizada à escola, entendida como lugar exclusivo da formação (*instituição* pedagogia); uma relação de clientela entre formadores e formandos (*instituições* do mercado, dos serviços, do dinheiro) (RODRIGUES, 2005, p.524-525).

Ficaram evidentes os atravessamentos que estão vívidos na formação de diversos grupos, incluindo a própria escola. Atravessamentos que não possuem fronteiras rígidas para se 'purificarem' (isolarem) das múltiplas influências, pois "[...] o grupo não é a instância das instituições internas, modificáveis à vontade, dentro de um enquadre de instituições externas cristalizadas, pois não existe *puro dentro e puro fora* do grupal (ou organizacional)". (RODRIGUES, 2005, p. 525).

Todavia, refletindo sobre as falas dos professores no campo desta pesquisa, percebi que o purismo se torna uma máscara para esconder as instituições, outras instâncias que estão não somente presentes nas práticas pedagógicas como as influenciam diretamente, por vezes provocando segregações. A aposta precisa ser compreendermos a multiplicidade de forças que compõem a escola e cultivarmos o eixo transversal na tentativa de possibilitarmos a construção de uma educação humana, potencializadora da expansão da vida, da autogestão e da autonomia (neste trabalho, autonomia não pode ser confundida com isolamento).

<sup>38</sup> O momento pós Segunda Grande Guerra trouxe muitas transformações. Os asilos psiquiátricos e hospitais passaram por experiências estéticas e de convivências que ganharam o nome de Psicoterapia Institucional. A Psicoterapia Institucional é apontada como um dos começos da análise institucional Francesa. Porém as novas experiências aconteceram também na área da pedagogia, problematizando a educação de crianças e jovens. Nesse cenário, vários grupos, incluindo o GPI, se formaram na França. Para mais informações, veja Rodrigues (2005).

Além da sobreimplicação e do purismo, as operações das forças de autoimplosão ficaram, também, visibilizadas. Os dois grupos, sem perceberem/analisarem as forças políticas que capturam seus trabalhos e sucateiam-os, começam digladiar-se num movimento de acusação e divisão individualista. Esse ataque mútuo é analisador de como os dois grupos se encontravam alienados dos processos políticos violentos e 'externos' que atravessavam seu cotidiano de trabalho: salas lotadas, calor, pouco material, carga-horária pesada etc.

Para a análise institucional, tornam-se necessárias as assembleias gerais como dispositivos socioanalíticos (ALTOÉ, 2004; LOURAU, 1993). Na assembleia, existem outros dispositivos em triângulo: a presença dos participantes (pessoas que assistem); equipe organizadora; e investigadores. Bem verdade que, junto a ela (assembleia), a encomenda, ou seja, demanda do grupo (que se contradiz com as demandas individuais possíveis da população envolvida), é imprescindível para que a análise ocorra. Embora nesta pesquisa eu não tenha realizado uma análise institucional *stricto sensu*, como a desenvolvida por Lourau (mesmo que instituições presentes no campo de pesquisa tenham sido analisadas), vale destacar que as reuniões ocorridas na escola, com a equipe de professores (conselho de classes, planejamentos coletivos, dentre outras), assemelharam-se em muitos aspectos às assembleias gerais da A.I.

A reunião do Plano de Ação, analisada neste tópico, foi um fragmento apenas, uma linha do tecido escolar pinçada para compor esta pesquisa; um território construído cujas forças institucionais presentes, visibilizadas por analisadores como as intensas falas, as mudanças repentinas nas tonalidades das expressões, a permanência e desejo de permanência no debate de um assunto da pauta, as efervescências, e outras agitações, apresentaram as formas pretendidas de educação (formas pretendidas pelas instituições visibilizadas). Embora as discussões estiveram pautadas nas ações desenvolvidas e no planejamento do que se pretendia praticar no ano que se iniciava, quais formas dariam passagens às forças instituídas, aquela reunião não representa a escola; ela me ofereceu encontros com algumas formas e forças importantes na construção de uma educação não autoritária: seja para desconstruir, seja para aliançar ou para reapropriar e ressignificar (profanar, ou seja, dar outros usos). Destarte, e longe de descrever por representatividade mimética o campo, trarei outras linhas problematizadoras que oferecem uma cartografia afetiva das experiências vividas nesse processo de pesquisador docente.

### 3.1. PARTICULARIDADES DO CAMPO: FORÇAS HETEROGÊNEAS

Primavera  
(Tim Maia)

Quando o inverno chegar  
Eu quero estar junto a ti  
Pode o outono voltar  
Que eu quero estar junto a ti  
Porque  
É primavera  
Te amo  
É primavera  
Te amo, meu amor

Trago esta rosa  
Para te dar  
Meu amor  
Hoje o céu está tão lindo  
Vai chuva

Compositores: Carlos Eduardo Lyra Barbosa / Vinicius De Moraes

As ressonâncias (como marolas do mar) diversas podem ser conhecidas, mas o que as provocam talvez não se saiba. Será o motivo de ser a primavera? Mas o outono passa, assim como o inverno, e a ressonância parece invariável: o eu lírico quer estar junto a ti. Será uma a razão da ressonância? Quais forças a provocam? Poderíamos encontrar respostas? Se sim, teríamos desejo em conhecê-las ou apenas desejaremos sentir as vibrações das ressonâncias? Talvez fiquemos no saber sensível, sentir e nada mais, saber esse, como diria Duarte Júnior (2006), referente ao corpo (incorporado a ele), aquilo que nos passa, que nos permite saborear as experiências e, por isso, saber (de saborear). Mas entre ressonâncias e seus disparadores há forças... o campo, com suas forças, promove ressonâncias diversas, por vezes analisadoras de instituições não vistas (mas presentes). Neste subtópico

discorrerei sobre acontecimentos vivenciados que auxiliam a compreendermos e apreendermos um pouco mais do campo, suas forças e composições.

No dia 21 de outubro de 2019, cheguei ao campo de pesquisa um tanto alegre. O Diário Oficial do Município publicara a chamada de mais professores para serem efetivados. Na lista constava o nome de uma colega que, durante um bom tempo, esteve atuando na equipe da educação especial de nossa escola por meio de contrato temporário. Quando sentei na sala dos professores, uma colega me perguntou: *“Você viu o tanto de professores que chamaram para regente de classe? O engraçado é que colocaram para eles serem da educação especial também. Isso pode? Não foi criado agora o cargo da educação especial? Lucas, acho que, se chamarem professores para atuarem exclusivamente na educação especial, perderemos esta escola. Aqui é muito visado<sup>39</sup>”* (Diário de Campo, 21/10/2019).

Na fala dessa professora ficou nítida uma preocupação: perder sua extensão de carga horária, já que ela trabalhava no turno de minha pesquisa como *regente* e no outro na educação especial. Tanto ela como eu não éramos professores de educação especial por cargo, mas por função. É possível percebermos, na fala dela, um analisador importante sobre a escola. *“Aqui é muito visado”*. E por quê? Externo meu sentimento de que nessa U.E. pude sentir novamente as alegrias pela educação, outrora perdida. Percebi que a resposta a essa questão não estava na arquitetura do colégio.

A escola é composta por um prédio de dois pavimentos (térreo e primeiro andar), uma quadra poliesportiva (coberta), uma biblioteca (há escolas no município que não possuem esse dispositivo educativo, sendo que de cinco unidades em que trabalhei no município, apenas em duas a encontrei<sup>40</sup>), e um nicho para as crianças se recrearem (não coberto). Logo na entrada, única da unidade, a comunidade tem acesso à escola por uma rampa. O portão dessa rampa possui uma dimensão capaz de passar apenas um veículo de passeio por vez. A rampa leva para um nicho (não coberto), usado para que os pais e alunos aguardem o horário da entrada. A dimensão desse espaço é pequena, um contínuo do aclave da rampa que expande a sua dimensão (quase a forma de um triângulo equilátero). Caberiam uns cinco carros de

<sup>39</sup>As citações diretas do Diário de Campo e de Serviço estarão em itálico para maior distinção entre elas e os demais textos.

<sup>40</sup>Mesmo não tendo um espaço para biblioteca, há livros. Porém sem espaço, sem um profissional específico, o acesso aos livros se torna difícil ou inviabilizado.

passeios. Porém não é usado como estacionamento. Carros acessam o espaço apenas para serviços pontuais: remoção de móveis e equipamentos, por exemplo.

Após esse nicho, há um corredor (de aproximadamente dois metros de largura) que divide o ambiente entre comprimento da quadra (à direita de quem entra) e prédio (à esquerda de quem entra). Rente à quadra há salas de aulas. Isso implica muitos ruídos no interior do espaço em que o silêncio é imprescindível como tecnologia de aprendizagem. O outro comprimento e limite da quadra, sem ser o do corredor, contorna a principal avenida do bairro. Essa avenida preenche a escola de sons de carros, ônibus, motos, ambulâncias... barulhos intensos que formam uma das principais localidades do município, um dos maiores centros comerciais não só da cidade como também da região metropolitana da Grande Vitória. Em suma, ruídos somados a ruídos.

Atrás da quadra há outro espaço (não coberto) pavimentado, semelhante ao da entrada do portão principal, mas sem acentuações topográficas, ou seja, plano. Esse ambiente é usado para recreação. A entrada do prédio é composta por um vestíbulo, no térreo, um ambiente retangular onde são realizados os encontros e reuniões, pois não há auditório. Esse vestíbulo é vazado, ou seja, não possui paredes que possam realizar uma separação acústica com o mundo exterior. Nele está presente a secretaria escolar, sala dos professores, escada de acesso ao primeiro andar e corredor do térreo; há uma rampa acessível no fim do corredor térreo. É possível observar, mais uma vez, que a acústica da escola não possibilita o silêncio, exceto quando o exterior se cala.

A distribuição das salas segue os modelos descritos por Foucault (2014) sobre os sistemas disciplinares; salas localizadas nos longos corredores, sendo em nossa escola, dois: um no térreo e outro no primeiro andar. Repartições semelhantes aos presídios, aos hospitais, que servem para vigiar, hierarquizar, diferenciar, homogeneizar e executar o poder panóptico de vigilância e controle, além de fazer da escola uma máquina de ensinar (FOUCAULT, 2006; 2014). No térreo (e somente) há piso tátil direcional ligando a entrada às salas, banheiros, refeitório e bebedouros. As salas estão dispostas apenas em um lado (em ambos os corredores), cujas janelas dão visibilidade à principal avenida do bairro e ao norte geográfico. Embora não haja sol nascente nem poente direto às janelas, há muito calor no ambiente, compartilhado entre professores e educandos que ocupam os espaços. Afinal, no hemisfério sul do planeta, a face virada ao norte recebe maior incidência de raios solares se comparado

ao leste, oeste e sul; o norte tem “trégua” de insolação no verão, quando o ângulo de inclinação do sol de meio-dia é próximo de 90º; ou seja, a trégua ocorre justamente quando os alunos estão em férias. As salas dispõem apenas de ventiladores para atenuar as altas temperaturas. No piso de cima, temos a biblioteca.

A presença do calor provocou em mim reflexões na tentativa de compreender o motivo pelo qual um dos meus educandos, Azul, não se estabelecia em sala de aula, ficando nela por 30 minutos aproximadamente, após sua entrada à escola. [Então pensei]: *“Poderia até dizer que o barulho o atrapalha [...] . Porém penso que não é apenas isso que o incomoda na sala. Percebo que o calor é o motivo, haja vista que em tempos de verão ele chora para tomar banho. Só para de chorar quando toma banho [...]”*. (Diário de Campo, 08/10/2019).

É evidente haver outros atravessamentos disparadores de irritabilidade no caso particular citado acima, considerando ainda que Azul não faz uso de falas, sendo pouco compreendido pelos seus pares. Porém o calor, aqui analisado, é um deles, promovendo grande incômodo. Outros dois educandos, em situação de inclusão, irmãos gêmeos, Verde e Laranja, da mesma sala de Azul, também demonstraram e externaram por diversas vezes suas inquietações pelas altas temperaturas. Ficaram em minhas memórias as vezes em que eles me pediram para trabalharmos algumas atividades fora de sala. Com seus cabelos molhados, suando, Verde e Laranja abaixavam suas cabeças e repetiam: *“não consigo aprender assim, está muito quente”*. [então pensei:] *“A sala é muito hostil: quente, barulhenta, próxima às avenidas... é bem complexo. Ocupar outros espaços com eficiência pode se tornar muito interessante no desenvolvimento da aprendizagem. Não que quiséssemos abandonar a sala, mas compreendermos as possibilidades de fugas presentes”* (Diário de Campo, 27/09/2019). Neste fragmento, aparece outra vez o clima das salas, quando refleti sobre uma intervenção pedagógica fora dela. Nessa reflexão, o quente, da temperatura ambiente, aparece como um dos analisadores, indicando não ser pontualidades, mas constâncias enfrentadas no cotidiano de nossa escola, um enorme desafio para o processo de aprendizagem.

As altas temperaturas e os excessos de ruídos exteriores dentro do espaço escolar podem ser resolvidos com projeto de climatização (torna-se uma tecnologia de ensino à unidade pesquisada). Essa tecnologia, além de demandar investimentos, elevaria os custos fixos da unidade em relação à energia elétrica. O calor e o ruído como analisadores explicitam: desafios de investimentos adequados, por parte do

poder público<sup>41</sup>, ao espaço pesquisado; a concepção da aprendizagem apenas pelo trabalho mental e cognitivo, em que os corpos dos aprendizes e dos docentes importam pouco; a relação de cuidado fragilizada, quando docentes e estudantes são levados a enfrentarem um ambiente inóspito.

A escola não possui laboratórios. Isso significa que nenhum conteúdo, de qualquer área de conhecimento, pode ser vivenciado em espaço específico, mesmo que tal espaço seja intrínseco ao saber trabalhado: para edição de vídeos, não há laboratório de informática; para análises de materialidades microscópicas e demonstração de fenômenos físicos, não há laboratório de ciências. No entanto, a U.E. possui uma sala de música, reservada para o projeto de musicalização em contraturno (com violões e instrumentos de percussão tais como tambores, pandeiros, triângulos, reco-reco e chocalhos), e uma sala de AEE AH/S onde estudantes desenvolvem pinturas. Inclusive, o AEE AH/S é referência no município, com visibilidades no Espírito Santo, recebendo, inclusive, visita de rede televisiva de canal aberto. Os trabalhos ali desenvolvidos são expostos em ambientes extramuros da escola, como na Universidade Federal do Espírito Santo (biblioteca da UFES) e no Centro Cultural do próprio município. Esta sala, de fato, é um laboratório de pintura e de outras linguagens artísticas, com trabalhos diversos, mas com uma peculiaridade: é uma sala de AEE. Isso significa ser um laboratório de atendimento em contraturno para educandos exclusivos, e não para toda a escola. Por tudo isso, ressalto que não há laboratórios para as disciplinas, mesmo que as demais disciplinas realizem projetos junto ao AEE e à musicalização.

Esta última afirmação, de não haver laboratório na escola, embora com a presença da sala de música e de AEE, pode parecer um tanto paradoxal: há dois laboratórios na escola que não são da escola? De fato é uma afirmação contraditória. O que faço é deslocar a sala de música e o AEE da escola (currículo) comum, ou seja, das demais disciplinas. Mas não sou eu quem faço este movimento (apenas descrevo). Tomando o projeto de musicalização para analisarmos, primeiramente, entenderemos ser uma oferta extracurricular, ou seja, atividades que não fazem parte

<sup>41</sup> O poder público é quem faz a gestão da U.E. pesquisada, por isso sua responsabilização de efetivar mudanças estruturais na escola. Não se pode, por isso, ter a impressão de uma discussão rasa entre público e privado para o tema de climatização. Existem escolas privadas não climatizadas, por outro lado, há escolas públicas, inclusive na própria rede de ensino da unidade pesquisada, que possuem climatizações. As relações existentes entre a precarização do sistema público em benefício ao privado existem, porém merecem profundas análises que fogem da proposta desta pesquisa.

do currículo comum. Todavia o profissional responsável pela sala dialogava com as demais disciplinas. Porém esse diálogo era algo pessoal e não institucional. Institucionalmente, a musicalização é um projeto extracurricular.



Figura 1 - Mensagem da responsável por uma discente no site Facebook. Publicada em 02/08/2019 (Arquivo pessoal).

Semelhante acontecimento podemos observar na instituição do AEE. Primeiro, observa-se a especificidade do espaço e serviço: atendimento de educandos com altas habilidades e superdotações. Percebe-se que os demais educandos não são contemplados pelo AEE. Logo, o espaço é especializado, conseqüentemente restrito. Em segundo lugar, a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva diz que

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. [Todavia,] [...] ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, p. 10).

Se por um lado as atividades estão vinculadas às propostas pedagógicas (um currículo comum), miradas em um ponto referencial comum às demais disciplinas, por outro, são práticas diferentes das realizadas na sala comum. Ademais, o AEE não aparece na grade curricular do estudante público-alvo da educação especial, pois

[...] em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, [presentificado no objetivo formativo geral da escola] constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino (BRASIL, 2008, p.10).

Terceiro, o atendimento especializado “[...] 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). Significa que neste espaço frequentam escolares de outras unidades de ensino e os de turnos diferentes. Então, estudantes de disciplinas comuns do matutino são atendidos no AEE no turno vespertino. Por conseguinte, os professores que lecionam disciplinas comuns no matutino não atuam no vespertino para realizarem quaisquer acompanhamentos aos seus educandos, de forma institucional. Exceções à regra são meras coincidências, pois, pensando no campo pesquisado, professores atuam 25 horas no município por vínculo empregatício, e o ficar na mesma unidade depende de concursos internos de remoção<sup>42</sup>.

Se o laboratório, ou sala de recurso multifuncional, está na escola, não é para ser usado propriamente pelos docentes das disciplinas em geral nem por todos os alunos da U.E. (exceções podem ocorrer pelas fugas e não pela instituição AEE), mas para atender um público específico, que se não houver na unidade em que o AEE está instalado, virá de outras. O AEE funciona para realizar atividades distintas das ocorridas nas disciplinas comuns, mesmo que olhe para ponto curricular semelhante; para atender em turno distinto do que comporta as disciplinas comuns. Então não há laboratório na escola, senão uma eventualidade potencial restrita. Então o que torna esta escola tão visível e visada?

A imagem acima (figura 1) é um recorte de meu perfil do Facebook. Nesse fragmento é possível observar uma responsável comentando a alegria de sua filha em

<sup>42</sup> Um vínculo docente no município pesquisado é de 25 horas semanais (125 mensais). Essas horas podem ser exercidas em turnos distintos, no mesmo turno, na mesma unidade ou escolas diferentes, quando não existe carga horária completa na semana em uma determinada escola. A escolha de uma unidade é exercida através de concurso interno de remoção. Não existem políticas que fixem docentes com dois vínculos em uma mesma unidade, haja vista que a escolha de escola passa por concurso e seus critérios. Outrossim, não há garantia de carga horária completa em uma determinada escola (exceto para pedagogos e professores regentes, do fundamental I).

fazer parte de nossa escola. Em seu comentário ela indica a equipe como dispositivo que faz acontecer. Vale ressaltar que essa responsável pleiteou vaga em nossa unidade durante muito tempo, sendo atendida após muitas tentativas e contatos diretos com a secretaria de educação do município. Para ela a escola é referência na cidade. Ela indica a equipe como proporcionadora de uma qualidade distinta à unidade.

Usando a linguagem matemática, a noção de referência é relativa, dependendo de um ponto a referir-se. Dito isso, relembro de uma reunião que tivemos com outra responsável (de uma estudante) que pensou diferente da opinião registrada na figura 1 (um). Na ocasião, estávamos cobrando a família por tratamento à criança; uma cobrança um tanto impositiva, infantilizante (fazendo gestão pela família, e não com ela). Podemos pensar essa infantilização como quebra de uma dialogia e fortalecimento de uma relação autoritária na esteira da produção subjetiva. Guattari e Rolnik (1986) discorrem como a infantilização se torna uma captura de movimentos dissidentes por meio da mediação do Estado. Tudo precisa passar pelo Estado: o pensar, o fazer, o que vai pensar, o que vai fazer, produções econômicas e culturais, dentre outras. Nas palavras dos autores: “[...] outra função da economia subjetiva capitalística, talvez a mais importante de todas, é a da infantilização. Pensam por nós, organizam por nós a produção e a vida social.” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 42). E ali estávamos exercendo o papel do Estado, enquanto seu poder coextensivo, praticando uma relação autoritária sem nos darmos conta até então.

Nós, a equipe da inclusão, não sabíamos mais como trabalhar ante nossa constatação de um afastamento da estudante de nossas intervenções pedagógicas e isolamento em um mundo privado, aparentemente impermeável, construído por ela dentro da escola. Então, com muita frequência, pedíamos à família da criança as comprovações de terapias e cuidados extraescolares, na justificativa de precisarmos construir uma rede mais sólida. A responsável, cansada de visitar-nos, disse: *“muitos dizem que esta escola é referência, mas eu não concordo”* (DIÁRIO DE CAMPO, 02/10/2019).

Se de um lado temos indícios de que a escola contribui na intervenção e no cuidado pedagógico das crianças, por outro, saliento, com base em Kamers (2013), que o poder/saber médico-psiquiátrico na infância tem sido exercido pela escola. Não mais a família unicamente, ou o manicômio e o hospício; hoje, a escola (formando redes com conselhos tutelares, unidades básicas de saúde, clínicas) identifica o

possível desviante e captura todos, incluindo a própria família, vista, muitas vezes, como inimiga da normalização (KAMERS, 2013). A autora registra ainda que o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV* (DSM-IV) tem produzido três falsas epidemias: o Transtorno Bipolar, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e o Autismo Infantil (KAMERS, 2013). É, de fato, um investimento, uma crescente onda de implementar a todo custo, com todas tecnologias disponíveis, o projeto adulto nas crianças, marcas da produção da subjetividade hegemônica.

Embora eu tivesse proposto uma prática de pesquisa (pesquisador) entrelaçada com a prática profissional (professor), ambas tangenciando o processo de singularização em direção oposta à subjetividade hegemônica, objetivando a valorização das diferenças e suas potencializações, percebi-me fortalecendo os processos de produções hegemônicas endurecidos, quando, junto à equipe, cobrava laudos (mesmo que este dispositivo não mudaria a relação de aprendizagem dentro do espaço escolar, nem mesmo acesso aos atendimentos especializados, pois a equipe cobrava de quem já era atendido), tratamentos medicamentosos e psicologizantes que, além de demonstrar a fragilidade pedagógica da nossa equipe, revelava a vulnerabilidade da educação especial dentro da escola e uma autêntica produção de registros biopolíticos, vinculados aos exames disciplinares que Foucault descreveu (FOUCAULT, 2014): incluindo, analisando, hierarquizando, e por vezes, excluindo. Guattari e Rolnik (1986) alertam que os trabalhadores sociais, que se preocupam com o discurso do outro (jornalistas, psicólogos, assistentes sociais, educadores, animadores etc.), atuam de alguma maneira na produção de subjetividade.

Mas, por isso mesmo, devemos interpelar todos aqueles que ocupam uma posição de ensino nas ciências sociais e psicológicas, ou no campo de trabalho social - todos aqueles, enfim, cuja profissão consiste em se interessar pelo discurso do outro. Eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agendamentos que consigam por para funcionar (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.29).

Guattari e Rolnik (1986) relatam ainda que há grupos que, a nível de suas estruturas visíveis, *molar*, aparentam ser reacionários, conservadores, possuir formas endurecidas, mas em seu interior, a nível *molecular*, podem aparecer expressões de desejo, expressões de singularidades, não se conduzindo, de maneira alguma, a uma política reacionária e de conformismo. O contrário também é verdadeiro, ou seja,

grupos com propostas molares emancipatórias que, todavia, possuem práticas micropolíticas reacionárias. Por meio de cobranças à família, solicitando tratamento à aluna, nós da equipe da educação especial estivemos exercendo a tutela das instituições mais duras, longe de acolhermos as singularidades, por descuido, exercendo o papel endurecido da subjetividade hegemônica.

No discurso daquela responsável pela estudante, que não reconhece a boa fama da equipe, é possível observarmos dois analisadores. O primeiro se refere às linhas mais duras e tutelares, uma biopolítica disciplinar presente nas nossas práticas pedagógicas que convergia para uma produção sistemática de relatórios e encaminhamentos dos nossos educandos ao poder médico (nós tentávamos evitar essa prática, mas, como no caso relatado, caíamos nas ciladas do poder reforçando essa biopolítica). O segundo, é a presença desse ‘reconhecimento’, a referência que outros dizem, mesmo ela discordando.

No dia 25 de outubro de 2019, em conversa com uma professora do 3º ano, momento em que eu reclamava sobre o grande quantitativo de educandos especiais na escola, enfadado pela grande demanda, ela me disse: “*Essa escola é referência por promover um olhar diferente para a educação, não somente para a educação especial*” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/2019). Outra vez a noção de referência aparece junto com as ações da equipe, enquanto diferencial potente. “[A mesma professora] *ainda disse que os pais [desejavam] que seus filhos estivessem aqui [escola campo] pela seriedade que a [nossa] equipe leva o trabalho*” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/2019). Os acontecimentos protagonizados pela equipe e alunos ofereceram pistas interessantes e potentes no fazer pedagógico.

No início do ano letivo, logo nos primeiros dias de trabalho, nós, da educação especial, nos reunimos para produzirmos um ano letivo coletivo. Concordamos em fazermos reuniões (não em sentido burocrático, mas de **re-unir**) diariamente, para avaliarmos nossas ações diárias (houve não poucos debates norteadores). Os atendimentos aos familiares dos estudantes, as conversas com a equipe pedagógica, bem como a produção de qualquer tipo de relatório solicitado ocorreriam com a presença de todos os professores da ‘equipe de inclusão’. O objetivo era produzirmos um cotidiano escolar potente, valorizando as muitas visões e saberes de todos os componentes da equipe, afinal éramos cada um de formações distintas: pedagogia, história, artes, cegueira, surdez e altas habilidades. Frequentemente buscávamos as opiniões dos demais colegas que não faziam parte da equipe da educação especial.

Em suma, as nossas produções eram sempre coletivas, e encerramos o ano letivo coletivamente (expandindo sempre para além do grupo da educação especial).

A gestão da escola proporcionava e incentivava um espaço de coletividade, debates, produções inovadoras e pesquisas. Não era raro ocorrer de os colegas serem liberados para eventos acadêmicos afetos à educação. Eu e outros dois professores, por exemplo, tivemos nossos horários flexibilizados para darmos conta de nossos estudos extraescolares nas pós-graduações. O objetivo era possibilitar e favorecer as produções e circulações de conhecimentos para uma educação potente e forte. Compreendo, também, que o espaço é tomado por forças de profissionais interessados por uma pedagogia emancipatória, pois o próprio Projeto Político Pedagógico traz como direcionamento a perspectiva libertadora de Paulo Freire.

Não obstante às ações e projetos que tornam esta escola um espaço vivo, circundando nele muitos projetos e ações que fomentam os protagonismos dos estudantes, inclusive debates e planejamentos coletivos, também há a presença de ações autoritárias, tutelares e reacionárias conforme já descrito. Não que isso seja demérito ao ambiente, porém evidencia que a luta é contínua e processual: contínua, pois é detentora de ações e reflexões sobre as ações (avaliações); processual, pois nunca pode ser institucionalizável (não há modelos e formas).

Mas como é a localidade em aspectos geográficos e econômicos? O bairro em que a referida escola campo se localiza é comercial. “Constitui [uma das maiores concentrações] do comércio varejista no Município de Cariacica. Denomina-se de shopping a céu aberto a região central ao redor da [principal] avenida [...]” (CARIACICA, 2012, p. 29). Sua localização geográfica lhe oferece proximidades com os municípios de Vitória/ES em cerca de 5,6 quilômetros; de Viana/ES em 4,5 quilômetros; de Vila Velha em 4,4 quilômetros; de Serra/ES em 28,2 quilômetros<sup>43</sup>.

O bairro, que ganhou singularidade nos anos 1970 pelas construções de pequenas lojas de rua combinadas com a residência de seus proprietários nos andares superiores, agora abriga também grandes lojas e vários escritórios, agências bancárias, consultórios médicos e odontológicos, escolas, grandes restaurantes e supermercados (CARIACICA, 2012, p. 29).

As proximidades com os demais municípios da região metropolitana dão ao bairro melhor mobilidade urbana; é margeado por uma rodovia federal e servido por um terminal de transporte coletivo urbano. Se as características geoeconômicas

<sup>43</sup> Foram considerados os primeiros bairros habitados de cada município que limita com Cariacica/ES. Os dados são do *Google Maps*.

regionais beneficiaram o entorno da escola, por um lado, por outro contribuíram para um dos maiores problemas enfrentados na realização desta pesquisa: a acústica. As residências da redondeza são, na maior parte, prédios. Arquiteturas motivadas provavelmente pela característica comercial da região. As casas que existem não gozam de grandes espaços, sempre uma ao lado da outra, em ruas estreitas e de grandes movimentos de veículos. Praças existem, porém mais em estilo comercial, com bancas de revistas e servindo de rotatórias para as avenidas, com pequenas dimensões, cerca de vinte e cinco metros quadrados, não sendo convidativas para práticas outras como o lazer. Essa característica urbanística reflete, dentro da escola, comportamentos nos educandos de correrem demasiadamente, gritarem e brincarem muito (pois a escola se torna um espaço de lazer), situações que, de fato, não são impasses, mas, na peculiaridade local, somam ruídos.

Na reunião de professores para a revisão do Plano de Ação, ocorrida em 09 de abril de 2019, um dos pontos abordados foi a necessidade de diminuição dos ruídos. Alguns professores, inclusive, relataram não ser prudente o uso de microfone dentro de sala, pois aumentaria as fontes sonoras, comprometendo a saúde auditiva dos estudantes e professores. Naquele momento foi solicitado que professores de educação física tentassem colaborar com a atenuação dos ruídos (esse foi o impasse). Essa proposta foi completamente rechaçada, pois, para os profissionais da educação física, o espaço que os alunos têm para correr, alegrarem-se, comunicarem-se, entrosarem-se, seria apenas aquele. Acrescentaram: “*eles vivem confinados em ‘caixotes’, não podemos fazer isso*” (DIÁRIO DE SERVIÇO, 09/04/2019).

E as condições socioeconômicas dos educandos? Seguem a mesma tendência do bairro? Não, por certo. Elas variam muito. Há educandos que desfrutam de acesso a bens econômicos, culturais, sociais razoavelmente de boas qualidades, mas também há aprendizes que vivem a precariedade compartilhada por muitos brasileiros.

*Começou a semana de recuperação final. Nós, professores, recebemos um comunicado sobre dois estudantes. Foi uma informação triste. A gestão nos informou que não conseguiu contato com o [estudante1]. Um estudante brilhante. Lembro-me sempre o interesse que ele tinha de conversar comigo nos intervalos. Embora bem jovem, os assuntos que mais lhe interessava eram os de ordem política. Gostava muito de levantar debates entre colegas. Além de uma pegada filosófica interessante, era um ótimo futebolista (muito talentoso). Porém desistiu da escola, evadiu-se. O que nos contaram os colegas de profissão e estudantes é que ele estava ‘andando com um grupo de jovens na praça do lado de lá’; em outras palavras, estava provavelmente se envolvendo com coisas [estranhas, talvez perigosas], formação de grupo desapegado à escola. As motivações desse abandono à educação para ficar*

*nas ruas estavam ligadas provavelmente a uma precariedade econômica; sua família, [muito presente em sua vida], passava por situações de vulnerabilidade de ordem econômica (faltas).*

*Já o [estudante2] conseguiu ser contatado. Ele havia abandonado a escola também. O pai do [estudante2] era viciado em drogas e vivia em situação de rua. Sua mãe não morava com ele. Sua habitação era a casa do(a) avó/avô paterno(a)/materno(a). A direção o convidou para não perder o ano letivo, oferecendo a ele a oportunidade de realizar a avaliação final (era o último ano dele na escola). O que mais nos marcou foi sua primeira palavra, quando ele chegou à escola, conforme o relato da direção: “hoje a merenda é comida salgada?”. O pior é que não era comida salgada no dia. Essa fala doeu os nossos corações. A direção acrescentou ter observado que ele estava bem mais magro. Lembrei-me de um dia ter encontrado o [estudante 2] dentro do transporte coletivo. Ele não comentou nada disso para mim. Os nossos colegas de profissão disseram que ele não tinha o costume de reclamar da vida (DIÁRIO DE CAMPO, 16/12/2019).*

A transcrição acima não se refere a alunos da educação especial, mas de dois estudantes da escola; transcrição que explicita situações possíveis e factuais na educação, sobretudo pública, situações que perpassam a todos (esses dois estudantes estavam em situações de inclusão). A escola não está estanque à sociedade, nem a sociedade à escola; não há purismo; há misturas e atravessamentos múltiplos; impasses, desafios, facilidades, particularidades, similaridades são alguns desses atravessamentos que produzem o campo; por isso a relevância da análise institucional. No campo pesquisado há peculiaridades que o distinguem das demais unidades; porém existem territórios e circunstâncias comuns vivenciados em outras escolas.

A análise do presente capítulo possibilita entendermos que o efeito de atração produzida pela escola nos alunos e nos profissionais, incluindo em mim, não estava nas arquiteturas, nos materiais e tecnologias educativas. Isso não quer dizer que esses elementos sejam dispensáveis ou triviais. Pelo contrário, o excessivo calor, o excessivo ruído, a falta de laboratórios, por exemplo, produziam impasses e desafios nos processos educativos. Ademais, deixar de considerar a importância dessas tecnologias pode produzir a imagem de alunos e professores heróis, únicos responsáveis pelos famigerados ‘fracassos e sucessos’, fortalecendo o individualismo liberal em detrimento do coletivo e do social, perpetuando os novos ‘Barões de Münchhausen’<sup>44</sup>. O efeito de atração estava em uma força viva e inventiva presente

<sup>44</sup> Bock (2002) analisa a influência da figura do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. Esse personagem das histórias infantis alemãs carrega uma forte expressão das ideias liberais: o individualismo, autonomia para liberdade, força interior, dentre outras. Em um dos trechos, o Barão se afunda no brejo e é salvo pela força do próprio braço, que o puxa pelo seu rabicho de cabelo junto com o seu cavalo.

em todo o grupo (professores, alunos, funcionários da escola, família): o desejo de criar, inventar, de acolher as diferenças, fissurar a lógica autoritária. Isso não significa que não havia práticas autoritárias em nós professores e alunos; como relatado alhures, a infantilização e o microfascismo se presentificavam e atualizavam-se em nossas práticas no cotidiano.

A força atrativa não estava, também, nos resultados, cujas estabilidades eram temporárias; porém estava nessa dinâmica viva, tensionadora e analítica, muitas vezes capturadas pelas forças microfascistas. Alunos, família, nós professores, equipe e comunidade escolar participávamos de uma composição coletiva de práticas pedagógicas. Nas reuniões, festividades, eventos, atendimentos, conversas pelas redes sociais aconteciam muitas trocas entre nós, muitos compositores. Esse movimento vivo me afetou intensamente, produzindo uma nova alegria pela educação: percebia novos possíveis. Sentia-me acessando rios de fortes correntes para diferentes direções; senti que poderia navegar e isso me deu muito prazer e permitiu-me produzir desejos para construir diferentes práticas educativas. Essa alegria foi uma implicação em mim presente em todo o meu percurso desta pesquisa. Vejamos, nos próximos capítulos, como se deram as práticas, efeitos e desassossegos em nosso cotidiano, com suas respectivas análises.

#### **4. PISTAS PEDAGÓGICAS SENSÍVEIS-AFETIVAS**

Quais pistas de aprendizagens os alunos pesquisados nos ofereciam para produzirmos intervenções pedagógicas? Quais intervenções eram mais interessantes para os educandos? Quais saberes traziam? Essas questões auxiliavam a construção de um plano de ensino ou de desenvolvimento individual. Trata-se de compreender o aprendiz em suas diversas expressões e perceber como ele aprende e o que ele aprende, seus interesses e desejos no campo do saber. Pensando nas contribuições de Freire (1982), a dialogicidade é uma pista contra a educação bancária que tende a suprimir os sujeitos, atualizando, assim, as opressões presentes na sociedade. É por meio do diálogo que encontramos os temas geradores para a fomentação de uma educação problematizadora e significativa; é por meio do diálogo que a educação se conecta à realidade (e possibilita transformações) do aprendiz e aos conteúdos programáticos que não sejam culturalmente invasivos (opressores).

O método que nossa equipe utilizou na realização desses descobrimentos foi o da conversa fluida com os alunos em situação de inclusão. Essa conversa não se limitava a um dia, às vezes durava semanas; nem aos conteúdos escolares. O objetivo era conhecer os estudantes em suas múltiplas expressões de saberes e de seus conhecimentos de mundo. Os alunos eram convidados a ocuparem espaços distintos, frequentemente a biblioteca, refeitório e a sala de planejamento dos professores. Nesses espaços iniciávamos as conversas com assuntos disparadores distintos, conectados com temas contemporâneos presentes na realidade do educando: como foram as férias? Sentiu saudades da escola? Estudou? As respostas nos levavam à construção de um diálogo mais solto, desinstitucionalizado de aspectos avaliativos e conseqüentemente de seus respectivos estigmas. Vale destacar que esses momentos eram coletivos, com mais de um profissional e estudante presentes.

Eu percebia que nesses espaços os estudantes se sentiam desimplicados da 'disciplina' da sala de aula e mais livres para conversar sobre suas inquietações, sendo, portanto, espaços de aprendizagens. O simples passo para fora da sala e a ocupação de outros ambientes faziam com que eles esboçassem sorrisos, conversas seguidas de risos e preocupação para não incomodar outras salas; os encontros com outros colegas e mais de um professor juntos faziam com que as conversas circulassem com mais fluidez e por interesse de cada estudante e professor. Mais do que se sentir livres, havia uma confiança produzida na formação desses grupos.

Algumas respostas que conseguíamos não ficavam restritas ao âmbito interno da escola. Elas alimentavam a Avaliação Diagnóstica proveniente da Secretaria de Educação. Após preenchida, uma cópia dessa avaliação ficava na escola (parâmetro das práticas docentes) e outra era encaminhada à SEME. Tratava-se, por certo, de um analisador dos exames disciplinares – faço alusão à análise que Foucault (2014) desenvolveu sobre os exames disciplinares. Esse analisador será melhor trabalhado no capítulo '5. Práticas, afetos e efeitos: analisadores e análises'. Por ora basta percebermos a presença de uma rede biopolítica. Essa rede se presentifica nos espaços escolares com suas armadilhas inclusivistas perigosas. Perigosa não no sentido da manifestação moral de uma suposta malignidade transcendente, mas na potência de se por em movimento vontades estratégicas do poder (VEIGA-NETO; LOPES, 2007). Nessa direção, a escola se torna um dispositivo biopolítico de governo, controle e vigilância (FOUCAULT, 2006; VEIGA-NETO; LOPES, 2007; KAMERS, 2013; GALLO, 2017).

A primeira pergunta da Avaliação Diagnóstica é: “qual a especificidade do (a) aluno (a)? Possui laudo médico?”. Fica evidente que a questão não busca saber quem é o estudante, mas quais justificativas legais lhe dão direitos de gozar do acompanhamento especializado. Tampouco se busca saber se o aluno está ou não em situação de inclusão. Em outras palavras, busca-se saber quais eram suas especificidades (deficiências) para que fizesse parte da educação especial. Porém, importante destacar, essas respostas satisfaziam apenas a Avaliação Diagnóstica. Para as nossas ações pedagógicas, dizer que determinados alunos eram deficientes significava pouco. Significava apenas que tínhamos estudantes para trabalharmos pela política pública da educação especial, que estabelecia de antemão os atendimentos especializados aos alunos com deficiência. Nessa perspectiva, a deficiência se torna causa apriorística de estar em situação de inclusão.

Gallo (2017) analisa que as políticas públicas educacionais, na contemporaneidade, visam garantir a inclusão das diversidades. Os termos ‘inclusão’ e ‘diversidade’ são problematizados pelo autor. A inclusão, por exemplo, responde à universalidade do direito à educação quando inclui todas as diversidades. Por sua vez

A diversidade permite remeter ao direito universal, como aglutinador de tudo aquilo que é diverso. Ela está implicada no conjunto daquilo que compõe o universal. Em outras palavras: há uma unidade que é resultante da diversidade ou, numa direção distinta, a diversidade é nada mais do que o desdobramento de uma unidade (GALLO, 2017, p. 1512).

Em contraposição ao conceito de ‘diversidade’, Gallo (2017) nos apresenta o conceito de ‘diferença’, pois a primeira tenta domar esta, não suportando a alteridade, não lidando com o totalmente outro que, por ser diferente, escapa, e nunca pode ser capturado, multiplica-se. A ‘diferença’, por sua vez, implica em multiplicidade.

Pode-se dizer que a diferença implica no fora, posto que sempre escapa aos conjuntos, enquanto a diversidade implica no dentro, na interiorização, no pertencimento a um grupo que, por sua vez, encontra-se em outro grupo, até que se chegue ao universal. Por isso a diversidade está diretamente articulada com os jogos de inclusão (GALLO, 2017, p. 1513).

A inclusão da diversidade significa permitir a diferença, desde que ela seja igual, classificável e segmentarizável, desconsiderando as diferenças em suas multiplicidades. É bem provável esse ser o motivo de os documentos perguntarem sobre as grandes instituições das deficiências como o autismo, a surdez, o cadeirante, a síndrome de down, já que esses documentos são dispositivos da política pública da inclusão. Mas tais instituições não respondem em nada para produzirmos as pistas

educativas com os educandos. Para um trabalho pedagógico que considere os educandos em suas multiplicidades, é preciso saber quem eles são nas suas diferenças, pela dialogicidade possível nos fazeres processuais do cotidiano, e não numa enquete de perguntas e respostas frias e demasiadamente limitadas.

Por exemplo, os alunos Amarelo, Azul e Vermelho apresentavam peculiaridades em relação à comunicação. Amarelo e Azul não usavam a fala para expressão comunicacional, sendo que apenas Azul respondia às falas: suas respostas eram por atitudes performáticas, ou seja, agia sem expressar palavras; ao ser convidado a lanchar, ia, porém, sem dizer nada. Amarelo se mostrava muito indiferente às verbalizações e raramente mirava, com os olhos, as pessoas em sua volta. Vermelho se limitava ao uso da fala para expressar os seus desejos, mas com poucas palavras: 'água', quando estava com sede; 'não', para negar qualquer coisa; 'música', para cantar, pois amava cantar (e isso era o mais importante para nós sabermos). Vermelho, quando diante de canções, além de cantar toda a letra, dançava e alegrava-se, demonstrando sua felicidade com saltos, gritos e risos. Ele externava, também, grande contentamento pelo basquetebol.

Esses três estudantes demandavam cuidado e atenção em tempo integral, pois não conseguiam fazer as higienizações pessoais sozinhos, e suas caminhadas nos espaços da escola poderiam ocasionar riscos de lesões graves a eles. Amarelo, por exemplo, levava todos objetos pequenos à boca e frequentemente caía por tropeçar em suas próprias pernas. Azul, embora com passos firmes, levava, também, coisas estranhas à boca, porém não com a mesma frequência de Amarelo. Certa vez levou suas próprias fezes aos lábios. Vermelho não tinha passos firmes e poderia cair (em uma escada o risco era sempre ampliado). Possuía uma escoliose acentuada e suas pernas eram frágeis. Inclusive, mesmo com cuidados frequentes, ele e sua cuidadora sofreram uma grave queda na rampa de acessibilidade. Esse acidente será comentado posteriormente. Porém, algo em comum neles era a vontade de caminhar, conhecer os espaços e os ocuparem de forma singular: tocando, mirando detalhes por longo tempo, sentando, sorrindo junto ao espaço. Os três não demonstravam desejos de registrar em suportes a escrita e o desenho, senão raros rabiscos em incomuns momentos.

Amarelo, Azul e Vermelho precisavam de cuidado. Destarte, a aposta foi construir relações de interdependência, conforme o discorrido por Kaufman (2016), ou seja, compreender as pistas que esses alunos nos ofereciam para construirmos juntos

as “caminhadas”, permitindo que eles participassem da gestão dos processos pedagógicos. A dialogicidade se estabelecia na processualidade cotidiana, nas relações construídas sem mediações de palavras faladas, mas, acolhendo as diferenças dos educandos, percebendo as expressões de alegrias ou de apatias nas intervenções. Quando nossas ações acolhem as alteridades, evitamos aquilo que Moraes (2010) chama de distribuição assimétrica da eficiência e deficiência, “[...] isto é, aquele que intervém, o faz em nome da eficiência a ser alcançada [a partir de seu ponto de vista]; aquele que é ‘alvo’ da intervenção aparece como alguém a quem falta eficiência.” (MORAES, 2010, p.39, grifo da autora).

Bege e Violeta usavam a fala com fluência. Bege gostava de produzir formas antropomórficas com recortes de papéis. Preferia ficar embaixo da mesa sozinho. Ele se relacionava com seus pares em momentos de brincadeiras, atividades físicas e recreações. Porém, nos outros fazeres, preferia o isolamento. Externava grande afeição por temas de filmes de ficção e por heróis de desenhos animados. Já Violeta apresentava dificuldades na execução das tarefas escolares e na escrita, sendo aquela nitidamente o efeito desta. Como não conseguia escrever fluentemente, não produzia os exercícios, embora soubesse explicar muito bem os conteúdos das disciplinas escolares de forma oral (exceto a matemática, um grande desafio compartilhado por outros muitos estudantes da educação especial e da dita ‘regular’). Alguns professores reclamavam do comportamento de Violeta. Diziam que ele era desrespeitoso com os colegas e profissionais. É importante dizer que o estudante demonstrava um sentimento de inferioridade. Lembremos de que ele foi o aluno que se considerava ‘lixo’. Os atravessamentos que o encurvavam a um sentimento de tristeza eram heterogêneos (conforme o próprio estudante compartilhava com a equipe): fracasso escolar, aprendizagem deficitária, separação dos seus pais, envolvimento em confusões na escola com os alunos e profissionais, condição socioeconômica.

É possível perceber, com esses exemplos, que as deficiências não dizem respeito aos estudantes em suas singularizações. Para nós, professores, era preciso olhares outros. Era necessário considerarmos e acolhermos as diferenças, bem como considerarmos os agenciamentos que produziam suas atitudes, seus gestos, seus afetos e modos de ser. Mas isso não deveria ser com todos os alunos, ou seja, não apenas com os estudantes da educação especial? Essa é uma questão que a

educação especial coloca para a educação 'regular'. Por isso precisamos usar, enquanto ferramenta, o conceito de alunos em situação de inclusão.

Os demais alunos pesquisados também se relacionavam de maneira peculiar com o saber. Enquanto Rosa era muito tímida, tendo dificuldade para interagir com a equipe, Ciano era demasiadamente participativo, muitas vezes atropelando a participação de seus pares. Rosa gostava de cantar, tocar flauta (embora a timidez fosse um grande desafio) e demonstrava grande dificuldade com a fala, a escrita e a leitura. Vale destacar que a timidez vivenciada por Rosa é um grande desafio para as crianças 'não deficientes' também. Aqui podemos pensar a timidez enquanto motivo maior de inclusão e trabalho focal do que a deficiência. Ciano gostava de brincar com jogos diversos; demonstrava dificuldades em leituras e escritas, mas conseguia ler e escrever frases pequenas, bem como calcular mentalmente adições, subtrações e multiplicações envolvendo números com dois algarismos; não conseguia lidar com fracassos e se irritava muito, desferindo, às vezes, agressões físicas e verbais nos pares e profissionais.

Verde e Laranja se pareciam muito. Essa semelhança não era por serem gêmeos idênticos<sup>45</sup>, mas por estarem sempre em íntimas conexões. Havia entre eles fluxos intercambiais de saberes e vida muito fortes. Aprendiam os conteúdos em aulas expositivas. Questionavam sobre o que era apresentado e contextualizavam os novos saberes conquistados com suas vidas cotidianas. Por exemplo, quando aprenderam sobre lençóis freáticos, disseram entender agora a razão da formação dos poços artesianos de água nas roças. Verde foi premiado com medalha de ouro nas olimpíadas municipais de matemática (realizada com auxílio de um profissional leitor e escritor). Porém ambos não sabiam ler nem escrever. Não conseguiam entender a formação dos sons silábicos.

Lilás não sabia ler, escrever e não conseguia aprender por aulas teóricas expositivas. Seus saberes de vida, no entanto, eram fantásticos. Sabia que determinados objetos tinham valores maiores que outros; sabia como cozinhar determinados alimentos; sabia como proceder para evitar doenças transmitidas por vermes. Ela demonstrava que sua aprendizagem se relacionava com a prática, com as coisas mesmas em sua relação com as atividades cotidianas.

<sup>45</sup>Pensei em não trazer essa informação. Ocultá-la, porém, resultaria em perdas de sentidos produzidos em um contexto em que a semelhança tendia a ocultar as diferenças entre irmãos.

As descrições precedentes foram colheitas das minhas tentativas de acompanhar os processos dos estudantes que compunham esta pesquisa; embora eu me esforçasse em realizar o meu desejo de produzir uma cartografia das multiplicidades, das diferenças, percebi que, pelo contrário, o que eu havia construído era uma listagem do que cada um era ou não capaz, frequentemente associada às tarefas escolares e habilidades educacionais previstas (ler, calcular, distinguir fonemas etc.). O currículo se presentificou, acriticamente, nessa minha escrita, enquanto instrumento naturalizado que rege e regulariza as ações dos estudantes. Outrossim, torna-se possível observar os atravessamentos das instituições normalizantes em mim, cujas forças produziram formas analíticas endurecidas e tendenciosas à ‘naturalização’ de sistemas regulatórios, como a padronização de um currículo comum (principalmente quando o currículo é considerado a base para a flexibilização do ensino), e da busca por uma ‘identidade imutável’ dos educandos: ‘quem são eles? Como aprendem e o que não podem aprender?’. Sobre o currículo enquanto instituinte do regime de comparabilidade e normalização falarei mais adiante. Para agora, saliento que as descrições acima acompanham as condições de divergências que cada estudante criava em relação à normalidade; trata-se de práticas de resistências dos aprendizes diante de um regime que não tolera as diferenças e outras formas de existências.

Zourabichvili (2007), ao discorrer sobre a tríade arte-resistência-política, apresenta um conceito de resistência que nos ajuda entender as ações de nossos estudantes enquanto prática política de outros possíveis. O autor apresenta o resistir não enquanto o se opor, mas como uma dissidência; não é a capacidade de suportar os encaixamentos, nem o de conter. Quem resiste não aguenta, mas se deixa invadir e, ao mesmo tempo, priva os poderosos da satisfação real. Ele traz a divergência no próprio ato de obediência. Nessa direção, o autor apresenta as crianças como exemplo de resistências. Elas não se opõem, ademais não poderiam suportar uma oposição; mas elas resistem em todo tempo. Elas sabem inventar maneiras de não fazer fazendo<sup>46</sup>; de desobedecer obedecendo.

<sup>46</sup> Na orientação, o professor orientador Dr<sup>o</sup> Fernando se lembrou da célebre frase do Chaves, personagem do seriado televisivo mexicano “El Chavo del Ocho” (“Chaves”, no Brasil) muito popular no Brasil: “foi sem-querer-querendo”. Essa frase indica a pista de resistência que não se opõe, mas resiste processualmente. Lembrei-me que todos os aprendizes participantes da pesquisa gostavam do Chaves, mesmo sendo um programa antigo de televisão.

Semelhante resistência encontramos na capoeira, conforme a análise de Dumoulié (2007). Para o autor, a capoeira é a arte de resistência; seus movimentos revelam a habilidade de se esquivar dos golpes do adversário, tal como no cotidiano de exploração que demandava o fazer de conta que se está trabalhando, correndo, humilhando-se, sorrindo diante da cólera do mestre. A capoeira é a própria prática de resistência do não fazer fazendo. Diante da roda o explorador não poderia dizer se o que via era uma luta ou uma dança; se lutar era proibido, a capoeira já não era luta. Dumoulié (2007), pensando em Espinosa, Nietzsche e Deleuze, apresenta a capoeira como uma sabedoria, uma filosofia, em direção à alegria, ao bom humor. Não se trata de fazer face ao sistema que prontamente eliminaria os corpos dos escravizados, mas de contornar as durezas, como o rio contorna as rochas, e produzir outros possíveis na alegria e bom humor. Enquanto arte, a capoeira revela o que a sociedade esconde hipocritamente; cria outros territórios e assim resiste.

Por isso podemos entender as práticas de Bege, por exemplo - de se isolar dos demais colegas, ficando sentado encoberto pela mesa - como um fazer não fazendo, obedecer desobedecendo. Ao ser privado de seu devir, produzia outras existências. O sistema regulatório jamais poderia dizer que ele não cumpria as suas tarefas; mais ainda, o que o sistema regulatório nunca poderá obter é a satisfação sobre as (não) ações de Bege. Semelhantemente a Bege, os demais estudantes nos davam pista dessas criações micropolíticas de resistências em singularidades. Não porque eram crianças ou deficientes, pois bem poderiam habitar ambos territórios e submeterem-se ao regime de comparabilidade instituído. O que estava em jogo era o devir de resistência.

Diante dessas pistas de resistências, como planejar ações de ensino com os estudantes matriculados em diferentes salas e séries? Quais práticas poderiam acolher seus desejos de aprender pelos seus desassossegos, em outras palavras, pelos seus interesses, contornando, como um rio, as 'duras rochas curriculares' e, antropofagicamente, ressignificando o saber curricular para aquilo que nos fazia sentido? As respostas para essas interpelações estavam nas pistas que os próprios educandos indicavam. Eles evidenciavam aprendizagens e práticas relacionadas com o sensível, ou seja, com arte: a política de resistência. Conforme Zourabichvili (2007), referenciando Deleuze, a arte é aquilo que resiste, que inventa outros possíveis, sem preocupação de produzir o distinto no meio do confuso.

Diante desse cenário, nossa equipe apostou em desenvolver intervenções pelos fazeres artísticos. Vale pontuar, também, que a minha formação em artes visuais foi uma implicação que viabilizou a arte enquanto caminho de ações com os alunos em situação de inclusão. Os educandos indicavam pistas de aprendizagens e criação de outros territórios pelas sensações. O fazer artístico se torna uma pista pedagogicamente interventiva, pois “[...] a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si.” (DELEUZE; GUATTARI, 1993, p. 213)”. Deleuze e Guattari (1993) apontam que a arte conserva um bloco de sensações, os perceptos e afectos, e que seu objetivo é extrair e arrancar os perceptos das percepções dos objetos, os afectos das afecções; não é trazer, por exemplo, as memórias da infância, mas as sensações da infância no presente. Não trazer lembranças do passado, mas as sensações de infância em blocos. Não se prende ao objeto ou materialidade, mas põe em questão as forças sensíveis. Trata-se de capturar forças e fazer delas um bloco de sensação em um contínuo devir, pois “[...] um artista [é o] que inventa afectos não conhecidos ou desconhecidos.” (DELEUZE; GUATTARI, 1993, p. 226). Logo, a arte dá visibilidade ao invisibilizado e ao invisível; diz o indizível.

A capacidade que a arte tem para visibilizar o invisível, ou dizer o indizível, fazer audível o imperceptível, não diz respeito ao desvelamento do mundo na busca do que está pretensamente dado. Ademais, como nos fala Spindler (2007), referindo-se a Nietzsche em ‘Assim falou Zaratustra’, a arte torna a vida mais suportável por lançar um véu sobre aquilo que, desvelado, nos seria demasiadamente insuportável, assustador, cru, sem sentido. A arte se posiciona como criadora de ilusões e de véus, e não como desveladora. Sem esse velamento, essa criação, restaria para nós a morte. A arte se coloca em oposição ao conhecimento que quer a verdade a qualquer custo. A arte se torna estimulante, não apenas por tornar algo suportável, mas por produzir o real e fazer existir (SPINDLER, 2007).

Oneto (2007) apresenta a arte como a ‘política do impossível’, pensando impossível enquanto oposto ao que está dado, àquilo que é possível. Nessa direção a arte é o protótipo do ato de criar no impossível, do querer criar em outra relação com a realidade, encarada como um *continuum* devir. Para o autor, o artista é um militante que vai na contramão da política institucional. Nesse sentido, não se realiza um possível, mas torna possível. Segundo o autor, resistir ao possível significa resistir ao campo do que está dado, àquilo que está fora do corpo e da experiência.

Conforme Machado (2009), podemos entender que a arte põe em visibilidade e em audibilidade as forças, e não as formas; ela captura forças. A música torna sonoras as forças não sonoras. A literatura torna dizíveis as forças não dizíveis. Cézanne, por exemplo, foi conhecido por conseguir capturar a força da maçã, sem seguir as regras clássicas da pintura que nunca o fariam conhecido. Pintar é pintar forças; encontrar as forças da linha (MACHADO, 2009). Se a arte põem em visibilidade a hipocrisia da sociedade, conforme assinalou Dumoulié (2007), é porque ela mostra as forças e não as formas. Destarte, a arte é uma ‘política do impossível’: resistência e criação.

A nossa aposta, no campo de pesquisa, era o desenvolvimento de uma educação pela arte que compusesse com as sensibilidades dos estudantes, viabilizando aprendizagens pelo interesse dos estudantes, criação de novos possíveis e de aprendizagens inesperadas, aprendizagens ‘adisciplinadas’, ou seja, que não são contra as disciplinas, mas, por dentro delas, cavam aprendizagens de conteúdos ou atitudes inventadas, não previstas nas disciplinas. A arte, sendo política de resistência, se torna potencializadora de aprendizagens; potencializadora de resistência ao que nos incomoda. Spindler (2007), sob conceitos nietzschianos, mostra que diante do incômodo pelo encontro com um mundo sem sentido, de um sofrimento, nasce a vontade de potência criadora. É bem verdade que esse sofrimento pode ser afirmativo ou negativo, este último sendo uma forma de acusar a vida, uma eterna falta e recusa da superabundância. Porém na visão afirmativa do sofrimento, a criação não é uma vocação; a criação é uma afirmação da abundância, uma forma de vida. Para tanto, é preciso libertar o conhecimento a fim de poder afirmar a potência criadora. Nesse sentido, a arte não é exclusivamente criação plástica, mas abarca toda atividade geradora de vida; a arte é criação, invenção e, portanto, aprendizagem.

O movimento perturbador, que violenta os corpos sensíveis, força o pensamento. Yonezawa e Vieira (2013) deleuzianamente discorrem que o pensamento não se dá por uma vontade voluntária, mas por uma violência afetiva do encontro. Essa violência, ou perturbação, ou desassossego, convoca o aprendiz a produzir outras formas de existências com a força perturbadora, outras relações, outros corpos para além do corpo orgânico. Trata-se da produção de *Corpos Sem Órgãos* (CsO), conceito de Antonin Artaud e trabalhado por Deleuze e Guattari; para esta pesquisa, a produção de CsO é a própria aprendizagem, pois se refere à criação de outras relações com o mundo que extrapolam o orgânico ordinário.

Quando falo de produção, excesso ao ordinário, não estou discorrendo (nem propagando) sobre os adjetivos do sistema opressor capitalístico. Porém não é suficiente dizer que não estou fazendo isso; ademais, conforme nos alerta Rolnik (2004), há o risco da cafetinagem dos processos criativos pelo sistema capitalista. A autora nos diz que a criação dissociada da resistência viabiliza a cafetinagem das forças de criação com suas respectivas turbinações em velocidades vertiginosas. É preciso, portanto, pensar criações (invenções junto às resistências) com acesso ao corpo vibrátil e às mutações sensíveis, acesso ao corpo-bússola, associado à criação da apreensão sensível do mundo. Diante disso, quando penso em aprendizagem pela arte estou apostando na arte enquanto ‘política do impossível’, portanto, em política de resistências.

A potencialidade da arte enquanto produtora de aprendizagens pela sensibilidade pode ser analisada em outras leituras, como a fenomenológica. Nessa direção, Duarte Júnior (2005) discorre que o saber se dá pelas experiências das coisas mesmas, pela estesia. As reflexões teóricas sucedem o saber sensível, as percepções. Os problemas de aprendizagens acontecem devido, entre outros entraves, os ensinamentos serem demasiadamente teóricos e desconectados das sensibilidades dos educandos. Duarte Júnior (2005) lança os fundamentos de uma educação estética, uma educação pela perspectiva da arte, através de atividades estéticas. No prefácio do seu livro, escrito por Rubem Alves, há perguntas interessantes, quando compara as atividades estéticas com o brincar: “Que é que o brinquedo produz? Que objeto novo se encontra no fim da concentrada atividade dos músicos de uma orquestra?” (DUARTE JUNIOR, 2005, p. 13). A resposta vem logo: “[...] É que elas produzem prazer: atividades que são um fim em si mesmas. Não existem em função de coisa alguma a não ser elas mesmas e a alegria que fazem nascer.” (DUARTE JUNIOR, 2005, p. 13).

Mais adiante, o autor afirma, pensando em Merleau-Ponty, que o mundo não é apenas o que pensamos, mas o que vivemos (sentimos) (DUARTE JUNIOR, 2005). Nessa direção, sentir é anterior ao pensar, ademais, pensamos o mundo e no mundo que vivemos. Aqui está a dimensão da experiência sensível do viver; em outras palavras, a dimensão da experiência estética. A educação, por sua vez, viabiliza o conhecimento do mundo sentido (sensível), promovendo a organização do pensamento em símbolos, numa lógica “racional”. Essa organização simbólica possibilita a apreensão do mundo e conhecimento das coisas não existentes e

existentes; produção de uma consciência da vida, dando-lhe sentido. “O homem não vive, simplesmente, mas existe: busca mais e mais dar um significado ao fato de se encontrar aqui, nascendo, construindo e morrendo. A história do homem é a história do sentido que ele procura imprimir ao universo” (DUARTE JUNIOR, 2005, p. 26).

Essa leitura fenomenológica me acompanhou durante o meu percurso acadêmico na graduação. São implicações conceituais que me atravessam. No mestrado, encontrei-me principalmente com as propostas deleuzo-guattarianas. Desse encontro, produzi uma mistura conceitual, antropofagicamente, com todas essas abordagens. Essa mistura me ajudou a compreender que a aprendizagem se relaciona com as experiências afetivas do encontro e das relações, acontecimentos que movimentam e forçam criações de outras possibilidades, relações, encontros e territórios. Aprender pressupõe abertura ao sensível, por isso é estético. A *aisthesis* provoca criações, por isso a aprendizagem passa pela arte. Não pela disciplina escolar ‘artes’, que pode ser trabalhada de forma endurecida, em vez de libertária. Como nos alerta Spindler (2007), a arte não pode se limitar à criação plástica, pois abrange toda atividade geradora de vida. Para Oneto (2007), a vontade de arte é a vontade de potência, de autossuperação. Destarte, uma educação pela arte é uma educação do ‘impossível’.

Considerar a experiência no processo de aprendizagem vai ao encontro da ‘política do impossível’, pois nada está dado. Dessa forma, a educação pela arte acolhe os corpos dos aprendizes enquanto bússola na construção de saberes. Maturana (2001) aborda o conhecer pela biologia dos seres. O conhecimento passa necessariamente pelo corpo do ser. O autor narra dois experimentos que explicitam a necessidade de considerarmos o que se passa nos corpos, no processo de aprendizagem. O primeiro experimento é referente à salamandra, que possui uma capacidade de regeneração do corpo, inclusive dos nervos ópticos. Se retirar seus olhos, num processo brutal, e girá-los a 180 graus, colocando em sua frente um bichinho, ela lançará sua língua para trás de si, errando o alvo. Ela pode corrigir isso? O autor responde que o experimento explicita que a salamandra não aponta para um objeto fora de si, mas para a formação da imagem do objeto em sua retina, imagem agora invertida. A situação da salamandra é a seguinte: se fosse apenas uma relação com o mundo externo, nada mudaria. Ou seja, poderiam por os olhos do jeito que quisessem e a relação com o mundo externo não se alteraria. Porém a inversão dos

olhos faz com que a experiência com o mundo mude. Logo, o biológico se faz presente criando, agindo e alterando o que é visto, transformando o ver em experiência.

Outro experimento narrado pelo autor foi o das sombras coloridas. Na presença de duas fontes de luz, uma vermelha e outra branca, cada uma delas em extremidades distintas, uma no lado superior direito e outra no superior esquerdo, incidindo elas em um único objeto, este capaz de produzir simultaneamente sombra para ambas, vemos: um objeto rosado, em razão da soma do vermelho e branco; a sombra vermelha (da fonte de luz vermelha) produzida pelo objeto para a luz branca; a sombra verde produzida pelo objeto para a luz vermelha, e não sombra branca. Por quê? Talvez um psicólogo sugeriria ser isso um fenômeno conhecido de ilusão cromática; um físico diria que ali há uma composição espectral branca; porém nada disso resolve, pois em ambos os casos você continua vendo verde, dando àquilo que espectralmente é branco o nome de uma experiência vivida comumente diante de fenômenos espectralmente verdes. Isso evidencia espaços de correlações internas, em circunstâncias nas quais o externo não determina a experiência e o interno não se limita a tentar registrar ou reproduzir o externo, mas o recria, inventa-o segundo o que experiencia (MATURANA, 2001).

Os experimentos narrados por Maturana (2001) nos convocam a considerarmos as experiências vividas no processo de aprendizagem. Tudo passa pelo corpo. O autor nos traz a imagem de uma ilusão que acontece no cotidiano de uma viagem de trem. Quando seu trem para ao lado de outros, você sente que está partindo, sente seu corpo se locomover, até perceber ter sido apenas uma ilusão. A ilusão só é percebida por outras referências vividas. Outras experiências que podem ser vistas por muitos, por exemplo, não serão pelos cegos; aqui a relação do cego com o vivido é diferente da relação de um vidente (MATURANA, 2001). Poderia-se até dizer que o cego tem uma apreensão do real mais visível e mais 'verdadeira' do que a dos videntes! Mesmo assim, não se pode dizer que a experiência dos videntes seja falsa ou imprecisa. Ela é precisamente a 'verdade' da ilusão de óptica, uma ilusão que envolve não apenas a visão, mas toda a propriocepção do corpo. É em contato do corpo com o vivido que se tem experiências e, com isso, conhecimento; o corpo é quem modula as percepções; as emoções, por exemplo, implicarão no agir, no conhecer e nas experiências.

Duarte Junior (2006) sugere que as crises do nosso tempo, a falta de empatia, as violências e as guerras são explicadas pelo afastamento dos corpos do saber

sensível, pela falta de sentido (sensibilidade): os sentidos não mais fazem sentido; estamos anestesiados. Os legados do modernismo, tendo como uma das características o modo cartesiano de pensamento, que separou a mente do corpo, expandiram-se como se não existissem limites; vivemos as crises dos nossos sentidos. O corpo não possui valor, apenas as representatividades das coisas. Destarte, problemas estruturais são 'planejados' para fortalecerem as anestésias e fazerem com que as vidas sejam canalizadas para espaços predeterminados. Por exemplo, a violência dispara a proliferação de condomínios fechados, *shoppings centers* e carros blindados (DUARTE JUNIOR, 2006). Assim, nessas bolhas, o humano não consegue ver, cheirar, degustar... O pensamento não precisa do corpo; os corpos são colonizados.

O capitalismo opera o processo de cafetinagem (a colonização) dos corpos e, conseqüentemente, de suas criações (ROLNIK, 2004). Trata-se da captura dos processos de criações desassociados do corpo vibrátil, da carne percorrida por onda nervosa que torna o corpo afetável. Dessa forma, o corpo se distancia da percepção sensível do mundo e de suas transformações. Se por um lado há criações, por outro essas estão desvinculadas das exigências que atravessam o corpo. Dessa forma, as criações ficam alienadas em favor de um externo: o capitalismo. Este, por sua vez, cria novas produções e territórios em velocidades vertiginosas. São produzidas constantemente novas esferas que destroem outras já criadas. Setores inteiros da economia se tornam obsoletos sem que haja tempo para serem absorvidos. Essa vertigem promove mais produções em vertigem. A fissura a esse processo está na estesia, associação da criação com o corpo bússola, ou seja, com as resistências; criação e resistência.

As listagens do que os estudantes eram ou não capazes de fazer se tornaram pistas de resistências. Se por um lado os 'problemas de aprendizagens' curriculares podem ser uma resistência ao método de ensino<sup>47</sup> (HECKERT; ROCHA, 2012), por outro esse movimento de resistência é encarado como processo de patologização (KAMERS, 2013). Tão logo, uma educação pela arte propõe: resistir artisticamente aos métodos de ensino correntes e propiciar pistas de aprendizagens que considerem o outro em sua completa alteridade; quebra de estigmas de 'não-saber' pela criação

<sup>47</sup> Por exemplo, as infrequências, as indisciplinas e as violências como desacato às normalidades estabelecidas (processos de resistências ao estabelecido).

de possíveis por vias estéticas, afirmando outras maneiras de existências; com isso, chega-se à produção de autonomia, valorizando as diferenças.

Nesse prisma, tomo de empréstimo o conceito de autonomia, adotado nesta pesquisa, de Abreu (2019). Em sua dissertação de mestrado, desenvolve o conceito de interdependência vinculado ao Modelo Social da Deficiência e ao Modelo Feminista, apontando para o que podemos pensar em projetos de autonomia para nossas crianças em situação de inclusão. Isso porque tal conceito não pensa a autonomia enquanto independência, ou seja, um isolamento. Pelo contrário, o conceito considera o humano em contínua relação e interação uns com os outros, em necessidades de ajudas permanentes (ABREU, 2019).

Para subsidiar seu posicionamento, Abreu (2019) descreve os diálogos entre Sunaura Taylor e Judith Butler pelas ruas de São Francisco. Taylor que, devido a uma doença congênita, anda em cadeira de rodas, relatou à Butler sua dificuldade de criar coragem para sair e pedir um café sozinha. Para ela, entrar na cafeteria sozinha e demandar ajuda se tornou um protesto político. Quando conseguiu realizar isso, percebeu a interdependência que há no humano (e não em sua deficiência). Em diálogos anteriores, Taylor expressou que suas necessidades, enquanto deficiência, são frutos da repressão social que produzem barreiras e isolamentos aos deficientes. Abreu (2019) discorre então sobre o conceito de interdependência enquanto cuidado presente na vida de todo o humano, não sendo monopólio das pessoas com deficiências. Com isso ela pensa a autonomia “[...] a partir da perspectiva da interdependência e da ética do cuidado, e não da independência e autossuficiência” (ABREU, 2019, p.115). Para ela, autonomia se vincula à participação da gestão da própria vida.

O termo autonomia pode ter muitas significações, por isso a importância da conceituação. Muitas vezes a noção de autonomia é aliada a um individualismo capitalístico, necessário para rodagem das engrenagens do mercado, tornando-se um projeto desumano, em contraposição à interdependência que é característica da humanidade. O dicionário Michaelis<sup>48</sup> *on-line* traz como uma das definições de autonomia a “Liberdade moral ou intelectual do indivíduo; independência pessoal; direito de tomar decisões livremente”. O Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSU; MARCONDES, 2001) define a autonomia como “liberdade política de uma sociedade

<sup>48</sup> Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=EMnj>>. Acesso em 30/03/2020.

capaz de governar-se por si mesma e de forma independente, quer dizer, com autodeterminação”. Autonomia então se confunde com liberdade, e liberdade com independência. Porém, liberdade e independência, como instrumentos de uma democracia, precisam ser problematizadas, já que são ferramentas imprescindíveis ao poder e assujeitamento do outro, como descreve Foucault:

Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas - a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) - mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder [...] (FOUCAULT, 2013, p. 244).

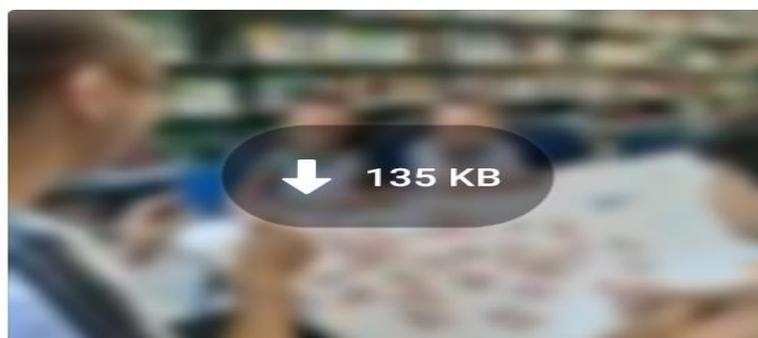
A autonomia como isolamento é um projeto inviável para quem deseja ampliar as capacidades humanas na perspectiva da diferença. Pensando, então, a autonomia enquanto gestão pedagógica em uma relação de interdependência, desenvolvemos nossas intervenções com o grupo de alunos pesquisados. Porém as intervenções propostas e a educação especial trouxeram ressonâncias imprevisíveis, da ordem do acontecimento; as ações que eu propus junto à equipe eram forças capazes de mudar os fluxos presentes no espaço. Nessa direção, a educação especial era um instituinte de relações outras. Se por um lado eu estava mirando ansioso os resultados em autonomia e em fissuras nas práticas educativas endurecidas, promovidas pelas nossas intervenções, por outro, as instituições visibilizadas, tanto pela arte quanto pela educação especial, seduziam-me e mudavam o foco de minha pesquisa. Passos e Kastrup (2013) declaram, ao abordarem sobre a validação da pesquisa cartográfica, que os desvios são inevitáveis. Porém, dentro do campo, há um desassossego demasiado, uma sensação estranha. Parece que os traçados de percursos do projeto de pesquisa só fazem sentido quando estamos sobrevoando bem alto. Quando pousamos, as arquiteturas ganham outras dimensões; nos blocos do chão, nas suas vegetações rasteiras e nas suas flores fortuitas, existem mais ensinamentos de resistências do que nas falas teóricas ou nos projetos de pesquisas. Diante disso, escreverei no próximo capítulo os analisadores e suas análises, os afetos, efeitos e práticas de uma educação especial na perspectiva da diferença.

## **5. PRÁTICAS, AFETOS E EFEITOS: ANALISADORES E ANÁLISES**

Consoante a arguição anterior, a educação pela arte se apresenta como pista promissora para a produção de práticas pedagógicas com estudantes em situação de inclusão. Diante disso, o presente capítulo percorrerá as intervenções produzidas durante a pesquisa, os afetos, efeitos e práticas de uma educação especial na perspectiva da diferença. Para tanto, considerando que as instituições e as práticas me levaram a discutir determinados temas e ações, este capítulo está organizado em temáticas, com descrições e análises de instituições, forças e práticas diretamente interligadas ao nosso cotidiano escolar.

As instituições e forças, que emergiram da análise do Diário de Campo, são atravessamentos presentes no espaço educativo que mostram ser a escola um território composto por forças heterogêneas. É muito importante que uma prática pedagógica que se pretende emancipadora realize análises das instituições e forças presentes nos contextos escolares. Por meio dessas análises é possível compreender até que ponto se propõe rupturas às linhas mais endurecidas das forças presentes, ou até que ponto as reforçam e com elas a prática colabora.

## 5.1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISSIDENTES



**Buscar novas práticas para consolidar a aprendizagem dos alunos!!! Boa experiência hj com esse grupinho.... Vamos alcançar longos vôos juntos!!! Conhecimento será o limite 🥰**



18:37

Figura 2 - Expressando alegrias pela aprendizagem. Imagem de WhatsApp dos professores da Educação Especial do turno pesquisado

Iniciar este subcapítulo com essa expressão (figura 2) nos ajuda a compreender as implicações dos professores na aposta do fazer artístico enquanto intervenção

pedagógica. Embora a frase seja de uma profissional apenas, da professora Binha<sup>49</sup>, os sentimentos de entusiasmo, contentamento, vontade de fazer eram compartilhados pela equipe da educação especial. Estávamos conseguindo compreender como os alunos aprendiam e isso nos proporcionava prazeres. Com essas experiências, sentíamos diante de pistas para lutarmos pela educação especial, no microespaço escolar, e produzirmos saberes ‘com’ os estudantes.

A professora Binha expressou a consolidação da aprendizagem através do desdobramento do currículo comum. Trata-se do desenvolvimento de uma estratégia que acolheu os interesses e fez **COM** as vontades e desejos dos aprendizes. Sua escrita segue a imagem que eu, ela e os demais estudantes estávamos trabalhando com o tema do ‘descobrimento’ do Brasil. Fizemos uso da contação de história, por meio de fábulas, gesticulações e esquete de teatro, convidando os alunos a contarem e vivenciarem um pouco da narração, convidando-os a entrarem no jogo. Se havia uma caravela, era preciso se imaginar dentro dela, saber como eram os seus balanços no mar. Foi preciso construir uma história, como bloco de sensações, que capturasse as forças de uma viagem marítima; foi preciso fazer arte. Era preciso, também, planejar a viagem, por isso a presença do globo terrestre. E na visita ao globo (figura 3) outras histórias apareciam... Então explorávamos essas e depois continuávamos a viagem. Se fizemos uma análise paralela à análise de Dumoulié (2007), poderemos pensar que tal como a filosofia da arte da capoeira, que busca contornar como um rio as durezas das rochas, nós contornávamos as durezas dos saberes curriculares: parávamos e seguíamos caminhos distintos construindo outros meandros; olhávamos para a dureza curricular dando outros sentidos e acessos ao currículo, antropofagicamente; ressignificávamos os saberes instituídos.

Os estudantes traziam fragmentos que lembravam ter ouvido em outros lugares, compondo juntos a narrativa. Nós, os professores, lançávamos algumas perguntas sobre a história oficial, para deixarmos questões importantes nesse percurso. Os índios moravam aqui? Então os portugueses não descobriram o Brasil de fato (eram estudantes do quarto ano)? Essa prática demandou três aulas (de cinquenta minutos cada) em um único dia, com estudantes fora de sala. Um sentimento desassossegante me incomodou nessa ação (embora estivéssemos

<sup>49</sup> Os nomes fictícios atribuídos aos profissionais seguem a mesma lógica dos nomes dados aos estudantes: foram subtraídos de elementos artísticos e objetivam preservar as reais identidades dos participantes. Somente Binha não recebeu seu nome fictício proveniente de elementos artísticos, pois ela mesma desejou escolher um nome para si e registrá-lo nesta pesquisa.

felizes): preocupava-me com o que a professora regente poderia pensar sobre a ausência dos estudantes da sala de aula. Era um sentimento analisador da instituição tempo e instituição sala de aula. Estávamos fissurando o tempo escolar e a sala de aula e essa atitude nos traria futuros embates, que analisarei adiante neste subcapítulo.



Figura 3 - Explorando o globo (arquivo pessoal)

A prática exposta tem a arte enquanto meio duplicado: por um lado, criamos outras formas de aulas com as realidades da escola, transformando o cotidiano artisticamente; por outro, usamos algumas expressões artísticas para construirmos territórios de conhecimentos. Pela arte, manifesta no teatro, nas fábulas e contação de história, chegamos à aprendizagem de um conteúdo curricular; conteúdo convertido em produção coletiva de uma narrativa. A própria produção é parte integrante do ensino da arte. Basta recordarmos a proposta triangular, sistematizada por Barbosa (1998), que desenvolve o ensino da arte pelo fazer (produções e releituras), pela leitura (análise das obras) e pela contextualização (os múltiplos atravessamentos presentes na obra). O fazer da proposta triangular coloca em evidência a prática de produzir enquanto viabilizadora de aprendizagens: fazer é necessário. Esse fazer está ligado à produção de experiências, aquilo que Benjamin (1993) chamou de copiar um texto, sentindo suas forças, tal como o andar pelos caminhos e planícies. Tomando de empréstimo esse fazer, produzimos juntos a esquete com narrativas sobre o conteúdo estudado. A narrativa do conteúdo enquanto produção dos estudantes estava acessível a eles, inclusive para problematizações futuras.

As intervenções pedagógicas propostas se deram por dois caminhos. No primeiro, trabalhamos os conteúdos da sala (de todas as disciplinas do currículo) por meio da arte (de modo semelhante ao discorrido acima), com intervenções dentro da

sala comum e, quando necessário, ocupando outros espaços possíveis da escola (o primeiro caminho era trilhado de terça a quinta-feira); no segundo caminho, desenvolvemos atividades artísticas expandindo as capacidades dos estudantes (nas segundas e sextas-feiras), sempre ocupando outros espaços, não ficando na sala comum (produzindo outras aprendizagens). Neste caminho, as principais práticas foram o canto, trabalhando principalmente com músicas populares ('É preciso saber viver', 'Fico assim sem você', 'Vamos construir'), teatro (produção dos próprios estudantes), brincadeiras e jogos. Essas intervenções receberam o nome de 'Projeto em Ritmo de Sexta: Brincar e Aprender' (PERS).

Vale destacar que a ação de nomear as práticas foi de encontro ao desejo de não produzirmos uma forma. Não se trata de um descuido, tampouco desconsideração de que a ação de nomear um projeto fosse perigosa para uma possível captura. O ato da nomeação fez parte da construção do projeto interno à escola para viabilizarmos nossas ações pedagógicas. Seria possível propormos práticas da dimensão planejada sem um projeto de ensino? Como justificaríamos as mobilizações e os desenvolvimentos com nossos estudantes? Para um profissional docente, suas ações necessitam de planos e projetos. Tão logo, não é a produção de um projeto que inviabiliza as dissidências; pelo contrário, é diante desta construção que as fissuras se tornam possíveis. Lembremos a produção de resistência feita pelas crianças, conforme nos disse Zourabichvili (2007). A resistência em obediência desobediente evita aniquilamentos dos mais fracos pelo caminho da oposição. É importante, todavia, percebermos que o professor pode se servir dos planos para acompanhar suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que esses planos podem servir de instrumento para a vigilância e controle das práticas educativas realizadas na escola.

O nome PERS surgiu pelas características das ações que seriam desenvolvidas compostas pelo lúdico e por uma atmosfera leve, como se estivéssemos no último dia da semana; dia contagiado pela alegria da folga porvir (mas nem sempre o dia mais leve). Inicialmente, pensávamos em explorar unicamente as sextas-feiras. Depois, através de conversas entre nós, equipe da educação especial, entendemos que as segundas-feiras seriam oportunas também.

As expressões artísticas escolhidas, para produzirmos com os estudantes, no segundo caminho proposto, partiram dos interesses deles próprios. O acolhimento de seus interesses se ligava à produção de autonomia, ou seja, nas suas coparticipações

nas escolhas de pistas a serem percorridas. A manifestação dos interesses dos educandos não se dava por vias da fala, unicamente. Azul, Amarelo, Vermelho e Rosa, por exemplo, não responderiam pela fala se os perguntássemos que tipo de arte desejariam produzir. Suas inclinações eram demonstradas por outras formas, comunicadas por um contínuo vínculo e práticas cotidianas fluidas: como suas aproximações espontâneas aos elementos trabalhados, com conseqüentes fixações nos espaços, expressões de contentamentos (sorrisos) e tentativas de participação (tocando nos materiais).

Na figura 4 (adiante) temos Binha apresentando a estudante Rosa, recém-chegada à escola, à equipe, dando-nos uma pista de que ela gostava de música: “[...] adora Fernanda Brum [cantora do seguimento religioso]”. Essa informação surgiu numa conversa com familiares da estudante. Compreendemos, com isso, que investir tempo em conversas, criando vínculos com familiares e estudantes, é uma prática pedagógica muito importante no contexto da produção de uma educação não autoritária. A produção de vínculo com estudantes e familiares é algo *a priori* para o exercício docente, porém essa aliança pode ser perigosa se usada de maneira tutelar, endurecida e alienante, conforme pude experienciar e exercer em algumas práticas pedagógicas, na educação especial. Nestas práticas, parecia que os familiares eram convocados frequentemente para colaborar na retificação (ortopedia) das condutas (como nossa equipe da inclusão fez quando cobramos tratamentos médicos da estudante, conforme descrito no subcapítulo 3.1), e não na construção coletiva de caminhos de aprendizagens.

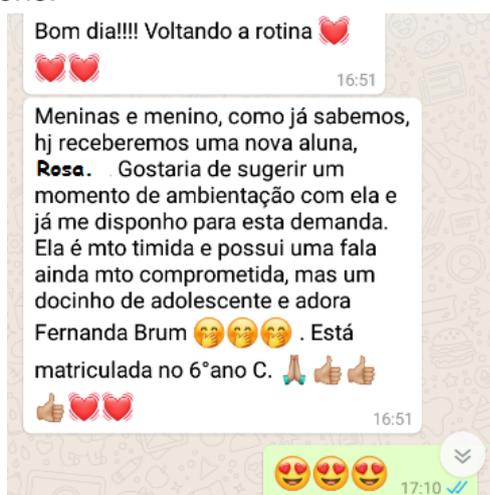


Figura 4 - Apresentação de estudante. Imagem compartilhada no grupo de WhatsApp da equipe da educação especial

A nossa aposta, pelo contrário, foi em direção de alianças para a construção de uma educação não autoritária. Os familiares mesmos sentiam e externavam essas distinções de alianças:

*No tocante a Vermelho, percebi que sua família conta com a colaboração da escola. Lembro-me de quando fui atender [seus responsáveis] e os perguntei o que eles precisariam que o filho aprendesse, a resposta foi surpreendente para mim. [A mãe] me disse que ninguém havia lhe perguntado isso antes, em nenhuma outra escola (demonstrou muita felicidade). Acrescentou ainda que desejaria que seu filho fosse feliz nos espaços que viesse a ocupar (DIÁRIO DE CAMPO, 02/10/2019).*

A aposta em uma escuta atenta, tecendo redes entre estudantes, familiares e equipe de professores, possibilitou uma construção coletiva de saberes e vínculos que viabilizaram aprendizagens mais territorializadas nos contextos dos aprendizes. Com o vínculo, as trocas de informações se tornaram mais fluidas e possibilitaram a compreensão de muitos atravessamentos no cotidiano dos estudantes, conforme pude constatar no evento abaixo descrito:

*Fiquei pensando sobre Azul... sua mãe havia comentado para nós muitas dificuldades que ele tem passado. Após a separação dos pais, os recursos destinados às terapias dele foram retirados. São recursos que a própria empresa do pai oferece ao filho [...]. Somente por lutas judiciais que sua mãe tem conseguido uma possível resposta. Infelizmente o recurso chegará (se sua mãe conseguir) somente no ano que vem. Sua mãe compartilhou para nós que Azul ama a avó [por parte do pai], mas foi impedido [pela família do pai] de visitá-la. Certa vez vi Azul solfejando uma música (nunca tinha visto isso antes; ele não expressa nenhuma palavra) e em seus olhos desciam lágrimas. Eu não comentei isso [para sua mãe] ainda [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 29/11/2019).*

O vínculo possibilitou o mapeamento de acontecimentos que pudessem nos trazer o dimensionamento de atravessamentos outros em nossos alunos; também a avaliação de nossas atividades e o dimensionamento dos seus efeitos para longe de nós. Em uma conversa de *WhatsApp*, a mãe de Azul nos questionou: “Azul está cantando a música aleluia? Na [escola]? Q [sic][ele] está cantando aqui” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/12/2019)”. A resposta foi não. Estávamos trabalhando com outras músicas. Porém eu nunca tinha escutado Azul cantar nenhuma canção, salvo no dia que ele solfejou tristemente uma melodia suave e por mim desconhecida (conforme relatado anteriormente). Ele, mesmo diante de nossas atividades, ao som de violão e percussão, com olhos atentos, nunca havia soltado nenhuma palavra ou solfejo. O que vemos aqui é que muitas aprendizagens podem ocorrer no cotidiano pedagógico, mas nem todas serão explicitadas dentro dos espaços instituídos desse cotidiano. Azul, aliás, fez a aprendizagem derivar, extrapolar para fora da aula e, de modo

antropofágico, apropriou-se ativamente dela, usando a música como meio de suportar as tristezas e emoções difíceis.

Os efeitos do vínculo nos leva a analisarmos os espaços onde o vínculo é construído. Por exemplo, se não tivéssemos nos posicionado ética e politicamente na construção de um vínculo de cuidado em rede com a família não teríamos nos comunicado; tampouco se não houvesse um meio tecnológico de comunicação tão ágil como o *Whatsapp*, nós também não teríamos conseguido formar essa rede de cuidado. O uso dos espaços, nesse caso o meio tecnológico, não está dado; há uma potencial periculosidade intrínseca ao *Whatsapp* que o vincula à produção de controle, na lógica panóptica, bem como à produção de uma sobreimplicação nas relações de trabalhos. Entretanto, por um posicionamento ético e político, estávamos dando outro uso a esse dispositivo; estávamos na construção de um antidispositivo na perspectiva de sua profanação, pensando nas contribuições de Agamben (2009).

Longe de questionários, entendíamos que a compreensão de como os alunos aprendiam, quais saberes traziam e lhes interessavam, dar-se-iam por muitas vias, afetuosos relacionamentos no cotidiano. Por exemplo, embora tivéssemos a informação de que Rosa se inclinava para a musicalidade cantada, percebemos, durante nossos trabalhos e convívios, que ela se sentia melhor com teatro e música instrumental.

Freire (1982) mostrou a importância do diálogo na educação enquanto prática de liberdade e proponente de temas geradores para a aprendizagem. O autor conceitualizou, primeiramente, o termo 'palavra', sendo esta reflexão e prática (ela mesma é o diálogo): palavra sem ação é apenas verbalismo, nada mais; ação também sem reflexão é ativismo, ambos alienados e alienantes. Por isso a palavra é transformadora de mundo, pois é ação em reflexão e reflexão em ação. Ela viabiliza reflexões e ações potentes. Para Freire (1982), a autenticidade de um diálogo está no amor pelo homem e mundo, não sendo possível por vias da arrogância e da autossuficiência. É preciso se ver, primeiramente, como humano, um ser que carece de saberes para, assim, empreender diálogos. Por isso, o diálogo entre um educador-educando (que não sabe tudo) e educando-educador (que possui conhecimentos) não se estabelece pela imposição da visão daquele a este (nem vice-versa). O conteúdo do diálogo está no compartilhamento das visões de ambos, tendo a realidade enquanto mediatizadora. Nesse prisma, o diálogo proporciona a compreensão de

temas geradores e a produção de conteúdos programáticos que dizem respeito a suas realidades.

Somente pelo diálogo é possível empreendermos uma escuta atenta e, assim, produzirmos vínculos. Nessa dialogicidade afetiva encontramos fissuras à infantilização. Pensemos a infantilização enquanto a função da economia subjetiva capitalística; ela é o processo em que o outro diz, pensa, faz, produz a vida social por nós (GUATTARI; ROLNIK, 1986); isso se assemelha à heterogestão que, segundo Lourau (1993), é a gestão de nossa vida realizada por outrem. Nossa equipe foi informada que Rosa gostava de música. Essa informação foi importante para nós enquanto abertura de possíveis. Contudo, se tomássemos essa informação, trazida pela família, como única pista na construção do processo de aprendizagem, estaríamos endurecendo a relação com Rosa, excluindo-a da participação da construção de seu percurso pedagógico, numa prática infantilizadora. Porém, no cotidiano, percebemos que ela manifestava contentamentos nas brincadeiras, no estar junto do grupo de alunos e professores, e na performance teatral. Vale destacar aqui que a dialogicidade na relação com Rosa, e demais aprendizes, ultrapassou a troca de discursos e palavras: as expressões de alegria, inquietação e descontentamento eram acolhidas na produção de um fazerCOM; as gesticulações, pegar nas mãos para levar a algum lugar e as trocas de olhares eram signos de enunciados interpessoais. Os afetos estavam ligados ao fazer sensível, um fazer que podemos chamar de artístico ou, se preferirmos, pela arte.

A realização da proposta das intervenções artísticas, em seu início, esteve diante de três instituições: tempo escolar; plano de ensino; e aprendizagens. O tempo escolar, delimitado em cinquenta minutos<sup>50</sup> a hora-aula, foi fissurado e ressignificado, pois nossas práticas, principalmente as desenvolvidas nas segundas-feiras e sextas-feiras, previam o mínimo de três horas-aula com os estudantes em grupo ocupando outros espaços, e não a sala comum. Conseqüentemente desobedecíamos a instituição sala de aula, uma instituição disciplinar de controle do espaço e de limitação dos modos de ocupação dos corpos. Eram nesses outros espaços e tempos que, estudando diversos conteúdos, aconteciam conversas voltadas aos interesses dos estudantes, pois eles indagavam (sugeriam por ações) outras práticas e temas; já ocorreu de um aprendiz perguntar sobre a diferença de outro, questionando “por que

<sup>50</sup> Uma hora de aula, chamada hora-aula, possui cinquenta minutos.

ele é assim?"; os temas eram percorridos por uma lógica de interesse coletivo, demandando o tempo que se fazia necessário para desenvolver o assunto.

*Hoje atendi os irmãos Verde e Laranja. Lilás era minha aluna e sempre estava comigo quando eu atendia os dois. Ela gostava de estar junto a eles. Mas agora ela é atendida pela professora Canção. Tive que deixar de atendê-la. O motivo foi a necessidade de Ciano ser atendido por mim. Não seria interessante eu somar mais um atendimento, pelo menos burocraticamente. Entre deixar um dos irmãos, preferimos, eu e a equipe, que Lilás fosse atendida pela professora Canção. Naquele momento não ouvimos a aluna; não houve coparticipação dela na decisão. Porém, mesmo assim eu realizo atividades com ela. Isso porque Lilás chegou perto de mim e disse que não gostava da nova professora, sem, contudo, ter conhecido a professora. Foi uma resistência produzida por ela. Eu a perguntei o porquê, já que ainda não conhecia a professora. Ela disse que era por ser uma pessoa diferente de mim, ou seja, Canção não era eu. Então a perguntei se queria continuar tendo aulas comigo. Sim, foi a resposta dada, com muita felicidade em seu rosto. Então, na prática, ela continuou sendo atendida por mim; somente as questões burocráticas, como preenchimento de relatórios, não faço. Canção também realiza atendimentos com ela e já é amada por Lilá. Posso dizer que Lilás ganhou muito com isso: ela tem dois professores de quem gosta muito. Neste dia de atendimento, com os três, fizemos uma aula comum e simples, ou seja, que muitos professores fazem. A diferença estava na ocupação de outro espaço. O conteúdo era sólidos geométricos. Então convidei os três para produzirmos nossos sólidos. Fomos ocupar uma sala em que são depositados livros didáticos; quase um almoxarifado de livros. Enquanto eles faziam, falávamos sobre a construção. Laranja não quis ajuda, os demais me pediram apoio em alguns detalhes, como nas colagens e recortes pormenorizados. No fim, Laranja disse para todos: "o meu ficou mais feio". Então eu completei: "mas foi produzido por você sozinho". Não que eu quisesse propagar o isolamento, ou a independência enquanto fazer sozinho, mas parabenizar seu esforço para realizar a tarefa de seu jeito. Ele avaliou que era possível e fez. O que ele chamou de feio foram alguns amassados nas paredes dos sólidos. Ele me respondeu: "verdade". Neste instante a professora regente Perspectiva acessou a sala mostrando os sólidos dela, que tinham forma de desenhos animados, como o Bob Esponja e o Ben 10 (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2019).*

Nesse longo fragmento do Diário de Campo estão registrados alguns efeitos da ocupação de outros espaços pelos alunos. Lilás, por exemplo, resistiu a troca de professor por entender que perderia o coletivo de que sempre participara. Não se tratava apenas da amizade, ademais ela continuava sendo amiga e frequentando a mesma sala de Verde e Laranja. O que estava em jogo eram as outras práticas coletivas; o que estava em jogo era não ser afastada da convivência e vínculo comigo (professor Lucas). O incômodo que ela sentiu a levou a dialogar comigo; ao produzir resistência, ela modificou um planejamento institucional. Outrossim, Lilás não foi acolhida nas nossas decisões no primeiro momento, esvaindo-se a prática de uma educação não autoritária. A resistência de Lilás se deu artisticamente: ela criou uma história diante de uma realidade indesejável, dizendo não gostar de alguém que ainda não conhecia.

Laranja, por sua vez, na aula descrita, sentiu-se confortável para tentar fazer a tarefa sozinho, ao mesmo tempo externou uma insatisfação com o resultado do trabalho. Não que ele fosse ou se sentisse impedido de realizar essa tentativa na sala de aula; ademais, a professora regente, Perspectiva, chegou para construir conosco numa coextensividade sala e fora. Aqui o que está em jogo é o tempo, o grupo e a quantidade de alunos para elaborar uma situação complexa e o vínculo de amizade. Nessa direção foi possível Laranja perceber que o resultado de sua atividade foi tão diferente quanto o meio que ele percorreu; e o 'objeto' final era menos interessante do que seu desejo realizado na prática pedagógica.

Esse tempo para elaboração de uma situação complexa e encontros com situações desassossegantes se tornaram importantes em outros momentos vivenciados no grupo com Laranja, Verde e Lilás. Lembro-me de um dia que estivemos na biblioteca (eu, Laranja, Verde e Lilás) quando outro aluno atendido por mim chegou para conversar comigo. Verde me perguntou: "por que ele é assim?". Embora eu entendesse que Verde se referia ao estereótipo do estudante<sup>51</sup> que chegara à biblioteca há pouco, eu o questionei: "assim como?". Naquele momento fiquei com dúvida se o estudante cujo estereótipo estava em questão entendia que Verde perguntava sobre ele. A dúvida existiu por, em meu convívio com o estudante, eu ter observado que ele demonstrava não se importar com as falas de quem não tinha vínculo forte consigo. Ele olhava as pessoas desconhecidas e apenas as cumprimentava, mas não fixava sua atenção em nada que um desconhecido fizesse; era preciso fazer amizade com ele primeiro, algo que muito gostava de fazer, para assim haver interesse de sua parte pela ação do outro. Não menos importante, eu observava que ele produzia relações muito concretas com a vida; o ontem e o amanhã eram situações inexistentes em suas falas e apreensões: tudo acontecia em um agora contínuo<sup>52</sup>.

A dúvida desapareceu quando o estudante aumentou sua voz, fazendo muitos barulhos aleatórios, para impedir que Verde continuasse a perguntar. Naquele momento criei uma história, de forma artística. Eu disse para Verde: "você já observou como ele acessa todas as salas e consegue abraçar todas as pessoas? Você viu que

<sup>51</sup> Pensei, aqui, no uso do termo 'estudante' em vez do pseudônimo, para a proteção da identidade do aprendiz.

<sup>52</sup> Aproximadamente um ano depois deste acontecimento eu me encontrei com este estudante e sua família, não em situação pedagógica, porém de amizade. Nesse encontro, percebi que o estudante fez distinção entre ontem e hoje.

ele detesta confusões e brigas entre os alunos? Observou como ele não gosta de sujeiras e luzes apagadas?”. Naquele momento houve um silêncio por todos, inclusive do estudante interpelado. Percebi que eu estava autorizado a criar a narrativa. Então eu disse para Verde: “ele é um herói”. Verde levantou uma das sobrelanceiras e disse que não acreditava; o aluno interpelado fez uma pose de Super-Homem, levantando apenas um dos braços, emitindo um som monossilábico, com ar de certeza de si: “uhuuu!”. Laranja me perguntou: “se ele é herói, qual é o seu poder?”.

A história que eu criei e, o mais interessante, o encontro com o outro e sua alteridade, de outra sala, foram possíveis pois estávamos na biblioteca. Aqui há também uma profanação do dispositivo ‘biblioteca’; a nossa ação instituinte transformou a biblioteca não em espaço de consumo de narrativas já existentes e registradas, mas em um espaço de criação de narrativas. Referente à história por mim criada, embora os demais assuntos tenham se desenrolado sobre quais poderes o aluno interpelado tinha, algo ficou presente em nosso encontro: deslocamos o olhar das formas (estereótipos) para analisarmos as forças. E isso foi um acontecimento para Verde. Muito tempo depois Verde me disse ter encontrado uma criança na praia de aparência igual ao nosso herói, e acrescentou: “será que ele é herói também?”. Naquele momento ficou evidente a percepção de Verde de que a semelhança entre formas já não geram certezas sobre possíveis identidades.

Voltando falar sobre o PERS, dos outros dias da semana que frequentemente ocupávamos as salas comuns, acompanhando um único aluno por atendimento, nesses, às vezes, escapávamos também ao planejado, flexibilizando as horas-aulas e rompendo os limites das salas. Bastava, para isso, percebermos que a explanação do conteúdo poderia ser praticada de forma mais agradável em outro espaço. Os alunos sugeriam: “vamos à biblioteca ou refeitório? Não estou entendendo nada!”. Quando saíamos, iam pulando e sorrindo. Só as aulas de educação física não foram físsuradas (em todo o tempo de pesquisa), eles nunca quiseram (mesmo com provas marcadas na semana). O que estava em jogo era a dimensão do prazer em estudar, e as aulas de educação física proporcionavam essa dimensão prazerosa.

O trabalho com currículo comum, praticado em sala de aula, foi de grande complexidade. Todos os estudantes pesquisados resistiam à forma praticada nas salas, com métodos iguais para estudantes diferentes. Diante de uma lousa, sentados em suas carteiras escolares, com livros e cadernos sobre suas mesas, não compreendiam o que era trabalhado. Por isso a necessidade de busca por alternativas

no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Será que os demais estudantes, que pensamos não estarem em situação de inclusão, aprendem os conteúdos ou apenas decoram e reproduzem? Adianto, neste parágrafo, que as experiências com Ciano, percorridas adiante, principalmente no subcapítulo '5.2 Exames Medicalizantes', revelaram que os estudantes não deficientes que 'não aprendem', conforme o proposto pelo regime escolar, são considerados 'anormais' (conforme veremos a seguir); as técnicas pedagógicas homogêneas não viabilizaram aprendizagens para Ciano, enquanto aluno 'regular'. Vale ratificar a importância do conceito "aluno em situação de inclusão" para fissurar práticas normalizadoras, produtoras de 'anormais' e que naturalizam a deficiência enquanto 'erro' no percurso da humanidade. Outrossim, é preciso ler aluno 'regular' como aluno 'regulado', 'formatado' ou, simplesmente, 'formatado'.

Destaquemos de antemão que o conceito de aprendizagem desenvolvido nesta pesquisa está em consonância com os processos de problematizações e criações; o aprender se relaciona com: *i*) a capacidade inventiva, dentro de uma processualidade, na construção e desconstrução do conhecimento, atravessado por processos violentos do sentido que foge, escapa, proliferando-se rizomaticamente em contínua fuga, conforme desenvolvido por Elias e Axt (2004); *ii*) as produções de conhecimentos que passam pelos filtros dos aspectos biológicos dos aprendizes, entendendo, com isso, que as experiências perceptivas dependem de relações compreensivas internas, biológicas, não tendo a realidade independência do ser (MATURANA, 2001).

Aprendizagens e não-aprendizagens são temas frequentes no âmbito da educação para estudantes com deficiência. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, existem alguns dispositivos jurídicos que asseguram legalmente uma distinta relação dos estudantes deficientes com os saberes curriculares presentes nos espaços escolares. Os dispositivos são:

[...]

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados [...] (BRASIL, 1996, p.25).

Se considerarmos a organização curricular específica (flexibilização curricular), presente no inciso I, e a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido, descrita no inciso II, poderemos compreender duas situações

opostas: os dispositivos proporcionam legalidades para que os profissionais busquem meios que se comuniquem com a realidade, corpos e territórios dos educandos, produzindo, assim, uma aprendizagem territorializada ou seja, contextualizada com a realidade do educando; ou, os dispositivos consideram que os educandos com deficiência podem aprender (demandando flexibilizações curriculares, se necessárias), mas haverá quem aprenderá de forma insuficiente, por isso a existência da possibilidade de terminalidade específica. Mas o que seria 'atingir o nível exigido'? Os demais estudantes, que não fazem parte da educação especial, atingem esse pretense nível? Mais uma vez o conceito 'estudantes em situação de inclusão' se torna precioso para afastar o estigma de não-aprendizagem dos estudantes com deficiência, entendendo que a não-aprendizagem é parte das relações humanas com os saberes. Nesse ponto, Souza (2010) mostra que no Brasil logramos inserir 97% das crianças e adolescentes nas escolas, mas que a defasagem idade-série é dominante, ou seja, o nível de aprendizagem tem sido pífio (para estudantes com ou sem deficiência). Quais são os conteúdos que nivelam os saberes presentes nos espaços escolares? Até que ponto esses dispositivos não estão produzindo segregações e fracassos ao cancelar níveis de aprendizagens iguais para pessoas diferentes?

Esse nivelamento pode ser visto como um dos promotores/produtores da 'anormalidade', já que se torna um modelo previamente estabelecido a ser atingido pelos educandos. Sobre normalidade e anormalidade, Veiga-Neto e Lopes (2007) dizem que "[...] é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo." (VEIGA-NETO; LOPES, 2007 p. 955, 956). Os autores acrescentam dois conceitos foucaultianos: a normação e normalização. A normação é a capacidade de produzir arbitrariamente normas dentro de um mesmo grupo, promovendo, com isso, nivelações e comparabilidades por medidas comuns; a normalização pressupõe o normal criado pelas normas da normação, trabalhando para normalizar os anormais. A normalização parece um processo natural, pois considera um caso já existente como normal. Nesse jogo, a normalidade (e as normas) e anormalidade parecem ser naturais, com isso, indiscutíveis.

Consoante a discussão precedente, o curta-metragem “Peixes Não Sobem em Árvores<sup>53</sup>” mostra o julgamento da escola de “hoje em dia”. As primeiras palavras da acusação são: “se você julgar um peixe por sua habilidade em subir em árvores, ele passará a sua vida inteira acreditando ser incapaz” (PRINCE EA, s/d, 0:06seg a 0:13seg). Após essa frase inicial, o acusador acrescenta que a escola não apenas força o peixe subir em árvores, mas a descer e correr dez milhas... O desenrolar da acusação assume tonalidades cada vez mais efervescentes. Além de evidenciar que a escola produz robôs, e que muitos alunos se identificam com o peixe, pensando serem inúteis, acusa a escola de matar a criatividade de seus estudantes. Se compararmos a árvore com a norma, perceberemos que as normalidades e anormalidades são instituições das próprias (macro)políticas educacionais, ou seja, são instituições da própria norma. Logo, se os alunos deficientes podem aprender de forma insuficiente o normatizado, então não serão completamente ‘normais’ e previamente se sabe que eles ‘aprendem pouco’.

Nessa perspectiva, há alunos não deficientes que podem ser ‘anormais’, quando não atingem ‘o nível exigido’, efeito desse regime de comparabilidade instituído pela norma; o tratamento dispensado a esses alunos o estimula a continuarem fracassando ao longo do processo escolar, até que evadam. Não podem ser encaminhados à educação especial, porque são ‘anormais’ em outro sentido, mas sua exclusão se torna invisível e naturalizada, pois sua ‘anormalidade’ é entendida como problema subjetivo, cognitivo, e não institucional, pedagógico; um problema de ‘internalização da exclusão’ e culpabilização do aluno por ‘seus fracassos’. Nas palavras de Freitas, referente a ‘internalização da exclusão’:

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, “internalizada” (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos (FREITAS, 2002, p. 309).

A ‘internalização da exclusão’ produz o processo de seletividade, de forma branda e dissimulada: a exclusão subjetiva. A avaliação informal, que se sobrepõe à avaliação formal (instrumento cujos efeitos foram esvaziados dentro do espaço

<sup>53</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ERi-6EZ-9tA>>. Acesso em 14/04/2020.

escolar para a implementação da avaliação subjetiva<sup>54</sup>), se torna o mecanismo viabilizador dessa exclusão. O sistema escolar opera na disciplinarização das crianças, incluindo-as na lógica dominante do mercado, sem oferecer resistências a ele. A escola serve aos anseios do mercado na medida em que não transforma as relações sociais, não ensina às crianças nem mesmo os conteúdos propostos, mas funciona como dispositivo que inculca a visão política ideológica nos alunos, que os retira dos ‘maus convívios’, disciplinando segundo a ordem; o ‘capital cultural’, naturalizado, que cada educando traz, se torna o diferencial e potencializador do sucesso ou fracasso; se a escola ‘oferece as mesmas coisas’ para todos, a culpa recai sobre os que ‘não se esforçaram’ (FREITAS, 2002).

Esse processo se opera em todos os estudantes dentro da escola: deficientes ou não deficientes. Trata-se de algumas das funções regulatórias da educação ‘regular’: instituir um regime de comparabilidade regulatório (para isso, o termo ‘regular’ é um analisador e não esconde a função escolar); produzir os ‘normais’ (os regulares que estão dentro das medidas instituídas da régua) e os anormais (os que não se enquadram); desenvolver maior controle da esteira da produção subjetiva obtendo maior absorção dos lucros, catalogando os ‘produtos subjetivos’ com o mecanismo da patologização.

Os alunos deficientes são já preconcebidos como potencialmente ou fatalmente ‘anormais’ pela própria instituição da educação especial. Destarte, a escola fica desresponsabilizada pelos seus processos de aprendizagens no que diz respeito aos ‘sucessos’ e ‘fracassos’, ademais, como instituído pelo regime de comparabilidade, ‘eles aprendem e aprenderão pouco’.

Para sabermos quais normas atravessam a educação especial podemos iniciar um passeio na própria Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), na LDBEN de 1996 e encerrar na Política da Educação Especial de 2008. No artigo 205 da CF 88 temos os objetivos gerais da educação: pleno desenvolvimento da pessoa; preparo para o exercício da cidadania; sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Partindo destes objetivos, a LDBEN de 1996, em seu artigo 59, inciso IV, assegura aos educandos com deficiência a efetiva integração na vida social,

[...] inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos

<sup>54</sup> O autor não defende a avaliação formal, porém analisa os efeitos nefastos da avaliação informal. Nessa direção, a avaliação informal não é a saída para a avaliação formal; pelo contrário, é uma mudança de direção na gestão pública e produção de exclusão social.

oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora [...]. (BRASIL, 1996, p.25).

Já a Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) aconselha as direções que a educação especial precisa tomar para eliminar barreiras aos estudantes com deficiência, visando à autonomia e independência na escola e fora dela.

O trabalho e o mercado aparecem como parâmetro de saberes presentes no interior da escola, conforme vimos nos três documentos normativos. Nesse ponto, a instituição trabalho pressupõe a autonomia e independência, duas ferramentas que, conforme já refletido no capítulo 4 desta pesquisa, são essenciais para o assujeitamento do outro e o exercício do poder. Dialogando com a obra de Guattari e Rolnik (1986), podemos, inclusive, entender trabalho enquanto produção maquínica material e semiótica, ou seja, como produção da subjetividade capitalística, não sendo restrito a um sistema político.

Seguindo essa lógica, os conteúdos e saberes escolares estão diretamente relacionados com instituições externas à escola e não vinculados às potencialidades dos estudantes. Se, por um lado, os estudantes não aprendem suficientemente tais saberes (por isso são 'anormais'), por outro, desenvolvem a 'autonomia' e 'independência' enquanto isolamento, sendo capturados pelo processo de assujeitamento e poder que está sempre ligando o sujeito ao mundo do mercado de trabalho. Ademais, o objetivo preconizado pela Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) é o acesso, participação e aprendizagem. A aprendizagem se torna uma possibilidade última, decorrente do acesso e participação. As escolhas dos termos não são neutras. Não podemos compreender a aprendizagem enquanto efeito do acesso e da participação. Ademais, conforme será analisado posteriormente nesta dissertação, Patto (2007) nos fala que a improdutividade, em relação à aprendizagem, sempre foi o produto das escolas brasileiras. Outrossim, se o foco estivesse primeira e unicamente na aprendizagem e, também, se a aprendizagem fosse efeito direto do acesso e participação, produzindo um tripé de valores intrínsecos, o termo focal único a ser usado seria 'aprendizagem'.

Contudo, mesmo a aprendizagem acontecendo, no contexto das escolas brasileiras, ela se volta ao nível da norma estabelecida pelo trabalho (subjetividade capitalística). Para os 'anormais', os que aprendem insuficientemente, propõe-se a

educação inclusiva, uma tecnologia de governo<sup>55</sup> desses corpos diferentes: “[...] a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949). Isso exposto, a educação funciona como órgão regulador das vidas desde a tenra idade dos indivíduos, fazendo jus ao nome: educação ‘regular’. A educação regular não se opõe à educação especial, mas a toma como seu braço coextensivo.

Se as nossas práticas tinham imbuídas a aprendizagem de um saber comum, então estávamos trabalhando com o currículo ‘norma’. Vale trazeremos novamente as contribuições de Veiga-Neto e Lopes (2007) quando dizem que a inclusão é perigosa, e que esse perigo não diz respeito a uma suposta malignidade metafísica transcendente, mas a um perigo potencial. Logo, os saberes que servem para as comparabilidades não podem ser rejeitados, mas problematizados. A complexa relação do poder e saber que atravessa os escolares não é resolvida simplesmente pelo ato de aceitar ou rejeitar determinados conteúdos. Essa relação não está posta dicotomicamente. A problematização dos saberes se torna uma pista para, como um rio, contornarmos as durezas das rochas, na perspectiva da resistência pela arte da capoeira, descrita por Dumoulié (2007); torna-se uma prática na produção de um banquete antropofágico, para que possamos escolher e ressignificar os saberes que desejamos, conforme escreveu Rolnik (2005).

Para que pudéssemos evitar fazer ‘peixes subirem em árvores’, algumas estratégias de aprendizagens foram realizadas, traçando outras produções no cotidiano. Debruçamo-nos em outras aprendizagens. As minhas meditações nas contribuições de Elias e Axt (2004) foram importantes, neste processo, para compor com as nossas práticas. As autoras, sob leituras de Deleuze e Guattari, entendem aprendizagem como construção/desconstrução, exercício de invenção não conduzido linearmente por único conteúdo específico. Desfazem, dessa forma, o princípio de normas. Para elas, o mundo caótico, de instabilidade, desordem, multiplicidade, diferentes condições de verdade, nos convoca a outros modos de ver, sentir, agir, olhar e pensar. Dessa forma, a crença de uma aprendizagem realizada pela reconhecimento, pelo reconhecimento, pela norma, presente na escola, não é possível. Acrescentam que essa forma de aprender (transmitir e inculcar) exalta apenas o

<sup>55</sup> Veiga-Neto e Lopes (2007) apresentam esse conceito foucaultiano que designa um conjunto de ações (microfísica do poder) que objetivam conduzir e estruturar as ações, ou seja, ação sobre ações.

reconhecível e o reconhecido, fato desejado pelo poder dominante. Esse método presente nas escolas empreende o aprender enquanto ato homogêneo. Diante disso,

[...] se o aluno não aprende, se não segue o caminho pré-determinado [*sic*], é porque não consegue ficar quieto, não consegue compreender, não se adapta à disciplina. Tais práticas de rotulações negativas são confirmadas muitas vezes pelos mais variados diagnósticos psicológicos classificatórios possíveis: hiperatividade, problemas cognitivos, problemas comportamentais e/ou emocionais. A partir destes rótulos, ou o aluno (geralmente de classe economicamente baixa) é promovido para a série seguinte por compaixão, ou é reprovado por castigo, ou ainda pode ser encaminhado para 'turmas especiais' (ELIAS; AXT, 2004, p. 18).

É pela outra aprendizagem, apresentada pelas autoras, que traçamos nossa aposta no fazer artístico. Tendo a arte como bloco de sensações, desejávamos inventar e reinventar processos. “É nessa perspectiva que se entende que uma concepção de aprendizagem como processualidade exige partida, abandono do território, encontro com os híbridos, com as misturas, com a desorganização. É a aprendizagem como desafio” (ELIAS; AXT, 2004, p. 26). Torna-se importante dizer que as autoras, quando trabalham por outras aprendizagens, não militam pelo ‘tudo é válido’, em um relativismo absoluto.

Se a homogeneidade tende a criar espaços estriados, que tentam enclausurar os movimentos de criação, também as práticas de respeito a toda e qualquer possibilidade de interpretação, no caso da aprendizagem escolar, tendem a criar espaços lisos que correm o risco de perderem-se em si mesmos, tornando-se improdutivos [...] (ELIAS; AXT, 2004, p. 26).

Elias e Axt (2004) trazem, como resposta mais próxima, a preocupação por uma aprendizagem não autoritária, indo em direção a uma política e ética do aprender, do cuidado com o sentido, passando pela invenção de práticas criativas de aprendizagem. Nessa direção, articulamos as intervenções pelo fazer artístico. Por exemplo, em um dos encontros das segundas e sextas-feiras, enquanto eu esperava os demais alunos chegarem à biblioteca, Laranja, Verde e Lilás estavam próximos a mim. Naquele momento iniciei a história de uma fábula que acabara de ouvir da professora Canção (eu havia achado a história simples e com um final muito cômico e desassossegante). O título da história era o “Homem Azarado”.

Resumidamente, o enredo descreve a saga de um homem, numa floresta, em busca do Criador do Universo para entender os motivos de ser azarado. No caminho ele encontrou um urso magro, uma árvore feia (plantada no meio de tantas outras frondosas e belas) e uma linda e rica donzela triste, dona de uma mansão. Todos os personagens perguntaram ao homem, cada um em sua vez, os motivos que o levaram

a caminhar pela floresta. Após sua explicação, cada um dos personagens faz um pedido: “caso você encontre o Criador, pergunte a ele o porquê de eu [o urso] ser magro; eu [a árvore] sou feia e eu [donzela] sou triste”. O homem encontrou o Criador e descobriu que não era azarado. Seu problema era não aproveitar as oportunidades. Também soube as respostas das questões de cada um dos personagens. Na volta, encontrando-se com a linda donzela, disse-lhe (além de compartilhar a alegria de não ser azarado) que a tristeza dela era motivada por ser solitária e, para resolver a situação, precisaria casar. Ela lhe propôs se casarem, porém ele não aceitou. Ele lhe respondeu que não poderia perder tempo, pois precisaria aproveitar suas oportunidades. Ao encontrar-se com a árvore feia, informou a ela que o seu problema era a presença de um baú de tesouros em sua raiz. A árvore pediu para que ele tirasse e levasse o baú, mas o homem rejeitou. Ele disse que precisaria aproveitar suas oportunidades. Encontrando-se com o urso, falou-lhe: “você é magro porque não come. Precisa comer”. O urso no mesmo instante o devorou.



Figura 5 - Teatro “O homem azarado” (arquivo pessoal)

*Chegou o momento do teatro [figura 5], que conta a história do homem azarado [...]. Quando Verde ouviu a história reagiu de forma surpreendente. Franziu a testa e levantou as sobrancelhas e me disse: “não gostei do final, o único que aproveitou a oportunidade foi o”... Catucou a cabeça, balançou o corpo de um lado para o outro, sorriu (mas intrigado), parou, e me disse: “não, professor, não gostei”. Então pedi a ele para me recontar a história e o que tinha entendido dela. Ele contou. Expliquei a ele o gênero textual de fábulas, então, com o encontro com um final inesperado, aprendeu o que é fábula. Percebeu que a história estava atrelada a uma moral. Ele então, prontamente, me disse qual era a moral. [...] Ele [Verde] tem dificuldades com o letramento, porém com as outras áreas não (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2019).*

Da história narrada, da reação dos estudantes (pois não apenas Verde reagiu surpreendentemente, mas Lilás e Laranja ficaram com sorrisos comedidos, desconfiados e pensativos) produzimos um teatro com os alunos. Ademais, Verde compartilhou a história com outras pessoas e colegas que se aproximavam dele. Ele vivenciou uma experiência estética, uma história que lhe foi um acontecimento. Era uma oportunidade coletivizada importante para aproveitarmos. A história se tornou propriedade de todos. Laranja, Lilás, Violeta, Ciano e Rosa se vestiram dos personagens (figura 5). Considerando que o espaço de apresentação, o vestíbulo no térreo da escola, não propiciava boa acústica para os atores falarem, optamos por uma encenação silenciosa. Apenas Verde narrou o enredo por um microfone. Verde, como não sabia ler, descreveu toda a história territorializada em sua memória. Não apenas decorada (como em uma educação bancária), mas refletida, como em uma experiência estética. Ele rejeitou a história no princípio, pois foi uma narrativa desconfortante. Uma narrativa diferente do esperado por ele. Havia ensinamentos no enredo que talvez ele não poderia problematizar ainda: será que oportunidades existem em nosso país? Como elas são distribuídas? As oportunidades presentes na fábula, casamento, tesouro e a própria noção de oportunidade não são instituições capitalistas? Essas questões não compareceram na jovem mente? Quem sabe? Talvez essa história se reapareça e ecoe por muitas vezes em formas distintas.

Vale destacar ainda que Rosa, sempre tímida, exibiu uma performance maravilhosa, diante de seu público (estudantes do segundo ao quinto ano). Com o rosto firme, Rosa comunicava cada cena narrada por Verde. Passeava diante dos demais personagens, evidenciando a internalização e a apropriação da narrativa. Para nós foi uma surpresa, pois ela quase não nos dava retornos tão evidentes de suas compreensões, devido à timidez. Os demais estudantes realizaram a apresentação nessa mesma afinação. Todos assimilaram as personagens e conforme a narrativa acessavam as cenas e delas saíam harmonicamente. Eis aqui diversas aprendizagens não codificadas por currículos normativos: aprender a vencer a timidez; aprender apropriar-se de modo teatral de uma fábula; aprender a apropriar-se de sua própria expressividade.

Verde nos indicou a possibilidade de fuga, um desvio ao letramento. Essa estratégia por ele usada, a narratividade, não é nova. Benjamin (1987) descreve a narratividade enquanto comunicação de experiências úteis à vida. Para o autor, o narrador é o homem que sabe dar conselhos, que retira sabedorias de suas

experiências ou das relatadas pelos outros, incorporando-as nas experiências de seus ouvintes. Ele aponta que atualmente há uma pobreza de experiência, não por falta dela, porém por seu excesso. Benjamin (1987) especifica que, após a Primeira Grande Guerra, foi possível identificar que os combatentes voltavam dos campos de batalhas silenciados, pois as experiências que tiveram foram demasiadamente desmoralizadoras.

A arte de narrar floresce no meio artesão, tendo a memória como a mais épica de todas as faculdades. Narrar se assemelha ao fazer do oleiro que sempre deixa suas marcas nos vasos produzidos. Não é um ato repetitivo, porém, disparado por uma necessidade, atualiza experiências significativas no agora com as marcas de quem narra. Trata-se de contar experiências motivado por experiências do agora. Mas o que levou a narrativa ao desuso? Primeiro vale lembrar que Benjamin (1987) descreve que Mnemosyne, para os gregos a deusa da reminiscência, era a musa da poesia épica. Ele discorre então que quando o romance começou a emergir da poesia épica, a reminiscência aparecia de outras formas. Então o autor apresenta a rememoração enquanto musa do romance e a memória como musa da narrativa. Romance e narrativa possuem suas diferenciações. O leitor do romance é solitário, enquanto quem escuta ou lê a história de um narrador está em sua companhia. O romance descreve o universo de uma individualidade, um personagem que atrai todas as constelações a si. A narrativa é coletiva; mesmo quando a história é de um sujeito, este é coletivo (experiências comunicáveis).

Entendemos o desuso do narrar quando marcamos as diferenças entre o romance e a narrativa. O modernismo, com todos os seus dispositivos, com as difusões de informações, consolidação da burguesa e do capitalismo e a invenção da imprensa, marca a ascensão de um individualismo exacerbado. Experiências coletivas e saberes de experiências são substituídos por proliferações de informações e individualismos; em outras palavras, a subjetividade capitalística presentificada no modernismo e no modernismo tardio, ou modernismo hipertrofiado, conceito desenvolvido por Duarte Junior (2006), expropriou os sujeitos de suas experiências de vida e, conseqüentemente, de suas próprias vidas. Nesse cenário, uma prática moderna de educar é a bancária, por meio da qual o educador produz comunicados e depósitos aos educandos que devem recebê-los pacientemente, memorizando-os e repetindo-os; o conhecimento não passa de informações imutáveis para serem depositadas nos alunos, conforme Freire (1982) denuncia.

Podemos ainda, refletindo nas contribuições de Benjamin (1987), pensar a relação da sociedade ocidental com a narrativa da seguinte forma: antes da modernidade, período de experiências comunicáveis pelas narrativas; na modernidade, período da informação, individualismo e de experiências não comunicáveis; na modernidade tardia, proliferação de experiências não comunicáveis e de informações por meio das quais os sujeitos são silenciados, expropriados de suas vidas e alocados em arquiteturas de vidros, ou seja, em locais onde não podem deixar suas marcas<sup>56</sup> e são completamente vigiados.

Se para Benjamin (1987) o primeiro narrador verdadeiro é o de contos de fadas, então nossa prática teatral, pela narrativa, veio ao encontro de uma fissura à lógica capitalística. Destarte, a narrativa se torna uma pista de resistência, pela construção de um espaço aberto às experiências, espaço onde há trocas, produções e ressignificações de saberes; um território para elaborarmos um banquete antropofágico, ou, nietschianamente, construirmos velamentos ao mundo cruel.

É importante, também, destacar que a música possui potências semelhantes à narrativa. Etimologicamente a música significa *Musiké Techné*, ou seja, a arte das musas, ou seja, das filhas de Mnemosyne com Zeus. Em outras palavras, os vestígios da memória são encontrados na arte musical. De fato, encontramos, principalmente no canto, a essência da narrativa: histórias de experiências que são recontadas e atualizadas trazendo saberes úteis à vida. Podemos apreender ainda que a arte viabilizadora de atividades estéticas, enquanto bloco de sensações, proporciona experiências estéticas e aprendizagens por afetos desassossegantes.

A escrita e a produção da escrita (bem como a arte) estão diretamente ligadas à produção da subjetividade; elas são dispositivos (e potenciais antidispositivos) que orientam as relações do humano consigo, com o outro e com o meio. Flüsser (1986) descreve a dinâmica do ocidente, as transformações ocorridas, tendo dois paradigmas como referências: a imagem e a palavra. A imagem, largamente presente na pré-história, era a expressão dos humanos que imaginavam; esse era o tempo da idolatria. O uso dos elementos pictóricos, os pictogramas, dispostos em um alinhamento lógico, favoreceu a criação da escrita. Com a escrita temos a conceituação, logo, a história;

<sup>56</sup> Benjamin (1987) contrapõe a essa imagem do 'não registro' a imagem do oleiro fazendo um vaso. Esta é arte da narrativa propriamente dita, na qual o narrador sempre deixa um pouco de si no que conta, suas marcas, seus registros, tal como o oleiro deixa as marcas de si no vaso.

esse é o tempo da textolatria. Os letrados passaram a viver historicamente; os analfabetos continuaram a viver pré-historicamente. Diante disso

[...] Quanto mais imagens são produzidas tanto mais a imaginação se fortalece. Ou: o gesto de escrever textos exprime conceituação, e quanto mais se escreve tanto mais se desenvolve a capacidade conceitual. E inversamente: se a produção de imagens cai em desuso, a imaginação diminui, e se o ato de escrever se torna raro, a capacidade conceitual enfraquece. (FLÜSSER, 1986, p. 64).

Na Idade Média as imagens serviam para ilustrar as escritas, e as escritas para descreverem as imagens. Imagem e escrita estavam entrelaçadas. Com o advento da modernidade, e a invenção da imprensa, há uma inflação de textos e sua consequente independência em relação à imagem. Com a introdução da escola obrigatória, as imagens foram encerradas em guetos. O mundo passou ser apenas conceituável e inimaginável, calculável, quantificável pela lógica da escrita (FLÜSSER, 1986). Portanto, um mundo vazio e sem a fabulação visual que as imagens podem nos trazer. Flüsser (1986) descreve ainda que o advento da fotografia, a imagem conceitualizada ao extremo, produz a pós-história com consequências inestimáveis.

Considerando os apontamentos referentes à escrita, feitos por Benjamin (1987) e Flüsser (1986), podemos entender os livros como uma instituição de depósitos de saberes. A supervalorização dos textos, em detrimento de outras formas de conhecimento, torna raras as experiências e as imaginações. Nessa direção, os saberes ficam vulneráveis, tendo seus controles e possíveis destruições (a exemplo de queimas de livros por regimes totalitários) facilitados. Em outros termos, entre as consequências da supervalorização da escrita temos a facilitação dos controles e das eliminações dos conhecimentos. Se pensarmos o humano como produtor de saberes e, com isso, de livros, poderemos concluir que livros destruídos ressurgirão pela produção humana. Porém, em tempos da textolatria, os saberes parecem ser fontes não renováveis. Ensina-se muito como ler, ser informado e estocar saberes, mas não como produzir, como vivenciar experiências. Ademais, como diria Benjamin (1987), a pobreza de experiência é de toda humanidade. A importância do letramento, principalmente para a conceituação, é indubitável. Todavia, desvios ao letramento se mostram como estratégias de saberes, de outras aprendizagens, de (re)invenções e fuga ao controle. Outrossim, será que a tecnologia não substituirá o escrever em um futuro próximo (aplicativos de celulares já escrevem pela fala do usuário e leem pela escrita de um documento)?

Verde nos mostrou aprendizagens e compartilhamentos de experiências por essas outras vias. Primeiro, sentiu-se perturbado pela fábula; essa perturbação violentou seus sentidos, forçando-o a pensar. Ele estava diante de um processo de aprendizagem imprevisível; não era possível eu saber que a narrativa o afetaria. Ele se apropriou da fábula não pelo caminho prescrito. Tornou-se um narrador: ouvindo, primeiramente, em minha companhia; narrando a outros o que aprendeu em sua experiência, produzindo muitos e distintos encontros. O efeito produzido por Verde foi a coletivização da experiência e produção de uma expressão artística: o teatro. Se por um lado ele não aprendeu a ler, por métodos controláveis, por outro aprendeu a contar histórias, dar conselhos e compartilhar experiências, por vias de fuga. Ele colocou em questão não a sua capacidade de aprender, mas os métodos de ensino e normalizações.

Se para Oneto (2007) resistimos as fixações das relações entre o meio e nós, compreendendo a partícula 'RE' como movimento de repetição, e só depois o movimento contrário a algo, tendo o resistir enquanto devir, então Verde resistiu a lógica capitalística presente na escola: ele escapou das fixações metodológicas e de comparabilidades, vindo a ser continuamente o que é, porém em contínua repetição da diferença. Vale lembrarmos que as crianças não se opõem, mas resistem; desobedecem obedecendo, conforme nos falou Zourabichvili (2007). Não se pode dizer, pela lógica 'regular', que Verde não 'aprende' por ainda, na época pesquisada, não ter consolidado a leitura; ademais, ele conta histórias. Verde está em outros territórios que não têm a ver com o esperado. Não se pode dizer, também, que ele não se importa com o conteúdo curricular; se o currículo prescreve a fábula como um gênero textual a ser estudado, Verde representa fábulas em jogos teatrais. Ele ressignificou o currículo e produziu saberes no cotidiano escolar, como os compartilhamentos das narrativas e o teatro. Nessa direção, pensando ainda em Oneto (2007), Verde resiste também de outra forma, ou seja, pelo 'RE-existir' e 'Re-criar', projetando-se para fora, em uma vontade de arte, que é a vontade de potência e de autossuperação.

Outros estudantes também produziram relações distintas com a escrita e a leitura. Lilás me surpreendeu quando realizou uma construção de história espalhando acontecimentos, fora de uma linearidade de suscetibilidade lógica.

*Lilás não criou uma narrativa esperada por mim: narrativa com começo, meio e fim. Ela criou uma narrativa cuja lógica era de acontecimentos. Pedi para ela me dizer o título [Lilás não havia consolidado a escrita, por isso ela ditava*

*e eu escrevia], então me falou: “o menino que viu o cachorro”. Ao contar a história, a aventura do menino foi tão grande, tão beirando a necessidade de comida, pois sempre aparecia pão, bolo; o menino viu qualquer coisa, menos o cachorro. Mas Lilás contou feliz, e recontava a história do princípio (ela tinha criado). Confesso que eu ri por dentro de mim [sem deixar transparecer], mas depois entendi a riqueza do que ela narrava: eram acontecimentos cotidianos possíveis, no fluxo de ida, jamais de retomada aos fatos. Eu não estava preparado para tais pensamentos [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2019).*

Lilás nos indicava o desejo por alimentos. Havia uma carência... Fazia parte de uma família empobrecida e que tinha necessidades básicas. Ela comparecia às aulas, muitas vezes, com o uniforme sujo, odores de urina e de fezes. Percebe-se, aqui, que a intervenção com narrativas fez emergir um analisador duplo: por um lado, explicitou a sua condição precária de vida; por outro, trouxe à tona a necessidade da produção de cuidados dentro da escola. O ‘cuidado pedagógico’ se mostra um tema demasiadamente extenso, que será analisado no subcapítulo ‘5.3. O cuidado pedagógico’.

Durante a pesquisa percebi que a produção de desvios ao letramento também viabilizava a participação dos estudantes na vida escolar e nas demais disciplinas. O currículo escolar possui nove áreas; a disciplina ‘português’ é a principal que desenvolve a escrita. Compreendi que, às vezes, os desvios estão em tecnologias muito simples.

*Hoje, na aula de matemática, Laranja e Verde responderam as questões sem meus empurrõezinhos. Por quê? Pois havia gráficos, imagens... os exercícios proporcionavam visões e sensibilidades outras. Não que a arte (não digo com isso que todas as imagens sejam artes), nos espaços escolares, deva se submeter a outras disciplinas, como um motivo decorativo, por exemplo. Mas entendemos que ela é potente para subsidiar outros conteúdos. Isso não significa cair em uma hierarquia [precisamos fissurar a lógica hierarquizante], mas em uma construção coletiva entre as disciplinas. Há coisas que somente a arte (pensando apenas no aspecto imagético) pode fazer, assim como coisas que somente as palavras (desconsiderando os aspectos artísticos) executam. Afirmar que uma imagem fala mais do que mil palavras é fácil; difícil é dizer isso com uma imagem (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/2019).*

Mais do que leituras desviantes, necessitei construir outras formas de comunicação com meus alunos. Era preciso agir, mostrando a fala com atitudes. As palavras isoladas de uma ação pareciam ser vazias e incompreensíveis para alguns de nossos estudantes.

*Em atendimento a Azul, no recreio, percebi que ele estava gritando com a cuidadora. Azul não usa a fala, porém quando está sendo contrariado, fica muito irritado e grita, chora e tenta quebrar as coisas próximas a si. Aproximei para tentar saber o que ocorria; então assumi o acompanhamento de Azul no lugar da cuidadora, que foi fazer seu intervalo. Essa estratégia foi usada para produzir dois efeitos: disponibilizar à cuidadora uma pausa em seu trabalho;*

*mudar o cenário no entorno de Azul. Entendi, então, que Azul queria comer. Era quase a hora da merenda e o cheiro oriundo do refeitório estava maravilhoso. Contudo a comida não estava pronta. Era só o cheiro! As refeições estavam quentes nas panelas industriais. Azul voava na bancada da cozinha; ele estava quase quebrando os pratos. Nós costumávamos antecipar a refeição dele, quando não conseguíamos ‘negociar’ a espera. Mas hoje não havia possibilidade de ‘negociação’, era preciso esperar. Gosto de pensar nos elementos da natureza. Quando chove, não temos como evitar que chova. Há acontecimentos que não dependem de nós. O que precisamos fazer é criar tecnologias para vivermos nesses domínios de ação. Comecei a dialogar com ele, e dizer: “espera, calma!”. Ele continuou bravo durante uns dois minutos. Porém se acalmou quando percebeu que eu me fazia calmo. Aproveitei o momento para tentar construir falas. Ele repetia muitas palavras que eu dizia (imitando, apenas): calma, esperar, comida, pronto (foram algumas palavras). Quando a tia sinalizou que estava pronto, eu pedi que ele perguntasse a tia: está pronto? (parece que ele entendeu). Azul perguntou e ela respondeu: “sim!”. Foi uma festa. Lá estava Azul mais calmo e comendo (DIÁRIO DE CAMPO, 09/10/2019).*

Durante o percurso desta pesquisa, a invenção de práticas de ensino se fazia necessária em todo tempo. Por meio dos métodos “comuns” não conseguíamos bons efeitos. Tratando-se das práticas pedagógicas, a musicalização, as danças e as brincadeiras (conforme figura 6) foram produções continuamente desenvolvidas pelos alunos, além do teatro; eram atividades que estavam em consonância com seus interesses. Parecia que essas atividades produziam o prazer de ocupar os espaços da escola.

*Então eu e Binha os levamos para aula de educação física. Seria uma aula com fitas de ginástica rítmica ao som de Ludwig Van Beethoven. Levamos então Amarelo e Vermelho que tiveram bons momentos. Dançaram, correram... Lançavam as fitas coloridas pelo alto e admiravam sorridentes as ondulações provocadas pelo vento. Amarelo girava, em torno de si, circulava pela quadra (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2019).*

Em uma atividade realizada em sala de aula, junto à professora regente Canto, observamos um movimento completamente atípico por parte de Azul. Azul costuma, ao chegar à escola, ir à sala, deixar sua mochila, sentar-se, pegar seu lanche, comer alguns biscoitos, levantar-se e sair. Esse movimento não dura mais do que trinta minutos diários. Se houver insistência para que Azul permaneça no ambiente, rapidamente se irrita.

*Azul não procura nada de especial nos espaços [...]. [Todavia] lembro-me de que quando trabalhamos o PERS com turma de Canto, ele ficou cerca de três aulas em sala (algo jamais visto por mim). Quando saímos, Azul chorou e gritou, querendo permanecer em sala. O que tínhamos praticado naquele dia era música em roda, contação de histórias com encenação, pequenos jogos teatrais, brincadeiras corporais. Azul demonstrou, em sua face, a felicidade de ocupar, junto aos colegas, aquele espaço (DIÁRIO DE CAMPO, 08/10/2019).*



Figura 6 - Brincadeiras rítmicas usando batidas das mãos (arquivo pessoal)

Azul realizou resistência inversa. Não desejou sair da sala, ao revés, quis permanecer nela. Para ele, dentro estava mais interessante do que fora. Algo que não acontecia. Podemos pensar mais com Azul: não é o fato de ocuparmos ou deixarmos de ocupar uma sala que a prática será ou não autoritária ou inventiva; a relação não está dada. Por isso precisamos pensar na perspectiva da 'política do impossível' e de uma RE-existência, em consonância com Oneto (2007). É na criação de possíveis, na ressignificação da realidade, na produção de autonomia, praticando uma contínua dialogicidade com os aprendizes, que conseguiremos praticar uma educação criativa, não autoritária e, por isso, prazerosa.

As práticas produzidas com os estudantes objetivavam a produção de sua autonomia (conforme o conceito trabalhado nesta pesquisa). As participações deles, nas atividades que consideravam seus interesses, indicavam ser viável a cogestão nos projetos educativos, tornando as aprendizagens envolventes e prazerosas. Nessa direção foram possíveis os desenvolvimentos de narrativas, contações e criações de histórias, cantos, encenações teatrais, expressões e compartilhamentos de sentimentos (enquanto aprendizagens outras). As próprias ações desviantes eram práxis construídas através de pistas externadas na convivência entre equipe pedagógica e estudantes. É importante dizer que a produção de autonomia foi observada no cotidiano escolar em ações de outros profissionais, não sendo fator inédito promovido por esta pesquisa.

*Voltando a falar de nossa apresentação, tivemos o cuidado de fazer um evento não enfadonho. Iniciamos com a dança da professora Ritmo. Sabe...? Essa professora é do terceiro ano. Ela sempre está nos dando apoio. Quando eu a perguntei, dias anteriores, se sua turma poderia apresentar conosco, ela me respondeu: "não sei... preciso perguntar a eles [turma]". Achei muito estranho, pois nunca havia visto uma professora agir da forma como ela fez.*

*Ela é muito animada para realizar os eventos. Trabalha no turno [outro] com a educação infantil. Fiquei esperando a resposta da turma dela, então. Eles já haviam apresentado a dança. Mais tarde ela me trouxe a resposta: "Sim... eles disseram que poderão apresentar. Eu super topo". Fiquei sem reação à ação dela. Eles dançaram a música 'É normal ser diferente'. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2019)*

O fragmento acima evidenciou também que eu estava pesquisando a possibilidade de construção da autonomia, porém sem considerá-la e sem favorecê-la. Ao convidar Ritmo a dançar com sua turma no evento do Setembro Verde (mês da educação especial), desconsiderei o interesse de seus alunos. Essa análise de implicação foi necessária para que eu pudesse compreender até que ponto minhas ações não estavam sendo autoritárias, indo de encontro a uma educação emancipatória e inventiva.

Outro fator disparador de autonomia observado foi o vínculo entre equipe e estudantes. Percebi que as relações afetuosas e amistosas entre profissionais e educandos facilitavam a circulação de falas, reivindicações e expressões intersubjetivas. Essas relações viabilizaram práticas pedagógicas dialógicas, não autoritárias e sem hierarquizações. As dissidências delas ocorriam quando, de encontro à lógica da institucionalização escolar, potencializavam fissuras ao aprender instituído. O aprender que apostamos é produzido nos encontros problematizantes afetivos, consoante aos postulados de Elias e Axt (2004) e Yonezawa e Vieira (2013), longe de uma reprodutividade de saberes, distante de uma lembrança e de um reconhecimento.

A aprendizagem ocorre quando se encontra com algo que violenta o pensamento, inquietando o aprendiz e forçando-o a criar novas relações com o inquietante, novas problematizações e novos corpos. Pensemos na imagem deleuziana do aprender a nadar; o aprendiz estabelece outra relação com a água (problematização que o violenta), transformando seu corpo numa aquosidade distinta da aquosidade da água. Esse aprender não se dá por mera repetição, como em uma educação bancária, mas por afetações problematizadoras e territorializadas no corpo (YONEZAWA; VIEIRA, 2013).

O aprender instituído está atrelado ao currículo, à 'árvore para peixes subirem', ao regime de comparabilidade, tratando-se de aprendizagem desterritorializada do corpo dos aprendizes, já que aborda assuntos distintos e estranhos às afetações das experiências dos educandos. Nas palavras de Passone (2015, p.405), "[...] os sistemas de ensino tornaram-se cada vez mais padronizados e buscam resultados e

rendimentos de acordo com os desígnios do mercado e da economia globalizada”. Essa educação é matematizada, controlada por uma lógica avaliativa gerencial, buscando uniformizar os aprendizes [produzindo os ‘normais’ e ‘anormais’], retirando os alunos e os professores da construção do processo educativo, já que o currículo é ‘(pré)moldado’ pelos anseios externos; o discurso avaliativo, destituído de ideias ou quaisquer desejos que diferem da funcionalidade, transforma os humanos em recursos para ampliar o capital (PASSONE, 2015).

Uma possibilidade de fissura a essa lógica capitalística de educação está na construção do aprender que apostamos. Para tanto, é preciso construir caminhadas educativas COM os aprendizes; estar com eles num processo dialógico. As afetações problematizadoras se dão nos encontros dos corpos dos educandos com ‘territórios’ distintos; não se trata de planejarmos o que vai produzir desassossegos, pois esses são acontecimentos da ordem da experiência afetiva de cada um, portanto imprevisíveis; trata-se, porém, de construirmos alianças de parcerias para acessarmos os territórios problematizadores na construção de possíveis. Essas alianças e dialogias aconteceram nas relações amistosas construídas no nosso cotidiano pedagógico, viabilizando falas que, embora parecessem simples, eram potentes para caminharmos juntos, conforme abaixo descrito:

*Verde me questionou o motivo pelo qual eu havia sentado a sua frente. Eu o perguntei se ali não estava bom para poder acompanhá-lo nas atividades. Ele balançou a cabeça negativamente. Então me pediu que sentasse ao seu lado. Segundo ele seria melhor para eu poder ajudá-lo. Isso é uma demonstração, mesmo que pequena, de autonomia ante a participação no ‘como’ se organizar para o processo de aprendizagem (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2019).*

Estas alianças e dialogias também viabilizavam momentos em que os estudantes reivindicavam apoios pedagógicos.

*“Eu te decepcionei”, disse Violeta. “Por quê?”, perguntei. “Pois fiquei em cinco disciplinas [recuperação]”. Então continuou: “haverá recuperação, você pode me ajudar?”. Eu respondi que sim, porém quis saber dele como. A resposta dele foi fazer um estudo intensivo. Senti nesse ato um protagonismo por parte do estudante. Ele estava realizando a gestão desse momento tão crítico: ‘fracasso’ escolar (DIÁRIO DE CAMPO, 04/11/2019).*

A solicitação de apoio para estudar e escapar de momentos críticos (reprovação) não foi uma atitude exclusiva de Violeta; outros estudantes fizeram o mesmo (inclusive os que não faziam parte da educação especial e que não eram atendidos frequentemente pela nossa equipe, mas que estavam em situação de inclusão). De fato, em tempos de crises, escapar parece ser uma opção mais urgente

(ou óbvia); a ajuda de um professor se torna o mais indicado (ou óbvia). Todavia a preocupação em não reprovar pode ser um efeito da adequação ou submissão total ao regime de comparabilidade (avaliativo) instituído. Passone (2015) nos alerta que as avaliações, que partem dos anseios do mercado, além de negar os desejos dos educandos, privando-os da possibilidade real de escolha, produzem diversas formas de inaptações expressas como, por exemplo, loucura e delinquência. O autor acrescenta ainda que “[...] o sujeito nesse caso [da psicanálise] não é idêntico às identificações que a civilização lhe impõe, mas, ao contrário, o sujeito é esse que faz sintoma, objeção aos constrangimentos e às imposições sociais, isso que resta irreduzível a toda forma de normatização.” (PASSONE, 2015, p. 416). Nessa direção, há uma situação um tanto perigosa em Violeta desejar não ser reprovado sem criticarmos o sistema que o avalia.

Lembremos, contudo, conforme expresso no primeiro capítulo desta dissertação, que Violeta questionou o uso de livros didáticos impressos em vez de *tablets* eletrônicos para reduzirmos a produção de lixos. Essa problematização realizada por Violeta mostra uma experiência vivida no caminho da não submissão ao que está dado, mesmo que os *tablets* sejam vestígios dos atravessamentos provenientes do capitalismo das tecnologias da informação. Porém o seu posicionamento questionador não é trivial; o que não significa haver, em sua preocupação de não reprovar, a presença, intrinsecamente, de uma criticidade naturalizada ao sistema avaliativo, ao regime de comparabilidade. A percepção de estar ou não sendo capturado pela lógica capitalística é um processo contínuo.

Violeta avaliava os efeitos trágicos no reprovar. Nessa direção, ele construiu uma resistência não pela oposição, mas, em consonância com Oneto (2007), colocou-se de outra forma numa RE-existência, ou, pensando em Zourabichvili (2007), obedeceu desobedecendo, já que não se tratava de acessar o currículo que já fora ‘trabalhado’ em todo o ano letivo; ser aprovado era a questão. A construção da aprovação tinha alguns significados: produção de possíveis na perspectiva da subjetividade antropofágica e não rompimento de vínculos potentes.

Violeta revela, além da estratégia de escapar do momento crítico, uma preocupação em não ter rompido um vínculo. Ele chorou após a fala, inclusive. Quando o questionei o motivo do choro, ele me respondeu estar preocupado que a nossa equipe viesse a pensar acerca dele o que ele achava que os outros (pares e professores) pensavam: que ele é um ‘fraco’. Descartei essa hipótese, mostrando que

a nossa equipe planejava uma dinâmica para ajudá-lo. Trabalhamos também sobre essa percepção de (auto)fracasso. Podemos entender que o regime de comparabilidade, e mesmo a internalização da exclusão discorrido por Freitas (2002), produziram nele esse efeito; trata-se de responsabilizar o aprendiz pelo próprio fracasso. Em vez de mirar na exclusão estruturalizada na sociedade, o aprendiz se torna o único responsável pelo seu não sucesso. Ademais, entre muitas aspas, ‘o Estado tem disponibilizado uma educação pública de igual qualidade para todos’.

Eu, Canção e Violeta realizamos vários estudos intensivos (às vezes exaustivos pela demanda). Saíamos constantemente da sala (articulando sempre com os professores da aula ‘regular’), ocupando a biblioteca, para revisarmos os conteúdos das disciplinas pendentes, refazendo avaliações anteriores, viabilizando estudos dirigidos e videoaulas para serem realizados e vistos em casa. Ser aprovado se tornou uma estratégia de RE-existência. O resultado da aprovação no ano letivo foi alcançado. Violeta se sentiu melhor, tanto pelo resultado quanto pelo processo construído conosco. Isso foi demonstrado pela expressão de contentamento e conversas alegres com os professores.

Se para esta pesquisa a autonomia não pressupõe isolamento, as nossas atividades não poderiam isolar os estudantes em situação de inclusão dos demais. Embora nossas ações acontecessem, na sua maior parte, com os estudantes em situação de inclusão, elas também abrangiam os demais. Nesse movimento não visávamos incluir estudantes que não estavam em situação de inclusão nas práticas dos estudantes em situação de inclusão, ou vice-versa, mas coletivizar as práticas que interessassem a outros educandos (figura 7), compartilhar saberes e construir redes, conforme ocorreu na sala do quinto ano.

*Hoje foi um dia muito especial para mim. Seria o dia em que eu daria aula de artes para a turma do quinto ano. A aula foi viabilizada pela solicitação de dois estudantes dessa sala que não fazem parte da educação especial. [...] Eles se aproximaram de mim e pediram [negociaram], durante duas semanas [...]. Existiam muitas possibilidades temáticas para construirmos a nossa aula de artes, mas os próprios alunos estavam fazendo escolhas de que forma queriam aprender, e mais, o que queriam aprender: produzir desenhos com ‘realismos’ (miméticos). A negociação foi feita junto à professora Perspectiva [regente] que gostou muito da proposta. A professora Perspectiva inclusive me disse que seus alunos não estavam compreendendo as orientações espaciais. Então negocieei com eles a aula de perspectiva linear com um ponto de fuga. Os estudantes e Perspectiva gostaram. Quando comecei a dar as aulas, falando das linhas horizontais e verticais, com a formação do ponto de fuga, alguns me perguntaram: “mas isso é aula de desenho ou matemática?”. “Cadê o desenho?”. Eu então os expliquei a necessidade de estruturarmos um esquema para depois construirmos nele uma forma. O processo de desenvolver determinados conteúdos, às vezes, carece de alguns conceitos*

*prévios. Um músico consegue fazer um solo espontâneo quando munido do entendimento da formação de escalas e campos harmônicos, exercícios no instrumento, performance e muitas improvisações anteriores. Antes da criação do novo, há um exercício em conceitos e fazeres. [...] A segunda forma construída foi uma casa. Quando cada um realizou suas formas, perguntaram-me: “Posso colocar isso em minha casa?”. “E aquilo?”. “Sim”, eu disse. As casas são de vocês. Neste momento percebi que Laranja e Verde (somente esses dois alunos matriculados na educação especial estavam presentes) não demandaram acompanhamentos [pois não estavam em situação de inclusão nessa aula]: Compreenderam a lógica da perspectiva linear. Isso ocorreu devido eu não usar, para eles, palavras escritas. Porém a complexidade da abstração, assim como a verbalização, estiveram presentes na aula e apreendidas pelos educandos (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2019).*

Esse excerto do diário de campo nos ajuda a compreender um processo contínuo de autonomia dos estudantes envolvidos na negociação da aula. Mesmo não fazendo parte da educação especial, porém acompanhando o desenvolvimento das aulas de seus colegas (já que na sala do quinto ano tínhamos quatro estudantes em situação de inclusão, e minha presença nela era constante), eles mobilizaram a sala e propuseram alteração na rotina de aula. Conseguiram realizar um estudo de seus interesses. Estudo esse que foi ao encontro de uma necessidade da professora: seus alunos não estavam compreendendo orientações espaciais.

Foi uma produção autônoma dos estudantes, pois participaram da construção de um plano de estudo com os professores, Perspectiva e eu. Mais uma vez podemos observar que uma prática pedagógica libertária, e não autoritária, não está nas formas, porém nas forças de produções e de criações inventivas que ela desloca. Semelhantemente ao ocorrido com Azul, quando preferiu ficar dentro da sala de aula, aqui, além de ocuparmos a sala comum, trabalhamos com fórmulas prescritas. Se por um lado havia a aparência de uma aula endurecida, com desenvolvimento das fórmulas e técnicas de desenhos, por outro estávamos diante de um desejo de potência e criação, por parte do grupo. Vale lembrarmos do que escreveram Guattari e Rolnik (1986): há grupos que, a nível de suas estruturas visíveis, molar, aparentam ser reacionários, conservadores, possuir formas endurecidas, mas em seu interior, a nível molecular, podem aparecer expressões de desejo e de singularidades, não se conduzindo, de maneira alguma, a uma política reacionária e de conformismo.

Antropofagicamente, o grupo escolhia o que mais lhe interessava no currículo escolar. Estávamos diante de mais uma pista de uma educação pela arte, já que, conforme Oneto (2007), a vontade de arte é a vontade de potência, de autossuperação; a arte é o protótipo do ato de criar no impossível, do querer criar em outra relação com a realidade. Nessa direção, uma educação pela arte não é a

integralização dos componentes curriculares da disciplina artes nas demais disciplinas; pelo contrário, são as presentificações das forças de criações e invenções, os desejos de potências e de resistências ao possível.



Figura 7 - Coletivizando saberes (arquivo pessoal)

Foi percebido também, por nós, que os educandos que participaram da aula se apropriaram das formas e fórmulas, introduzindo traços particulares em seus desenhos (nas formas casas). Isto revela outro processo de autonomia e invenção através de um conteúdo aprendido: as produções de outras significações. A coletivização das práticas artísticas dissolveu a linha de diferenciação entre educação 'regular' e especial. Nesse prisma, o conteúdo trabalhado coletivamente não se equiparou a uma árvore para peixes subirem, mas tornou-se um conteúdo de interesse coletivo.

A aula praticada nessa turma foi noticiada na escola pelos estudantes entre seus pares. Essa notícia evidenciou que há muitas produções de interesses coletivos na educação especial, desfazendo instituição de que estudantes com deficiência 'aprendem pouco'. Os estudantes matriculados no AEE de Altas Habilidades desejaram a mesma prática.

*Hoje foi mais um dia de intervenção artística. [...] Foi uma aula para o AEE de Altas Habilidades. [...] A temática foi semelhante à trabalhada no quinto ano. Os alunos do AEE quiseram a mesma aula; eles pediram a perspectiva linear (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2019).*

As ações artísticas possibilitaram a coletivização de práticas não apenas entre educandos, mas entre os próprios profissionais da educação. Essas coletivizações favoreceram mais aprofundamento e alianças nas amizades entre os pares, troca de experiências e fortalecimento de vínculos.

*Hoje foi o dia de prepararmos os figurinos [para o teatro do 'Homem azarado']. Parecia uma oficina de arte para nós professores. E de fato foi. Binha demonstrou muitas habilidades. Percebi que os bons encontros na educação não devem mesmo ser para as crianças unicamente, mas para todos. É tornar o ambiente um outro espaço... Lugar de possibilidades de agir com prazer. Produzimos juntos para o teatro de amanhã. O engraçado é que fizemos [os figurinos] na sala dos professores. Daí, apareceram outros que, mesmo não estando diretamente vinculados ao evento, colocaram as mãos à obra (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2019).*

A coletivização das práticas artísticas, com o aprofundamento do vínculo, possibilita a diluição da segmentarização de tarefas por áreas, por responsáveis exclusivos, por disciplina, e o compartilhamento de situações outras que atravessam os profissionais, dando-nos um panorama para compreendermos, de forma mais aprofundada, suas ações.

*Uma situação interessante foi a da professora Fragrância. Ela tremia as mãos; disse-me que estava bem (entendendo que eu tinha reparado em sua tremedeira), que aquilo eram reações. Foi então que ela expôs tomar treze remédios e ter tentado suicídio por quatro vezes. Achei interessante ela compartilhar. Nós trabalhamos com humanos. É importante montarmos redes de colaboração que ultrapassem o simples trabalhar (DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/2019).*

O relato de Fragrância mexeu profundamente comigo. Uma colega sempre atenciosa com seus alunos e companheiros de profissão, em movimentos contínuos numa prática inventiva do fazer pedagógico, mobilizando ações conectadas com o cotidiano escolar. Fragrância não demonstrava vivenciar experiências doloridas capazes de fazê-la interromper a vida. Ela compartilhou sua experiência no instante precedente a uma atividade que faríamos junto aos estudantes que nos esperavam. Fiquei com a atenção suspensa pelo impacto recebido de sua fala, logo, silenciado; tivemos que nos mover para atendermos os educandos. Neste curto tempo, eu lhe disse querer conversar mais sobre sua fala.

Em momentos outros, sem comentar detalhes, Fragrância me disse que a escola se tornou um ponto de fuga para suas dores. Era nesse ambiente que se sentia bem e acolhida. Segundo ela, foi a escola que lhe deu 'forças' para resistir às dificuldades que a levavam a interromper a vida. Por isso gostava de se implicar ativamente com muito carinho nas atividades. Entendi, então, que sua implicação ativa não se relacionava a uma gratidão unicamente, mas a um contínuo produzir que lhe dava prazer. Relatou também que já estava bem. Havia muito tempo que tentara o último suicídio. Segundo ela, só lhe restaram as 'reações' e os remédios, ainda sendo usados (não estava pronta para deixá-los, disse-me). Esse momento de troca com Fragrância me permitiu entender que as nossas práticas produziam efeitos não apenas no processo educativo dos estudantes, porém nos processos docentes, em nós, nas alianças de amizades que construíamos.

Fragrância não compartilhou quais dores sentia, porém que vivenciou um grande sofrimento. Podemos pensar esse sofrimento como a vida perdendo o seu sentido; perda do desejo de potência, de criação. Em outras palavras, um atravessamento no deserto. Baucowitz (2007) apresenta a arte como apropriação do instante e, por isso, viabilizadora de atravessamento do deserto que, para ele, é o próprio niilismo. Convocando outros pensadores para compor sua tese, como Ernst Junger, salienta que o niilismo é uma crise da qual não se pode escapar, e que se deve padecer em nome de uma saúde que pertence a um futuro ainda não demonstrado. Para a superação do niilismo, o autor discorre que Nietzsche nos convoca a apropriarmos-nos do instante efêmero em favor da criação, ou seja, da vontade de querer. Se dissermos sim a um único instante, diremos sim para toda a existência. A arte é pensada como apropriação do instante, ou seja, ela torna o instante sua propriedade. Nessa direção, tomar o instante como propriedade é determinar cada instante vivido; um exercício de liberdade. Destarte, a arte é uma força antiniilista por excelência.

A relação que Fragrância produzia com a escola era uma relação artística. Por isso eu disse não ser uma mera gratidão. A escola era um território de produção para ela; criação e resistência num devir. A coletivização das práticas só veio ao encontro do que ela já produzia. Não se trata de pensar a educação como salvadora, porém como espaço de criação e invenção para professores e aprendizes. A educação só é libertária quando não tolhe os desejos de potências de alunos, professores, funcionários, comunidade etc.

A produção de sentido à vida e o atravessamento do deserto são acontecimentos que se somam aos efeitos de uma educação pela arte. Vale ratificarmos o pensamento de Spindler (2007) que toma a arte como estimulante, não apenas por tornar algo suportável, mas por produzir o real e fazer existir. Essa criação não se trata de uma vocação, mas uma afirmação da abundância, uma forma de vida. A ausência de criação se torna muito mais que uma falta de inventibilidade: é um estado enfermo. A autora apresenta dois tipos de sofrimentos: um afirmativo e outro negativo. Uns fazem do sofrimento uma atividade e outros um entorpecimento, meio de acusar a vida. Para Fragrância o sofrimento passou perto da negação, porém ela alcançou a afirmação da vida num processo de produção.

O acontecimento com Fragrância me levou a pensar sobre as nossas condições de trabalho docente. Quem pensa na saúde do professor, quando o aloca numa sala com altas temperaturas e com mais de trinta estudantes? Como produzimos uma prática educativa não autoritária e inventiva quando somos vitimados por violências estruturais autoritárias que precarizam a profissão docente? Não se trata de polarizarmos o espaço escolar entre professores e alunos, porém compreendermos que todos compõem um mesmo território e necessitam de cuidados. Pensar na educação dos alunos demanda pensar nas condições de trabalho dos docentes. Fragrância encontrou espaços de produções nas escolas onde trabalhou, inclusive na nossa, onde pesquisei. Porém, como ela estaria hoje se tais espaços não a acolhessem? Essa pergunta não é para ser respondida, mas para visibilizar a necessidade da transformação e análises das implicações nas relações presentes na educação.

Para exemplificar como a profissão docente passa por um processo de infantilização sob uma relação autoritária, em 25 de setembro de 2020, em plena pandemia da Covid-19, ainda sem uma vacina e medicamentos contra a doença (capazes de erradicar, ou ao menos reduzir, as mortes), o governador do Estado do Espírito Santo e os secretários estaduais da saúde e da educação anunciaram<sup>57</sup> o retorno das aulas presenciais na rede privada e na rede pública de ensino básico. Essa decisão foi tomada contrariando as vontades dos nossos coletivos de

<sup>57</sup> Coletiva de imprensa com o governador do Estado do Espírito Santo e os secretários estaduais da saúde e da educação, transmitida pela rede social Facebook. Disponível em: <[https://www.facebook.com/watch/live/?v=665207364113860&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/watch/live/?v=665207364113860&ref=watch_permalink)>. Acesso em 27 de outubro de 2020.

professores, recomendações de pesquisadores (das áreas da infectologia e epidemiologia) e de muitos familiares dos estudantes.

Os nossos receios e as nossas condições e de nossos familiares (familiares dos alunos e dos profissionais da educação), referentes às comorbidades e riscos para a Covid-19<sup>58</sup>, não foram acolhidos pelos gestores. Eles desconsideraram as condições infraestruturais das escolas (um movimento negacionista que acompanhou o cenário político nacional de ‘minimização’ da gravidade da Pandemia da Covid-19) que, em grande parte, possuem espaços pequenos, pouca circulação de ar, sem reservatórios de água suficientes e acionamentos automatizados; somado a isso, poucos foram os testes realizados nos profissionais e alunos das escolas<sup>59</sup> (de fato, a testagem de toda a população do país foi minguada ante a demanda).

As tentativas de nos fazermos escutados foram muitas, porém sem êxitos. No dia 30 de setembro de 2020, por exemplo, o judiciário<sup>60</sup> suspendeu, por liminar, o retorno presencial das aulas na rede particular por iniciativa do sindicato dos professores da rede privada. A decisão da juíza atrelou o retorno das aulas presenciais à garantia do cumprimento do ‘protocolo de segurança’. Enquanto não houvesse garantia de que as instituições de ensino estivessem preparadas para o retorno, as aulas presenciais ficariam suspensas. O procurador-geral do Estado do Espírito Santo, Rodrigo de Paula, afirmou que recorreria da liminar no dia seguinte. No dia 5 de outubro do mesmo ano, o Estado ganhou o pleito<sup>61</sup>, enterrando de vez as vozes dos professores, familiares e comunidade científica: uma nova decisão do Tribunal

<sup>58</sup> O agravamento da Covid-19 estava relacionado, até então, às comorbidades pré-existentes. Esse cenário, no Brasil, foi alterado drasticamente no primeiro semestre do ano de 2021, quando o número de hospitalizações e óbitos entre pessoas sem comorbidades pré-existentes, até mais jovens, da faixa etária de 30 a 59 anos, aumentou, superando o número global (CNN Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/04/17/covid-19-segue-a-crescer-entre-mais-jovens-e-atinge-populacao-sem-comorbidades> . Acesso em 29 de maio de 2021).

<sup>59</sup> Destaco que em março de 2021, duas semanas após o início das aulas presenciais em um município distinto ao pesquisado, onde também sou professor, fui contaminado pela Covid-19. Não necessitei de hospitalização, porém senti fortes sintomas. Os colegas da escola e a direção mantiveram contínuo contato comigo. Além desses, institucionalmente apenas a unidade básica de saúde de meu bairro entrou em contato comigo, porém não me tratando enquanto professor infectado. Não houve nenhum contato institucional que atrelasse a minha contaminação com a função docente. Dos dois municípios onde eu trabalho na educação, apenas Cariacica me oportunizou, uma vez (até o fechamento desta pesquisa), teste sorológico para Covid-19, por eu ser profissional da educação.

<sup>60</sup> Justiça suspende volta às aulas presenciais em escolas particulares do ES. Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/justica-suspende-volta-as-aulas-presenciais-em-escolas-particulares-do-es-0920>>. Acesso em 27 de outubro de 2020.

<sup>61</sup> Justiça libera retorno das aulas presenciais na rede particular do ES. Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/justica-libera-retorno-das-aulas-presenciais-na-rede-particular-do-es-1020>>. Acesso em 27 de outubro de 2020.

Regional do Trabalho, da 17ª região, suspendeu a liminar citada anteriormente e garantiu o retorno presencial das aulas na rede privada.

O relato anterior exemplifica a relação autoritária a que o profissional docente, muitas vezes, está submetido. É importante destacar que a liminar ‘derrubada’ referia aos profissionais da rede privada. Mesmo assim o Estado a ‘derrubou’. Os interesses são desconhecidos: talvez produzir sensação de ‘normalidade’, já que as eleições municipais estavam próximas; abrir um espaço para que as crianças pudessem ser ‘depositadas’ para os pais trabalharem e exporem-se ao risco de morte. Nem todos os municípios seguiram essa orientação do governo. A secretaria municipal de Cariacica, por exemplo, não retornou as aulas presenciais no ano de 2020; porém em 2021 retornou, junto com todos os municípios da Grande Vitória, mesmo diante de um cenário nacional e local ainda catastrófico. Entre as motivações vemos o autoritarismo por parte do Estado, uma violência que atravessa a instituição educação. Construir um espaço de fala e escuta, semelhante à experiência que tive junto à Fragrância, torna-se uma pista contra a educação fascista.

Outros efeitos das práticas realizadas, além do vínculo, foram observados em nosso cotidiano. As aprendizagens outras, construídas nesta pesquisa, não deixaram de formar um analisador do currículo comum. Havia, por um lado, uma construção de saberes consoante aos desejos dos aprendizes, mas, por outro, tínhamos preocupações com os saberes curriculares que eram desenvolvidos em sala.

*Fizemos uma aula interessante; folheamos os livros. Mas não senti um bom progresso. Não que eu quisesse homogeneizar as relações do aprendiz com o objeto. Mas sinto que Azul pode bem mais do que fazer algo que não tenha tanto sentido para ele. Ele cria, evidentemente, outros significados para o objeto livro; mas somente folhear, sem querer entender outras relações que o livro promove, seria o suficiente? Não sei responder agora, mas saio um pouco frustrado. Entendo que ele pode produzir outras relações (DIÁRIO DE CAMPO, 01/10/2019).*

A minha preocupação se estendia a todos os estudantes. Ademais, em minhas reflexões havia a necessidade de acesso aos saberes presentes nos conteúdos escolares; era preciso, de forma antropofágica, pinçar elementos interessantes presentes no currículo comum. Por exemplo, a leitura favorece o acesso à literatura. Posso produzir desvios ao aspecto ‘ler’, mas negar de todo a leitura seria reduzir as potencialidades da mesma forma que, com o advento da imprensa, a modernidade operou nas outras formas de expressão: imaginação, narrativas etc.

*É notável a aprendizagem neles [Lilás, Verde e Laranja], como também a potência de solucionar e problematizar junto aos colegas. E os saberes? Sim,*

*estão presentes. Porém digo sobre a aquisição da leitura. Sempre defendi que a leitura é apenas um aspecto do aprender, entretanto entendo que em nossa sociedade os saberes têm sido depositados e armazenados, em grande parte, nas prateleiras das bibliotecas, quando não, em arquivos eletrônicos e softwares de textos. Isso significa que a leitura também possibilita entradas aos saberes. Com a leitura, esses estudantes não ampliariam seus territórios? Não estariam dialogando com outros mundos? Penso quanta privação eles possuem de literatura, por exemplo. Nesse ponto, a escola tem como possibilidade o desenvolvimento da leitura (DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/2019).*

Se por um lado encontrei na pista da narrativa um acesso ao saber de experiência, por outro me preocupava com a dificuldade que meus alunos encontravam em relação à leitura. Era uma tarefa um tanto difícil para nós desenvolvermos. O sentimento que me desassossegava era o de podermos construir juntos um acesso à leitura. Já tínhamos conquistado a narrativa, agora poderíamos navegar por outros mares. Pensava no quanto seria potente aos estudantes o acesso às literaturas inúmeras. Nessa perspectiva, vale destacar o ensaio de Cândido (2004) que compreende a literatura como criações com

[...] toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações [...](CÂNDIDO, 2004, p.174)

Para o autor, a literatura é um direito humano que não pode ser negado a ninguém: “Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade.” (CÂNDIDO, 2004, p.186). Acrescenta que a literatura possui um aspecto humanizador (exercício de reflexão, aquisição de saber, boa disposição com o próximo, afinamento das emoções, das percepções e da capacidade de adentrar nos problemas da vida), objeto estruturador de significados, sendo uma forma de expressão manifesta das emoções, visões (dos indivíduos e dos grupos) e dos conhecimentos. Navegar no mar da leitura do escrito não foi possível, senão para Violeta. Todos nós fizemos várias imersões nessas águas, mas não fomos tão longe.

A não conquista dos mares da leitura nos proporcionou um desejo. Há um território de construções e novidades possíveis para ser experienciado. Porém as nossas práticas pedagógicas se mostraram viabilizadoras de outros processos de aprendizagens, bem como da autonomização. Mergulhados nas práticas artísticas, muitos limites entre educação especial, ‘educação regular’ e os profissionais docentes foram dissolvidos, conforme já descritos. Conseguimos visibilizar que as diferenças existem e são potências; mas as segregações são processos artificiais desrespeitando as diferenças que emergem dos processos que acontecem dentro da

escola, implantando níveis de comparabilidades hegemônicos para discentes diferentes.

É importante destacar que a estigmatização do ‘não-aprender’ ou ‘aprender-pouco’ (insuficientemente), presente na carreira educativa dos estudantes em situação de inclusão, é uma produção estrutural no cotidiano da ‘educação regular’. Pensando na internalização da exclusão, esse processo é construído pela escola, equipe, alunos que não estão em situação de inclusão e os próprios aprendizes em situação de inclusão. Trata-se de delegação de responsabilizações e culpabilizações pelos fracassos e sucessos pedagógicos a todos os ‘atores’ da escola (alunos, familiares e profissionais que trabalham dentro da escola). Um exemplo nítido, de grande expressividade, foi decorrente ao feito em que Verde conseguiu o primeiro lugar na olimpíada municipal de matemática da rede municipal de ensino.

*Hoje houve a premiação de Verde. Ele venceu a olimpíada municipal de matemática. Perguntei aos seus pares de sala o que acharam disso: “estamos admirados...”. “[...] não temos respostas” (disseram-me com sorrisos e olhares de admirações). De fato foi uma surpresa imensa para eles, já que Verde sempre contava com o meu apoio e, dessa vez, sem ajuda, conseguiu conquistar uma ‘medalha de ouro’. Verde mesmo sorriu para mim quando eu lhe perguntei qual era o seu sentimento e qual foi a forma que ele usou para resolver as questões. Então me disse: “não sei o que aconteceu” (e sorriu feliz) (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/2019).*

Longe de criar hipóteses sobre as possibilidades que levaram Verde ao primeiro lugar nas olimpíadas, em conversa com a professora de Verde, professora Perspectiva, pude conhecer uma situação interessante: Verde pensava de forma muito diferente e coerente. A professora Perspectiva que, além de formada em pedagogia, possui licenciatura em matemática, já tendo lecionado nessa área, contou-me que Verde, certa vez, havia resolvido um problema matemático usando um método até então desconhecido por ela, chegando à resposta esperada. Havia desenhos, números, riscos... Eram anotações incompreensíveis, para ela. Para entender o processo, Perspectiva pediu explicações do esquema desenhado a Verde, que prontamente atendeu ao pedido. A professora me contou que havia uma coerência muito grande nas explanações de Verde, porém complexas e distintas. Um método diferente, mas difícil de acompanhar. Havia outras aprendizagens, saberes e produções.

A desinstitucionalização do ‘aprender insuficientemente’, produzindo concomitantemente outras aprendizagens, torna-se um processo lento e difícil. As ações pelo fazer artístico, embora evidenciando experiências potentes, encontraram-

se com muitas barreiras institucionais. Tais barreiras se apresentaram, no início, num desenrolar de reflexos às fissuras realizadas no tempo escolar. Depois tivemos outras, disparadas por questões diferentes.

As intervenções pela estesia demandavam tempo, logo, muitas vezes, os estudantes ficavam fora de sala por longos períodos. Nesse cenário, tínhamos que escolher entre a ocupação da sala sem a produção de aprendizagens, nem mesmo por vias dos reconhecimentos e representações, e a fuga da sala para produzirmos aprendizagens – algo um tanto paradoxal. Parecia que o sentimento presente em alguns profissionais era o de que com estudantes ‘fora’ não estávamos fazendo a ‘inclusão’; em outras palavras, não estávamos colocando os estudantes ‘dentro’ da classe comum, mas operacionalizando uma sala especializada dentro da escola. Entretanto, essa ‘inclusão’, ou seja, a introdução do aprendiz numa sala, que desenvolve métodos homogêneos para heterogeneidades de estudantes, realiza o que Veiga-Neto e Lopes (2007) chamam de inclusão excludente das diferenças. Nessa perspectiva os profissionais que cobraram a presença dos estudantes dentro de sala estavam solicitando a nós a inclusão excludente, ou seja, a agregação dos sujeitos diferentes às máquinas escolares homogêneas, mas os excluindo dos saberes pelo princípio da comparabilidade da norma (árvore para peixes subirem).

*Mas após uma reunião com os professores [conselho de classe], nós da equipe tivemos uma triste surpresa. Os professores do fundamental I cobraram nossa presença em sala, ao lado dos alunos. Por quê? Não consigo explicar ainda. Mas entendo que não é pelo aprender. O significado de os alunos ficarem na sala é o de eles estarem se tornando iguais aos demais; trata-se de um processo de homogeneização. Nos casos particulares dos estudantes em situação de inclusão, em que muitos não usam a fala, menos ainda a representatividade escrita da língua, isso significa pouco acesso aos saberes. Há aluno que não consegue ficar em sala. Mas fomos cobrados a fazer os alunos permanecerem ali (DIÁRIO DE CAMPO, 24/09/2019).*

Todavia, era ‘fora’ que conseguíamos produções interessantes:

*A matéria era sobre medidas. Parece-me um método simples, porém lá estavam os nossos alunos [Lilás, Laranja e Verde] medindo a mesa com os palmos de suas mãos. Depois eu mesmo medi a mesa e deu menos palmos do que as medidas deles. Quis saber o motivo da diferença (por quê?). Eles me disseram que a minha mão era maior do que as mãos deles. Então eu quis saber mais: “haveria uma forma de termos uma medida semelhante entre nós?”. E afirmei: “Se eu pedisse para vocês comprarem três palmos de pano, provavelmente o pano virá menor do que eu preciso para cobrir a mesa”. Então me responderam: “sim, com a régua”. Eu queria trazer a necessidade do instrumento régua e o seu sentido; não apenas ensinar usar, conforme a explanação do conteúdo presente no livro didático. Construímos um percurso em que a necessidade do uso de uma tecnologia no entorno se fez real. Compreendi também que o procedimento estético na educação demanda tempo (DIÁRIO DE CAMPO, 08/10/2019).*

Os processos de aprendizagens dos estudantes não estavam atrelados às fixações corpóreas das crianças em sala, porém na produção de tempos outros e ocupações de distintos espaços com suas ressignificações. Sentíamos a necessidade de transformações dos métodos, que não acontecem se a instituição sala de aula permanece intacta. A demanda por tempo maior do que o estipulado pela 'instituição escolar', conforme presente na mencionada aula de matemática, desenvolvendo aulas por vias da invenção, produção e problematização, em consonância ao discorrido por Elias e Axt (2004), foi uma analisadora das instituições mais rígidas: a presença dos estudantes na sala de aula e a 'inclusão'. Essa realidade evidenciada na educação especial se mostra atualizada na educação 'regular'.

Os embates com a instituição 'inclusão' foram fortes demais; promoveram o distanciamento e a desmotivação da equipe no empreendimento do fazer artístico.

*Eu perguntei às professoras Canção e Binha o que havia de fato ocorrido conosco.*

*Binha: "Pensei que estávamos abafando [fazendo algo muito bom], fazendo o melhor e, de repente, tudo desmoronou. Eu achei que não nos valorizaram da forma certa. Eu me frustro com facilidade... Estou frustrada. Fiz [referenciando-se ao evento do setembro verde realizado na escola, por meio do qual foi apresentado o teatro 'O homem azarado'] porque vocês fizeram".*

*Canção: "Fiz pois sentia a necessidade de fazer algo. Pensei que teríamos que fazer... E você fez tão bem o figurino [falando com Binha], que parecia muito animada".*

*Essa conversa era a respeito do desmantelamento do PERS (Projeto em Ritmo de Sexta: Brincar e Aprender). Sabíamos que não era cômodo mantermos o tradicional acompanhamento individualizado em cada sala, com os alunos da educação especial atendidos por nós e outros que não eram da educação especial, mas que estavam em situação de inclusão. Criamos um método que, por mediação de oficinas, músicas, teatros, faz de conta, contação de histórias, poderíamos, em equipe, atender durante três aulas contínuas [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2019).*

Nesse trecho, Binha cobra uma valorização dos pares à nossa equipe, pois entendia que os resultados em autonomia e aprendizagens estavam acontecendo. Eu sentia algo semelhante, porém com o cansaço adicionado; sentia que tínhamos voltado ao início e, por isso, era necessário rearticularmos os diálogos com os colegas. Para mim, as faces mais endurecidas da educação venciam as alternativas por uma educação inventiva. Estávamos diante do último trimestre, momento de produção de relatórios e boletins escolares. Essa burocracia nos anunciava que o tempo de brincar e 'perder tempo', dois elementos fundamentais na produção de uma educação pela arte, acabara. Parecia que as aprendizagens não interessavam se não fossem alcançadas dentro de sala de aula. Dessa forma, as outras aprendizagens eram visibilizadas, porém não contabilizadas enquanto aprendizagens válidas: a sala servia

de validadora do aprender (autenticação). Mais do que comparabilidades, ela oferecia o selo da escolarização.

Os sentimentos aqui registrados, meus e de Binha, eram signos afetivos de embates político-pedagógicos; eles se referem aos embates com a burocracia, com os critérios de avaliação e valoração do trabalho produzido. Mais do que sentimentos individualizados ou expressões psicológicas de nós professores no período final do ano letivo, eram sentidos analisadores que evidenciavam o lugar que nós ocupávamos, o lugar de embate educacional, tanto quanto à educação especial, quanto em relação à educação regular, já que a sala de aula, lugar comum a ambas as modalidades educacionais, estava sendo colocada em questionamento político e científico.

Não obstante aos mencionados embates, conseguimos retomar as ações. O feito foi alcançado por meio de muitas articulações e diálogos contínuos com os pares que compreenderam a importância das atividades e que se tratavam de aprendizagens importantes para os aprendizes. As experiências acumuladas foram cruciais para isso.

Outro impasse encontrado pela nossa equipe, levantado na mesma reunião de conselho de classe (quando os professores do fundamental I fizeram cobranças pela 'inclusão'), foi o estigma acerca da referência dos alunos em situação de inclusão atrelada ao profissional da educação especial. O vínculo, fomentador e viabilizador de autonomia, estava produzindo este efeito revés. Como os estudantes gozavam de liberdade para procurarem os profissionais PCAI, produzindo muitas atividades lado a lado, os demais professores entendiam que os alunos em situação de inclusão eram de responsabilidade única dos professores da educação especial. Por exemplo, Amarelo não era percebido como estudante pertencente à classe, de responsabilidade da regente dessa, mas como estudante da educação especial apenas. É possível perceber nesse estigma uma enorme contradição. Por um lado, os professores cobram a presença dos estudantes especiais em sala, a desejada 'inclusão'; por outro, delegam a responsabilidade pedagógica à educação especial exclusivamente. Essa atitude endossa a inclusão excludente descrita por Veiga-Neto e Lopes (2007), que coloca os alunos em situação de inclusão na sala, mas não no processo de aprendizagem; nesse prisma, os alunos pertencem ao grupo da sala, porém não ao professor nem grupo do saber. Não conseguimos produzir dissolução a esse impasse. Como fissurar essa lógica em uma prática necessariamente coletiva? Eis uma

pergunta para a qual não encontrei pistas nesta pesquisa. Ademais, os professores regentes possuem muitos alunos dentro de suas salas e, conseqüentemente, sob suas responsabilidades. Trata-se de um analisador que irrompe na educação inclusiva, mas diz respeito ao processo eminentemente excludente da educação regular.

A cobrança realizada pelos professores das classes comuns não pode ser compreendida aqui como um movimento político dolosamente realizado por esses profissionais contra as outras aprendizagens. Trata-se de uma atitude analisadora dos confinamentos realizados pela própria instituição educação. Dentro de cada classe há um número excessivo de estudantes (no mínimo trinta), para um regente. Dar conta de todos os acontecimentos que envolvem cada um dos trinta aprendizes é absolutamente complexo e fatigante. Com a presença de estudantes em situação de inclusão, que demandam outras formas de aprendizagens (bem como os demais), invenções e reinvenções, os profissionais regentes ficam sem saída: de um lado, cobram a presença dos alunos, pois esses estão matriculados em suas turmas, sendo institucionalmente de suas responsabilidades (para todos os efeitos); de outra ponta, encaminham eles para a educação especial, pois não veem pistas de trabalho.

Diante dessas experiências narradas, percebemos que a segmentaridade e a rigidez nos métodos de ensino pouco produzem em relação ao saber e aprendizagem, ao revés, fortalece ideologias e estruturas capitalísticas. As práticas experienciadas por nós, pelas atividades estéticas, mostraram-se potentes na fissura do método duro da educação e da vertente autoritária. Percebi que dissolver os limites da educação 'regular' é necessário, pois são esses que produzem a normalização e os anormais enquanto sujeitos, ou do fracasso escolar, ou da educação especial. Apostar em uma educação 'regular' é eliminar as diferenças. Vale destacar que construir uma educação pela arte não é retirar os direitos das pessoas com deficiências, mas COMpor, fazer COM elas. Não é homogeneizar todos, porém acolher cada um nas suas diferenças e fortalecer os direitos conquistados; inserir direitos que talvez nem estejam instituídos nas tábuas de direitos e cuidar daqueles processos de vida que, sendo produzidos na intensidade do cotidiano, extrapolam as listagens de direitos juridicamente tabulados.

As práticas pedagógicas aqui descritas foram atravessadas por instâncias e instituições outras, para além da ação de ensinar, mas que se ligavam a este processo intrinsecamente. Trata-se de outros afetos, efeitos e práticas na educação especial.

Suas implicações são tão presentes no cotidiano escolar que analisá-las se torna imprescindível. Esses atravessamentos foram analisados nas *mesas* temáticas: ‘exames medicalizantes’ e o ‘cuidado pedagógico’. São dois temas que se mostraram demasiadamente grandes, dando contornos fortes às ações produzidas. Suas modulações diziam respeito à educação especial, aparentemente, porém, em análises mais aprofundadas, serviam, respectivamente, de dispositivos reguladores da educação ‘regular’ (que de fato regula), fazendo uso das comparabilidades; por outro lado, indicavam pistas de mediações importantes no fazer pedagógico para todos aprendizes. Os dois subcapítulos a seguir discorrerão esses dois grandes temas especificamente.

## 5.2. EXAMES MEDICALIZANTES

A busca por práticas e processos formativos para alunos em situação de inclusão, por meio da educação estética, tendo como norteador a autonomização, deu visibilidade aos atravessamentos de instituições no processo de aprendizagem. Cito o poder médico como o exemplo de instituição que produziu grandes efeitos em nossas práticas. Isso porque as ações realizadas na educação especial eram atravessadas constantemente pela intensa produção de relatórios, por parte da equipe docente, sobre os estudantes. As avaliações diagnósticas, que buscavam levantar informações das crianças em situação de inclusão, constituíam dispositivos de trabalho da educação especial. As papeladas sobre os estudantes serviam aos interesses de muitas instâncias externas à escola, principalmente aos exames feitos por médicos que, além de acompanharem as ‘progressões’ dos educandos, utilizavam os relatórios pedagógicos para subsidiar laudos e diagnósticos. Não apenas os educandos eram examinados, mas a própria ação pedagógica escolar (por meio de avaliações externas da secretaria de educação). Diante disso, as práticas de aprendizagens dissidentes evidenciavam escapes ao elevado número de interferências médicas nas ações educativas, já que nem sempre as dificuldades de aprendizagens estavam atreladas, em relação de causa e efeito, a uma deficiência específica; porém a deficiência estava atrelada à autorização para o estudante ‘aprender-pouco’.

Revisitando as documentações produzidas pelas práticas da equipe da educação especial, percebi que todos os registros referentes às ações pedagógicas

com os alunos em situação de inclusão deveriam ser arquivados em uma pasta denominada 'Pasta Relatório'. Nela há informações da escola, equipe gestora e pedagógica, profissionais que atuam na educação especial (professores e cuidadores), bem como suas atribuições e horários dos atendimentos aos estudantes em situação de inclusão, a organização interna das ações 'inclusivas', texto que contextualizava a educação especial no cenário nacional e regional, seu objetivo, os levantamentos de estudantes em situação de inclusão na escola, avaliações diagnósticas e avaliações trimestrais. Além desses documentos, há para cada um dos educandos espaços reservados para suas informações específicas. Essas informações deveriam ser produzidas com laudos médicos, fotocópias das atividades realizadas, avaliações e suas respectivas adaptações e demais registros referentes aos estudantes.

A 'Pasta Relatório', bem como todo o 'processo inclusivo', é uma tecnologia potencialmente perigosa, pois oferece muito material à vigilância e controle típicos da instituição escolar. Todavia, subsidia as práticas educativas com informações pertinentes se usada fugindo ao autoritarismo pedagógico, as tutelas e controles do poder. Tais informações viabilizam melhor mapeamento das construções com os alunos, trazendo ao professor elementos para acompanhamentos dos processos de aprendizagem. Porém, o perigo potencial presente na 'Pasta Relatório' nos leva a analisar seus efeitos. Tomemos, aqui, por exemplo, a avaliação diagnóstica para análise. Ela é composta por doze perguntas/itens, conforme visualizaremos a seguir.

A primeira pergunta presente é: "Qual a especificidade do (a) aluno (a)? Possui laudo médico?" (CARIACICA, 2019, p.1). A questão levantada diz respeito às deficiências que habilitam o aprendiz a ser acompanhado por profissionais da educação especial. Nesse ponto, observa-se uma preocupação administrativa, visto que o acompanhamento ao estudante mobiliza, além de professores da educação 'regular', outros profissionais: cuidadores e professores PCAI. Então, é preciso saber se a criança 'pode' ou não gozar esses serviços. A possibilidade de não haver laudo se refere à probabilidade de termos alunos deficientes que ainda não foram diagnosticados. Assim, precisamos perguntar: Como? Eis uma situação demasiadamente perigosa. Se 'apenas' os profissionais médicos podem diagnosticar, como teríamos aprendizes considerados deficientes, contudo, sem laudo? Em outras palavras, quem classifica a deficiência dessas pessoas que não possuem laudo médico? Estamos diante de uma situação analisadora da instituição exames.

As experiências no campo de pesquisa demonstraram que, no cotidiano, uma deficiência física ainda não diagnosticada pode ser percebida antes de um laudo médico. No período de pesquisa, por exemplo, um estudante perdeu um dedo da mão num acidente doméstico. Sem laudo, ficou notada sua deficiência. Os serviços de apoio pedagógico, a esse aluno, poderiam ser ofertados, se necessário fossem; mas este aluno específico não precisou. O aluno não esteve em situação de inclusão no período pesquisado.

Porém não há, no item da avaliação diagnóstica analisado, especificações de que deficiências são passíveis de serem avaliadas pelo professor sem a presença de um laudo médico. Diante disso, há duas questões importantes decorrentes dessa analisadora situação: o aguçamento do olhar examinador do docente; e a ligação direta entre escola e medicina na comprovação das deficiências previamente analisadas e vigiadas pelos docentes. Essas duas questões são analisadoras e demonstram que a lógica medicalizante se autonomiza da figura do médico e, enquanto dispositivo de poder, compõe a escola e a educação especial, colocando-se à disposição de qualquer olhar que se proponha a capturar as crianças e direcioná-las aos seus 'devidos' lotes e espectros de deficiência.

O aguçamento do olhar do docente no processo de exames é abordado por Heckert e Rocha (2012) como produções de diagnósticos preventivos. São produções de informações relativas aos processos de aprendizagens que se desviam da dita 'normalidade' (as dificuldades para aprender e as indisciplinas escolares). Os profissionais da educação entram no processo de vigilância dos estudantes, seus comportamentos, aferindo-lhes diagnósticos que servirão para subsidiar os trabalhos de avaliações dos profissionais da medicina.

Sites de associações ensinam aos professores como efetuar o diagnóstico diferencial entre a inquietação e a hiperatividade, entre a desatenção e a hiperatividade, por meio da utilização de instrumentos ditos como científicos [...] (HECKERT E ROCHA, 2012, p.89).

Nessa mesma linha, Kamers (2013) aponta que a escola encaminha aos atendimentos especializados (psicólogos, neurologistas, psiquiatras) todas as crianças confrontadas pelas indisciplinas e dificuldades de aprendizagens. “Nesse caso, as crianças são encaminhadas pela escola ao psicólogo, que, por sua vez, encaminha a criança ao neuropediatra, que prescreve a medicação – geralmente ritalina, concerta ou risperidona.” (KAMERS, 2013, p.154). A união do olhar examinador aguçado do professor com a ligação direta da escola com a medicina

forma uma rede dura de controle; esta produz anormalidades mesmo nos alunos tidos 'normais' pelo regime 'regulatório' e que sequer iriam para o atendimento da educação inclusiva. Estes 'anormalizados', porém, têm seus problemas com o processo educacional perpetuados. A responsabilidade pelo fracasso recai exclusivamente sobre eles, sobre sua suposta subjetividade anormal (hiperativa, déficit de atenção, ansiedade etc.) e eles vão sendo excluídos silenciosamente e invisivelmente do processo educacional e do direito de aprender. Assim o professor suspeita dos comportamentos, faz um diagnóstico preliminar, encaminha seus relatórios aos psicólogos e médicos. Destarte, há uma proliferação de diagnósticos psicológicos e médicos que classificam os estudantes como deficientes ou mesmo portadores de distúrbios psiquiátricos ou anormalidades da capacidade de aprender (dislexia, discalculia etc.) (ELIAS; AXT, 2004; HEKCERT; ROCHA, 2012; KAMERS, 2013).

Nessa vigilância, a escola assume o papel de 'reguladora' das 'anormalidades' e não esconde isso (vale ratificar) nem mesmo em seu próprio nome: 'educação regular'; mais do que ter a preocupação com as deficiências, a educação se volta a um controle social, identificando as diferenças e, pelo processo de governamentalidade, incluindo as diferenças em grupos classificatórios, ou seja, inclusão das diversidades (conhecíveis e controláveis) e não das diferenças (GALLO, 2017). A inclusão, então, é um processo biopolítico, processo de controle do Estado para a diminuição de riscos e normalização da vida (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Outras consequências decorrentes da primeira questão do diagnóstico que vale discorrermos são: ela confere à equipe a possibilidade de acolher um aprendiz 'deficiente' sem laudo, por meio de uma avaliação preliminar do olhar aguçado do profissional docente, olhar esse respaldado no funcionamento medicalizante agora autonomizado da figura do médico; conseqüentemente, a família do aprendiz será informada do diagnóstico preliminar; esta, por fim, será convocada a levar o estudante aos serviços de saúde para comprovação do diagnóstico preliminar e obtenção de futuros tratamentos. A família é capturada na rede biopolítica dos exames, tendo sua intervenção solicitada pela escola que, por sua vez, foi confrontada pelas dificuldades de aprendizagens ou indisciplina do aluno.

A figura 8, retirada do grupo de WhatsApp da equipe da educação especial, demonstra um atravessamento médico em nossas atividades docentes. Nesse caso específico, o neurologista solicitou à família relatório oriundo da escola sobre a vida escolar da criança. Por esse, o médico poderá avaliar os processos do estudante,

apreender seus possíveis 'progressos' e 'retrocessos' diante da 'normalização', entender se o(s) remédio(s) precisa(m) ser administrado(s) em dose(s) menor(es) ou maior(es). É possível identificar uma relação simultânea dos relatórios da educação especial: servem ao pedagógico e ao poder médico. A ligação entre a medicina e a educação especial se mostrou frequente no campo de pesquisa.

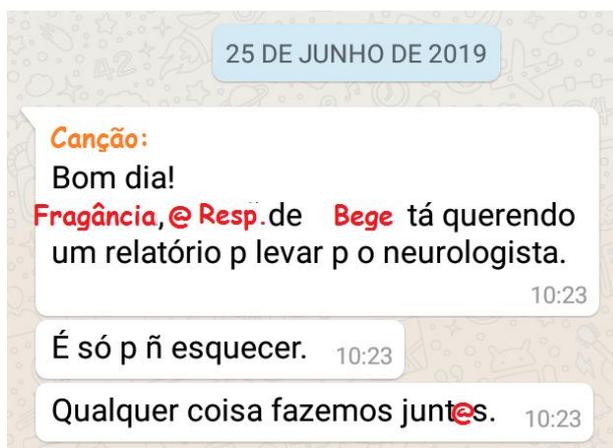


Figura 8 - Pedido de relatório pedagógico para subsidiar o neurologista (arquivo pessoal)

As dificuldades de aprendizagens, relatadas pelos professores às famílias, tinham frequentemente uma suspeita escondida (por vezes intencionalmente) de desvio à 'normalidade'. Mesmo que nós, docentes, tentássemos realizar atividades diferenciadas com os estudantes em situação de inclusão, oferecendo apoio e alternativas no aprender, não conseguíamos o que desejávamos, pois nós, professores, éramos em pouco número para a demanda e a nossa equipe da educação especial pequena. Os próprios professores regentes se percebiam com um número grande de estudantes. A grande demanda aos poucos profissionais fragilizava nossas ações e fortalecia os diagnósticos de 'anormalidades' e de intervenções externas, posto que a nossa própria equipe se deparou exaurida e cobrando tratamentos das instâncias exteriores, conforme já relatado nesta pesquisa.

Tais cobranças levaram alguns familiares, ansiosos em ajudar suas crianças, a procurarem os serviços médicos. Destarte, percebemos transformações de estudantes, outrora apenas com problemas de aprendizagens, em deficientes. Transformações canceladas pelos laudos. Essas transformações estão em consonância com o conceito de Deleuze e Guattari (1995) das transformações incorpóreas. Os autores exemplificam essas transformações como as que ocorrem a um avião surpreendido por um sequestrador, que anuncia o sequestro. Antes desse

ato da anunciação, todos os ocupantes do avião são passageiros e/ou tripulação; depois do sequestro anunciado, todos se tornam reféns, por uma palavra. No caso dos nossos estudantes, as transformações foram realizadas pelos laudos e diagnósticos (palavras da medicina).

*[Familiares] de uma aluna trouxeram um laudo diagnosticando a criança em especial. A notícia veio por mãos do(a) [profissional da educação] que me trouxe o laudo; nele estava escrito: “a criança precisa de atendimento educacional especializado principalmente em contraturno”. A interferência médica é constante na escola. Quando não pelas medicações, laudos e rotulações, pelos dizeres de como devemos trabalhar. Será que a medicina estuda didática também? O laudo foi conquistado em um dia de consulta, segundo informações que tivemos. A aluna se tornou deficiente intelectual em um dia pelas mãos de um(a) médico(a). Não que a medicina não contribua para a educação com os seus saberes. Mas lembremos que nem sempre uma criança deficiente precisa de acompanhamento especializado, e vice-versa. É comum em nossa escola vermos um retrocesso dos alunos devido aos laudos. Eles dizem: “não queremos fazer, pois somos especiais” (DIÁRIO DE CAMPO, 01/10/2019).*

No fragmento acima há registrado um impacto que eu senti, ao ler o laudo. Um desassossego analisador do poder médico na escola, bem como dos exames minuciosos. O(a) médico(a) trouxe instruções de como os docentes deveriam ensinar a estudante. Estava nítida a interferência externa na educação. O saber médico sobrepõe ao saber pedagógico dentro da própria escola. O atravessamento do saber médico e o seu próprio peso no espaço escolar são analisadores da captura das infâncias na produção da regulação das condutas; e esse movimento não é recente.

Foucault (2001) nos mostra como a infância esteve no cerne da construção do saber psiquiátrico enquanto saber-poder-médico, e como essa construção estava relacionada a uma ‘proteção da ordem social’.

*[...] E direi que é pela infância que a psiquiatria veio a se apropriar do adulto, e da totalidade do adulto. A infância foi o princípio da generalização da psiquiatria; a infância foi, na psiquiatria como em outros domínios, a armadilha de pegar adultos. (FOUCAULT, 2001, p.386-387).*

Vale dizer, porém, que o tratamento dado à infância na construção desse saber nem sempre foi o mesmo, porém sempre foi pela captura da infância. Por exemplo, o autor nos apresenta dois movimentos distintos e divergentes entre si, se comparados: um da psiquiatria mais recente e outro da psiquiatria alienista de Esquirol. Esses movimentos dizem sobre o modo pelo qual o sujeito se relacionava com a infância e como essa relação evidenciava se ele era ou não doente.

Na análise dos alienistas (gente da escola de Esquirol), o fato de o sujeito ter se tornado adulto sem se parecer nada com a criança que fora significava que ele era

doente; logo, ele era doente se, quando criança, fora sorridente, amável e, agora adolescente ou adulto, se tornara sombrio e melancólico. Se na vida adulta cometera um crime, como um assassinato, não poderia responder por isso. Porém, se os sinais de uma criminalidade estiveram presentes desde a tenra idade, como práticas de crucificação de pererequinhas, assassinatos de passarinhos, isso significava que já preparava, no fundo de sua infância, o crime do futuro, como matar a mãe, irmã e pai; aqui nada havia de patológico (FOUCAULT, 2001).

No novo modo de psiquiatrização se pode psiquiatrizar o sujeito na medida que há semelhanças entre o adulto que é com a criança que esse adulto fora; diferente dos alienistas, pode-se dizer: você não pode ser condenado, pois você é o que já fora outrora. “Nessa medida, compreende-se que, de qualquer forma, desde o início do século XIX, o percurso biográfico era requerido, seja pela medicina da alienação mental do tipo Esquirol, seja por essa nova psiquiatria de que lhes falo agora.” (FOUCAULT, 2001, p.385). Logo, podemos apreender que os exames das condutas nas/das infâncias se perpetuam pelo poder médico no espaço escolar com a convocação da participação das famílias (ademais as psiquiatrizações não vêm de cima, ou exclusivamente de cima; não é um processo de sobrecodificação, mas um processo que está na base). Essa prática, embora autonomizada da figura do médico, não deixa de produzir redes com os ‘médicos’ e seus saberes. E as funções de outrora são similares das de então: ‘proteção da ordem’; ‘proteção científica da sociedade’ e ‘proteção biológica da espécie’. Conseqüentemente, e atrelados a essas ‘proteções’, temos todas as formas biopolíticas de controle, racismo, fascismo, discriminação e eliminação das alteridades (FOUCAULT, 2001).

A psiquiatria não visa mais, ou não visa mais essencialmente a cura. Ela pode propor (e é o que efetivamente ocorre nessa época) funcionar simplesmente como proteção da sociedade contra os perigos definitivos de que ela pode ser vítima de parte das pessoas que estão no estado anormal (FOUCAULT, 2001, p.402).

Voltando analisar a entrega do laudo da aluna pelos seus familiares, a situação mais intrigante envolve o fato de que a transformação da escolar em deficiente não modificou a realidade dela quanto ao aspecto da aprendizagem. A perspectiva teórica adotada nesta pesquisa propõe produzir o contrário, transformar a realidade, vista como, muitas vezes, impeditiva de saberes por muitos atravessamentos institucionais. Trata-se, como já falamos, de uma ‘política do impossível’.

Considerando que a referida aluna já era acompanhada pela equipe, pois ela estava em situação de inclusão, pergunto, a partir do diagnóstico oficial: o que mudou? O atendimento já era ofertado. Infelizmente a mudança estava diretamente vinculada à estudante. Dizia respeito à transformação incorpórea somada à implementação do 'aprender insuficientemente' (instituição que acompanha o estudante 'deficiente'). O laudo era a autorização dada para o aprendiz 'aprender-pouco'. Portanto, era um modo de produzir a deficiência e a necessidade de uma tutela heterogestiva. Em outros termos, era um modo de barrar o processo educacional e a possibilidade de aprendizagens.

Foi percebido ainda que alguns estudantes se apoiavam na existência de laudo para realizarem menos atividades, ou nada. Um dos trabalhos desenvolvidos com Violeta foi a quebra desse estigma. Os professores das disciplinas específicas me diziam que Violeta recusava realizar atividades alegando ter laudo e que, devido a isso, não reprovava. Ele nunca admitiu, para mim, ter dito isso, porém já me questionou se estudante da educação especial poderia reprovar. Construir outros caminhos junto ao aluno foi difícil, um processo que não acabou ao término da pesquisa. Aqui conseguimos perceber outros efeitos da prática realizada com Violeta no processo de 'recuperação das avaliações escolares', analisada no subcapítulo anterior: produção de outros possíveis, quebra de estigma e da segmentaridade, bem como a produção de desejo de potência. Tivemos que romper com a ideia de aprovações e reprovações atreladas às promoções e punições, primeiramente, e, posteriormente, elaborarmos o prazer em aprender e criar pela experiência de vida. Diante disso, senti que os laudos nem sempre têm trazido contribuições nos processos educativos, mas, muitas vezes, têm estigmatizado os aprendizes num processo biopolítico de normalização das diferenças.

Outro efeito revés no processo de aprendizagem, decorrido do laudo, foi percebido em Ciano, matriculado em nossa escola no ano pesquisado. Ele estava estigmatizado pela indisciplina; desde o começo do ano letivo, envolveu-se em muitas intrigas contra seus pares, com agressões verbais e físicas; também ele agredia constantemente a professora regente. Sem laudo, ele foi encaminhado para a nossa equipe. Esse encaminhamento revela a ação de percebermos estudantes que não são integrantes da educação especial, mas que estão em situação de inclusão. Todavia um encaminhamento como esse pode ser muito perigoso se estiver atrelado a uma política interna de 'regulação' da conduta. Mas, nesse caso particular, a escola

precisava realizar uma ação, pois diariamente o estudante agredia os pares, sendo retirado de sala. Seu percurso pedagógico estava sendo afetado negativamente, ele estava em situação de inclusão. Destaco que o conceito 'em situação de inclusão' nunca foi desenvolvido no processo de pesquisa em campo, embora trabalhássemos com essa prática. Meu encontro com o conceito se deu na qualificação da dissertação (seis meses após a minha 'saída' do 'campo de pesquisa').

A equipe da educação especial realizou o acolhimento do aluno, incluindo-o nas atividades do PERS. Ele tinha na equipe da educação especial um apoio pedagógico diferenciado. Foi possível construir um espaço de conversas. Conseguimos compreender, por exemplo, que Ciano foi vítima de agressões (com risco de morte) e rejeições recentes por parte de um dos genitores. Deduzimos que, devido a isso, ele manifestava inquietações no espaço escolar. A equipe realizou muitas mediações dos conflitos protagonizados pelo aprendiz. Sentíamos que estávamos produzindo saberes e possibilitando caminhos ao aluno para reflexões, mesmo que lentamente.

A família do estudante, cansada de ser chamada à escola, procurou ajuda de profissionais médicos. O aprendiz, então, recebeu um laudo de retardo mental. Depois desse laudo, ele se tornou institucionalmente aluno da educação especial. Diante desse fato, o espaço que antes era de diálogo, junto à equipe da educação especial, se tornou coextensivo às indisciplinas constantes.

*[Entre em sala e] Ciano não olhou para mim. Continuou a resolver suas questões. Prontifiquei-me a ajudá-lo, porém recusou, exclamando querer resolver sozinho. Depois ele resmungou algumas palavras indecifráveis. Após alguns minutos, percebi que ele não resolveria as questões... estava se atrapalhando. A atividade era de matemática, com expressões numéricas contendo multiplicações, divisões e parênteses. Ele estava querendo seguir a ordem linear, e não a das operações. Ademais, não havia deixado espaços para poder resolver, tampouco copiara tudo. A sala estava em total silêncio, pois cada estudante resolvia seus 'problemas' (cada um no seu quadrado – cômico!). Então, com voz calma, perguntei-lhe o porquê de não querer seguir a ordem de resolução que a professora havia ensinado. Respondeu que posteriormente perguntaria a professora... Sem olhar para mim, não deu ouvidos à minha opinião. Então eu chamei a professora. Senti-me na situação descrita pelo ditado popular: "se ficar o bicho pega, se correr o bicho come". Se ele tentasse resolver tudo e depois a professora dissesse que estava 'errado', poderia provocar uma turbulência total (algo semelhante já ocorrera com outros profissionais e o estudante). Ao passo que seria a melhor forma de aprendizagem, pelo erro. Seria bom o equívoco para Ciano compreender os caminhos que se distanciam da resolução e os que se aproximam. Mas seria uma forma muito 'cara' para o momento. A professora já demonstra adoecimento por lidar com o aluno. Chamei a professora que, solícita, o explicou novamente. Logo depois, Ciano falou em tom impaciente: "Que raiva!". Olhou para mim e rispidamente falou: "Você pode me ajudar?" Eu havia percebido que não existiam espaços suficientes no caderno para resolver as questões; então, sugeri que terminasse de copiar para que depois*

*podéssemos resolvê-las. Ele me respondeu (brutalmente): “não quero!”. “Estou sem paciência!”. “Vamos resolver desse jeito!”. Tentei manter a calma, pois percebi que ele já estava com ar de agressividade. Respondi: “Mas não temos espaço e ...”. Antes que eu terminasse, ele falou: “Tá bom!” (pegando o caderno com muita força e abruptamente) “Isso vai te deixar feliz?!”. “Isso vai te deixar feliz?!”. “Então vou copiar!”. Fiquei quieto, porém com estresse aumentando em mim. Percebo que dar aula estressado é como dirigir com sono. Não combina. Quando ele terminou de copiar, disse-me: “Acabei! Vamos logo! Não me irrita pois estou sem paciência!”. Eu olhei para ele com indignação e, com voz bem baixa (mas muito irritado com a situação), disse-lhe [nessa hora eu estava bem estressado, sem saber lidar com a situação]: “Se você repetir que está sem paciência, mais uma vez, eu vou me levantar e atender outro aluno”. Ele me respondeu: “vou repetir sim, vou falar!”. Silenciosamente eu me levantei e fui atender outro aluno. Fiquei achando aquilo muito estranho, já que ele nunca havia tido tal comportamento conosco, da equipe da inclusão. Será que é devido eu ter me tornado institucionalmente professor dele? (DIÁRIO DE CAMPO, 02/10/2019).*

O trecho revela uma nova postura de Ciano. Agora ele voltava suas agressividades à equipe da educação especial. Nesse dia eu estava estressado por ter recebido informações da possibilidade do acréscimo no número de estudantes para a nossa equipe atender, sem alterar o número de profissionais. Eu me encontrava entre forças políticas que me sobrecarregavam – embrutecendo o processo de trabalho - e forças cotidianas que demandavam cuidado e delicadeza. Tratava-se de um impasse político-pedagógico. Com isso, não consegui gerir de forma produtiva a situação vivenciada com Ciano. Senti-me impotente e estressado pelo comportamento do aprendiz.

A minha ação se sintonizou com o processo de adoecimento vivenciado pela professora regente: ambos caminhavam para a fragilização. Nesse prisma, a educação especial acaba explicitando também processos de adoecimentos de docentes vivenciados pela sobreimplicação. Logo, a equipe não consegue atender os alunos do jeito desejado. Se antes a equipe da educação especial era um apoio ao estudante e à professora, realizando mediações de conflitos, agora, pós institucionalização de Ciano enquanto aluno deficiente, tornamo-nos parte da mesma equipe a ser resistida por ele. A equipe da educação especial era vista como a parte não desejada da escola. Esse movimento de resistência dele se repeliu em outros momentos, como exemplificado abaixo:

*Fui acompanhar Ciano na prova de matemática. Ele demonstrou muita noção lógica, realizando, inclusive, contas sem apoio de papel algum. Tudo na “cabeça”. Após o recreio, mesmo não sendo a minha aula com ele, fui acompanhá-lo – remanejei aulas. Todavia ele iniciou um processo de irritação. Tudo o que eu fazia o irritava, inclusive o meu silêncio. Dizia: “tá [sic] vendo, você está fazendo isso!”. Eu não entendia e perguntava: “fazendo o quê”? Respondeu-me: “Falando nada” (pareceu-me que o meu silêncio o incomodava) (DIÁRIO DE CAMPO, 21/10/2019).*

Ciano não foi ajudado com o laudo na perspectiva da escolarização. Pelo contrário, o diagnóstico enquadrou o aprendiz em uma zona periférica próxima ao isolamento. Os debates internos, em nossa equipe, buscavam fugas ao laudo, pois os diagnósticos não mudavam a realidade. No caso específico de Ciano, seu diagnóstico de deficiente coincidiu com sua piora no percurso pedagógico, permeado de atravessamentos complicadores.

*Binha me disse, após analisar algumas documentações na secretaria da escola, que Ciano está na classe adiantada em relação à sua idade. Suas dificuldades de aprendizagens, leitura e escrita, são comuns para estudantes que estão na classe que ele deveria estar. Mas na classe atual, devido a esse adiantamento, desconhecido até então por nós, proporcionava um desnível que, conseqüentemente, implicava-lhe uma deficiência (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/2019).*

O trecho descrito demonstra um equívoco na alocação do aprendiz que já vivenciava conflitos com um de seus genitores; agora ele estava num espaço cujos saberes eram destoantes à sua capacidade de aprendizagem até então desenvolvida. O problema do âmbito familiar era somado e aumentado por outros estritamente pedagógicos. Estávamos diante não de uma árvore para peixe subir, mas do monte Everest para um peixe cansado escalar. Antes do laudo, era necessário testarmos outros meios de produção (fato que não ocorreu completamente). Se não fossem esses problemas familiares e pedagógicos, Ciano teria o laudo? Não é possível responder essa interpelação, porém, isso nos leva a problematizarmos nosso cotidiano escolar. Em outras palavras, a situação de Ciano é analisadora das transferências de problemas tipicamente pedagógicos para o poder médico, sem, contudo, produzirmos, no solo da escola, outros possíveis com os estudantes. Essas transferências são efeitos de diversos processos. No nosso caso específico, podemos citar: interferência do poder médico no cotidiano escolar, processos 'regulatórios', processos normalizantes e sobreimplicação docente estrutural na educação.

A suspeita, de que as dificuldades presentes nos alunos vinham de outras situações, foi vivenciada, por mim, sobre o percurso de aprendizagem de Verde e Laranja.

*Hoje apliquei prova de inglês para Verde e Laranja. Eles compreenderam e a realizaram muito bem. Até que ponto as dificuldades de aprendizagens deles estão atreladas às suas deficiências ou em nossa incapacidade de acompanhar seus desenvolvimentos pedagógicos? (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/2019).*

Propus algumas reflexões para a equipe, momentos de debates, para produzirmos fugas às medicalizações, conforme o excerto abaixo:

*A professora Binha veio conversar comigo por ter percebido que eu tratava (burocraticamente) de assuntos sobre Violeta com outra profissional. Binha me perguntou sobre o que Violeta faz de tratamento. Eu lhe devolvi a pergunta com outra: “O que a escola tem feito para ele?”. Binha me questionou, então, se a escola deveria fazer tudo. Eu respondi que não, mas não devemos desistir de fazer o que nos é intrínseco, o pedagógico. Quis deixar evidente que eu acredito na rede, entendo que a saúde tem um lugar importante que precisa ser reconhecido. Mas a rede só funciona se todos os fios estiverem interligados nela. Eu disse mais: “Não sei e nem posso diagnosticar algum estudante. Menos ainda quando não fiz o que deveria ter feito, o pedagógico; cobrar que ele alcance o que eu deveria propor, sem eu ter proposto, não é adequado. Nesse caso, não posso encaminhar ninguém a tratamento para adquirir o que eu não disponibilizei. Se faço isso, eu estou ‘louco’. Quem precisa de tratamento sou eu”. Binha gesticulou que entendeu, e confirmou... “sim”... isso é fato! Estamos sem profissionais para trabalharmos efetivamente.” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019).*

Nesse trecho, o diálogo se desenrola objetivando realizar uma leitura mais aprofundada das condições educativas que envolvem nossos estudantes. Precisaríamos perceber os outros atravessamentos que contornam qualquer tipo de patologia. Até que ponto estávamos delegando nossas responsabilidades às instâncias externas, tornando-nos um instrumento biopolítico de controle do poder? Até que ponto estávamos culpabilizando individualmente os aprendizes pelos seus fracassos, quando, de fato, frequentemente, tais fracassos eram marolas provocadas pelo naufrágio da escola no mar da precarização do ensino público e da comparabilidade normalizante? Nesse sentido é possível perceber como a educação especial serve de analisadora da educação ‘regular’, pelo fato de que a educação especial acaba sendo um campo de apoio para a tarefa biopolítica normalizadora da educação ‘regular’, acaba robustecendo a biopolítica presente na educação ‘regular’; em outras palavras, é na educação especial que se explicitam as ações normalizantes e normatizantes da educação ‘regular’; é na educação especial que se entrona a exclusão propriamente dita (justamente ao contrário de sua missão inclusiva).

Vale ponderar, todavia, que existem informações médicas pertinentes, tais como se o estudante sofre convulsões, o nível de surdez ou de perda da visão, se possui intolerância a alguns alimentos, dentre outras. Por esse ângulo, as análises dos laudos, aqui realizadas, não pretendem a sua extinção do espaço escolar, mas a sua problematização; essas análises propõem a consideração da periculosidade dos laudos, apreender suas reais funções e necessidades para fissurarmos a sua inflação (sempre constante). Sabemos a importância que os diagnósticos e laudos possuem

enquanto dispositivos viabilizadores de direitos para as pessoas. Kaufman (2016), em sua pesquisa, também constata os atravessamentos dos laudos e diagnósticos na prática escolar; considera sua importância, porém não como diretrizes de trabalhos pedagógicos. Ela nos conta que “[...] com alguns alunos acompanhados, o diagnóstico se tornou um aliado para conseguirmos que a escola autorizasse determinadas modificações no currículo, nas formas de ensinar, funcionar e avaliar.” (KAUFMAN, 2016, p.49).

Se, por um lado, os diagnósticos e laudos possuem suas importâncias, por outro possuem suas periculosidades, como já expresseo. Isso posto, precisamos analisar as implicações de seus atravessamentos nas práticas escolares.

*Hoje mais uma aluna se tornou público-alvo da educação especial. Isso parece ser recorrente. Uma aluna é tida por ‘normal’ e, após algumas consultas, transforma-se em ‘anormal’, em criança com ‘deficiência’. [...] E o que fazer com esse aumento? Trabalhar. Precisamos encontrar estratégias. Se o aumento pulveriza nossas ações, precisamos construir diálogos com a Secretaria [de Educação] para melhorarmos essa realidade. Parto da premissa que nossa saúde não pode ficar comprometida pela sobreimplicação. Nossas resistências precisam ser inteligentes para não passarmos por adoecimentos (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2019).*

O relato acima, além de descrever mais transformações, levanta outra consequência desencadeada desse processo classificatório. A pulverização das ações docentes. Com poucos profissionais na equipe (para a demanda), a transformação dessa estudante, que não era atendida, dividiu, e com isso dissolveu, nossas intervenções praticadas com os demais. Com o acréscimo de mais uma estudante, conservando-se a quantidade de profissionais, os atendimentos, que davam sinais de insuficiências, perderam mais potências. Por isso a preocupação com a nossa própria saúde (dos profissionais).

O aumento de estudantes em situação de inclusão não se deu unicamente pelos diagnósticos. Para exemplificar o acréscimo por vias outras, tivemos as matrículas de alunos em período corrente, ou seja, no meio do ano letivo. A escola pública, em sua organização, entende a possibilidade de receber estudantes no meio do período letivo. Assim, a união da transformação incorpórea com o acréscimo de demanda pelas matrículas no decorrer do ano letivo pulveriza ainda mais as ações pedagógicas. Por conseguinte, a maquinaria da escola pública entra em colapso. Muitos estudantes, poucos profissionais, poucas ações educativas. O espaço escolar ganha outras dimensões para além da aprendizagem. Não obstante, houve no campo

a presença de encaminhamento de estudantes em situação de inclusão da rede privada à rede pública, conforme abaixo:

*[...] Em uma reunião com a responsável de [estudante], foi dito a nós [equipe da educação especial], pela responsável, que a escola privada a aconselhou a matricular [estudante] na escola pública, pois lá teria melhores condições de aprendizagens; e que a escola particular não trabalha muito bem com 'alunos especiais'. [...] Isso me evidencia algumas situações importantes. Primeiro, as escolas particulares não estão aceitando alunos deficientes (?); como nos disse a professora Fragrância [oriunda da rede privada], quando os pais 'insistem' em colocar seus filhos em escolas particulares, os alunos deficientes são acompanhados por estagiários. [...] E o que ocorre na escola pública? Os alunos são matriculados em grande número. Embora nós consigamos trabalhar, seria bem mais eficiente o aumento proporcional de número de professores. Em algumas de nossas escolas públicas [na rede pesquisada] há estagiários, mas não para atender os alunos em situação de inclusão, porém para auxiliar os demais professores (em minha escola não temos estagiários). Para o atendimento aos alunos em situação de inclusão são contratados professores especialistas. [...] Com o número crescente de alunos em situação de inclusão, oriundos inclusive das instituições privadas, mantendo-se a quantidade de professores, as ações da educação especial ficam pulverizadas e fragilizadas. Nessa direção, o professor regente fica sozinho em sala para dar conta de seus inúmeros educandos, inclusive dos alunos em situação de inclusão. Com isso, todos os alunos [...] são prejudicados no processo de aprendizagem (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2019).*

Em relação à presença de estagiários no acompanhamento de estudantes deficientes nas redes privadas de ensino, Abreu (2019) nos relata situação semelhante, vivenciada por ela, em uma unidade de ensino infantil do estado do Rio de Janeiro. A autora acompanhou um estudante com deficiência, enquanto estagiária de psicologia, sendo mantida (relações trabalhistas), por um período de tempo, pelos próprios familiares do aluno, e não pela escola.

Os episódios citados não podem ser generalizantes, abrangendo todas as redes e todas as unidades de ensino. Entretanto, eles mostram acontecimentos presentes na realidade de muitos espaços educacionais, portanto possíveis. Decorrente disso, as possibilidades da ampliação do número de estudantes em situação de inclusão na rede pública, por muitas entradas, eleva a demanda educacional ao município e, conseqüentemente, aumenta a necessidade de investimentos. Desse jeito, nos resta percebermos a urgência de criação de estratégias que possam atravessar: as instituições produtoras de laudos, criando maior rigor ético nas avaliações das conseqüências oriundas das emissões de tais documentos na vida escolar dos estudantes; gestão interna das redes públicas, otimizando os números de profissionais e aprendizes, evitando as pulverizações das ações pedagógicas; as instituições privadas de ensino, para que essas acolham

estudantes em princípio de isonomia com as instituições públicas, no tocante às diferenças de aprendizagens.

A discussão neste capítulo nos convida a olharmos com cuidado as práticas dos exames. Foucault (2014) relata que tais práticas marcam a troca do eixo político da individualização. Se antes, beirando à Idade Média (a era dos dispositivos de soberania), as descrições individualizantes eram privilégios, produções das crônicas dos homens do poder, dos reis pertencentes às nobres famílias e dos grandes criminosos, na era dos dispositivos disciplinares as escritas ininterruptas passam a servir de produções de conhecimentos de todas as individualidades. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza.” (FOUCAULT, 2014, p.181). O autor discorre ainda que as individualidades foram transformadas em descrições, registros administrativos, tornando-se facilmente controláveis. Dessa forma, as alocações das diferenças são facilitadas pelos princípios de comparações e de classificações: tratava-se da otimização do controle.

O poder fez amplo uso dos procedimentos dos exames nas prisões, nos hospitais e escolas; nessas instituições os exames ganharam amplos desenvolvimentos. As necessidades de conhecer todas possíveis tendências de desvios às normalidades tornaram os delinquentes, os doentes e as crianças alvos de produções intensas de saberes. “Num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto, o doente o é antes do homem são, o louco e delinquente mais que o normal e o não delinquente.” (FOUCAULT, 2014, p.188). Por exemplo, busca-se o que há de criança no adulto; que loucura secreta lhe habita. Nesse prisma, Foucault (2014) aponta que a liberação epistêmica da medicina se deu na organização dos hospitais para examinar; de igual modo, o surgimento da pedagogia enquanto ciência foi viabilizada pelas escolas. Todos esses saberes, que desembocaram no surgimento das ciências do homem, estavam vinculados ao poder. Trata-se de conhecimentos produtores de subjetividades, mantendo o controle e a vigilância.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2014, p.189).

Os exames, enquanto parte de um processo de produção da subjetividade, com suas diversas facetas, se colocavam como instituições a serem analisadas nesta pesquisa. Se eles podem, por um lado, subsidiar os trabalhos de uma educação não autoritária e inventiva, acolhedora das diferenças, por outro, podem ser uma prática

dura e regulatória, eliminando as diferenças. Nessa direção, os exames, como processo de regulação da vida, abrangem não somente os educandos, mas a própria escola. Eram práticas vinculadas às práticas pedagógicas, produzindo seus efeitos. Por vezes se confundiam. Destarte, produzir uma educação pela arte demandava compreendermos mais do que as práticas de aprendizagens, mas os diversos atravessamentos (que se tornavam práticas de aprendizagens no fazer cotidiano). Além da prática dos exames descrita acima, outra, cujo atravessamento produziu grandes efeitos, a saber, o cuidado pedagógico, esteve presente no processo escolar pesquisado. Sua importância na produção de uma educação inventiva me levou à análise descrita no subcapítulo a seguir.

### 5.3. O CUIDADO PEDAGÓGICO

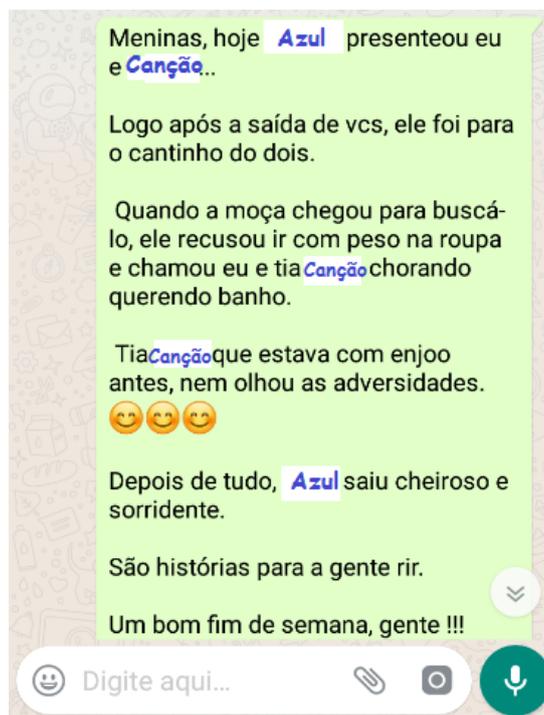


Figura 9 - Processo de higienização (arquivo pessoal)

A poucos minutos do término do turno escolar, no momento que seu transporte chegara, Azul demonstrou desejo de ir ao banheiro, conforme a figura 9. Ele mostrou suas intenções através da expressão corporal. No dia em questão, pegou minhas mãos e as da professora Canção, conduzindo-nos ao banheiro. Ele queria tomar banho, pois um pouco antes havia defecado em sua roupa. Percebendo que o seu transporte chegaria a poucos instantes, apressou-se em pedir pelo banho. Atendido, saiu feliz com o motorista que o buscara e foi para sua casa.

Esse acontecimento não foi incomum no nosso cotidiano escolar. Assim como as práticas diagnósticas, o atravessamento do cuidado, em todos os aspectos (higiênico, alimentício, educativo etc.), está, também, imbricado no fazer pedagógico. Azul mostrou uma gestão do cuidado de si, solicitando ajuda de nossa equipe. Ele estava na dimensão do fazer COM e, pela interdependência, produzindo autonomia. Provavelmente não faria sua higienização sozinho. Vale registrar, aqui, outro acontecimento, com uma aluna em situação de inclusão, muito notório entre nossa equipe.

Certo dia cresceu um burburinho entre as crianças. Elas reclamavam que o banheiro exalava odores fecais fortes. Mas a porta estava fechada. Sem saber o que estava acontecendo, a equipe da limpeza bateu na porta. De dentro do banheiro a voz da aluna em situação de inclusão chamava pela cuidadora Charge, com quem ela tinha mais afinidade. Quando Charge chegou e acessou o banheiro, viu que todas as paredes estavam sujas de fezes, bem como o cabelo da aluna. A higienização da estudante e do ambiente foi realizada.

Esse acontecimento visibiliza a necessidade da interdependência em processos que demandam acompanhamentos. Mostra que as aprendizagens outras passam por situações distintas que talvez o currículo não acolha enquanto saberes, mas apenas enquanto cuidado. Porém, na perspectiva de uma educação pela arte, observamos ser o cuidado um saber-fazer significativo vinculado ao território dos corpos, de criação e produção de possíveis.

Diferentemente da aluna que tentou usar o sanitário sozinha, Azul desejava o apoio da cuidadora. Na ausência dela, ele se aproximava dos profissionais com quem tinha vínculos mais fortes para solicitar ajuda. Azul estava num processo de aprendizagem, encontrando sentido, por exemplo, no uso do vaso sanitário. A cuidadora que o acompanhava, Viola, percebia quando ele estava próximo a defecar e levava-o ao banheiro. Às vezes ia e sentava-se no sanitário, fazendo suas necessidades; outras vezes não. Nessas, gritava e se irritava, preferindo ficar sentado próximo às vegetações, fazendo suas necessidades na roupa. A atitude de sentar próximo às vegetações me trouxe algumas questões: será que o espaço escolhido, seu cantinho, não o foi por ser aberto, já que ele com frequência se sentia mal em dias com climas quentes? Se nós tivéssemos colocado um sanitário próximo às vegetações, haveria mais sentido no uso dessa tecnologia? Tais interpelações me ocorreram na escrita da dissertação, porém, mesmo sem respostas, elas nos

convidam a analisarmos as possibilidades no cotidiano para produzirmos pistas com os alunos.

Não apenas a higienização, mas o processo de alimentação demandava acompanhamentos integrais, como, por exemplo, para Amarelo. Na figura 10, uma professora do grupo da educação especial manifestou sua alegria em ver Amarelo se alimentando com pouco auxílio. Seu contentamento se relacionava ao apreender em desenvolvimento. Amarelo não mastigava. Não importando o tamanho do alimento, ele inseria na boca e tentava engolir. Havia riscos de sufocamentos. As colheres não faziam sentido para ele, exceto quando direcionada por outro. Seu apetite era grande, repetindo algumas vezes as refeições. Aprender a se relacionar com as refeições de forma segura fazia sentido para o estudante. Todavia, o desenvolvimento necessitava de acompanhamento integral e intensivo.

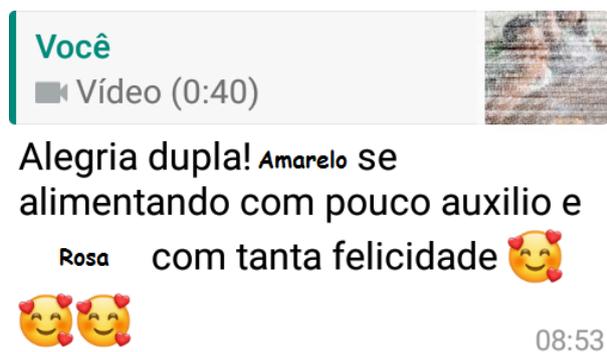


Figura 10 - Processo de alimentação (arquivo pessoal)

As narrativas das experiências de Amarelo e Azul são exemplos de cuidado pedagógico no cotidiano, presentes no campo de pesquisa. Assumir a necessidade do cuidado enquanto demanda dos alunos não fragiliza o processo de produção de autonomia, porém, pensando no conceito de interdependência, já trabalhado nesta dissertação, visibiliza uma implicação presente no fazer pedagógico. Os alunos precisam de cuidado; nós precisamos de cuidado. Quando, nos capítulos precedentes, compartilhávamos a experiência do aluno Violeta, que se considerava um lixo, da professora Fragrância, que tentara por algumas vezes interromper sua vida, explicitávamos a dimensão do cuidado no espaço escolar. Logo, uma educação pela arte, na direção de uma 'política do impossível', demanda acolher e cuidar dessas diferenças.

O modelo feminista da deficiência coloca o cuidado no cerne das relações sociais, narrando as histórias das pessoas que vivem a experiência do corpo doente, da dor, que não conseguirão a independência na perspectiva do isolamento, do fazer sozinho, que jamais serão produtivos e capazes à vida social (DINIZ, 2003). Nessa direção, demandam acompanhamentos em cuidados contínuos. Esse movimento se torna revolucionário quando se percebe que a desvalorização do cuidar, em nossa sociedade, acontece devido o cuidado estar atrelado a valores femininos. Então podemos dizer, enquanto ato revolucionário: é preciso cuidar de nossos alunos e colocar o cuidado no centro do fazer pedagógico. É preciso dar nitidez aos valores femininos que compõem o cotidiano escolar.

Não apenas o cuidado é revolucionário, como também o pedir ajuda. Conforme citado anteriormente, Abreu (2019) descreve em sua dissertação o relato em que Sunaura Taylor expressa à Judith Butler que entrar na cafeteria sozinha e demandar ajuda se tornou um protesto político. Trata-se de colocar em movimento a interdependência, valor intrínseco do humano. Azul se torna revolucionário quando pede ajuda para se higienizar; Amarelo se torna revolucionário por demandar cuidados visíveis aos pares (sempre havia a cuidadora ao seu lado); a aluna que sujou a parede com suas fezes revoluciona por, além de demandar cuidados, desejar experimentar a possibilidade de acessar o banheiro e higienizar-se sozinha e, percebendo um resultado inesperado, pedir ajuda. Ela sabe o que não deu certo no processo, pois experienciou o percurso no fazer. Aprendeu por experiência, já que sua demanda de acompanhamento para higienização foi reduzindo a cada dia.

O cuidado não pode ser visto como apêndice curricular, mas enquanto intrínseco ao fazer pedagógico e sempre presente no percurso da vida. Nossas relações demandam o cuidado que ganha distinções dependendo das singularidades de cada pessoa. As deficiências não resultam em singularidades automaticamente, porém as singularidades são produzidas na relação que cada um produz com as subjetivações, com o seu corpo e com os seus territórios. Nessa direção, as deficiências são diferenças potentes que podem viabilizar singularidades outras e cuidados distintos. Singularidades e cuidados são territórios comuns aos humanos, sejam eles deficientes ou temporariamente não deficientes.

Diniz (2003) e Kittay (2011) trazem o conceito do corpo temporariamente não deficiente, ampliando o conceito da deficiência para abarcar as condições como envelhecimento e as doenças crônicas, por exemplo. Os corpos ora são não

deficientes, ora são deficientes. Uma vez que a educação se articula com a vida e a vida caminha sempre para um processo de deficientização<sup>62</sup>, o cuidar se torna uma atividade estética necessária no fazer cotidiano em nossas escolas. Aqui, mais uma vez, encontramos elementos para abandonarmos o termo ‘educação regular,’ substituindo-o por ‘educação pela arte’, ou ‘pela diferença’.

Em Kittay (2011) encontramos, também, o cuidado no cerne da dignidade humana, quando ela pensa a ética do cuidado. A autora aborda a deficiência e o cuidado a partir de sua experiência com sua filha Sessa que tem paralisia cerebral leve, deficiência intelectual grave e distúrbios convulsivos, estando incapaz de proferir uma fala, de ler e escrever ou de fazer alguma coisa por si mesma sem ajuda. Descreve que sua filha ama música, banho, boas comidas, pessoas, atenção e amor, tudo o que a vida pode oferecer de bom (nas palavras da autora). Porém não será independente (no sentido de fazer sozinha), tampouco poderá tomar decisões, mesmo que estas não precisem das interações físicas. A autora apresenta outro modo de estar no mundo, em que, diante de uma deficiência física, a valorização dos aspectos mentais não é suficiente para colocar os sujeitos nas decisões de suas próprias vidas (KITTAI, 2011).

Kittay (2011) nos ajuda pensar que receber e dar o cuidado são fontes da dignidade humana. Desconstrói a ideia de que assumir as relações de cuidado (trabalho que tradicionalmente se espera que as mulheres façam) enquanto necessárias à vida fortaleça uma “moralidade escrava”; nessa mesma direção, desfaz o pensamento de que a dependência implica em abraçar as desigualdades de poder, em vez de desafiá-las. Propõe o reconhecimento de nossa dependência como uma característica de todos os seres humanos, que precisam desenvolver relacionamentos que sejam genuinamente atenciosos e respeitosos. A pessoa com deficiência ocupa o que certamente é um momento em cada uma de nossas vidas, uma possibilidade que é inerente ao ser humano. Destarte, nas relações cotidianas, a dependência do outro nos salva do isolamento (KITTAI, 2011).

Toda essa elaboração teórica não estava presente em nossas intervenções, todavia vivíamos a prática do cuidado que se mostrava em múltiplas faces. Sem o cuidado, todo o trabalho pedagógico se tornava inviável, como podemos ver no fragmento abaixo:

<sup>62</sup> Termo empregado para designar o processo de se tornar deficiente.

*Neste momento Bege passou. Já estava quase na hora da saída. Ele procurava por cola. Fiquei um pouco cansado e estressado pelo que vi, pois temos muitas demandas e não há profissionais suficientes para as atender. Bege muitas vezes fica perdido na escola. Embora saiba ler, não pratica a leitura. Seu lugar preferido é o distanciamento dos demais, picotando papel e fazendo figuras antropomórficas (para mim, essas produções são maravilhosas). Eu desejaria muito poder trabalhar com ele, mas como? Não há possibilidade (estou cheio de trabalho), mesmo sabendo que ele gosta do fazer artístico. Às vezes o referido estudante tem ações bem agressivas com os profissionais. Principalmente quando não lhe dão o que pede. Nesses dias ele havia trazido vários vergalhões na bolsa. É obvio que Bege queria usar para criar alguma forma... é o que ele sempre faz. Mas vergalhões são perigosos e podem produzir ferimentos graves, se o estudante não tiver um acompanhamento (DIÁRIO DE CAMPO, 01/10/2019).*

Bege vivia a experiência do isolamento e muitas vezes procurava um lugar distante dos demais. Seu 'estar só' também era efeito do desejo de produzir expressividades interessantes em espaço propício à concentração. Sempre que os materiais trazidos por ele eram insuficientes para compor suas produções, procurava os profissionais e pedia o que desejava. Nesse movimento, podemos observar um aluno tentando propor diálogos com o espaço escolar, ao passo que, também, foi possível perceber a não escuta da voz do estudante. Quando seus pedidos eram negados, muitas vezes ficava agressivo. Sua agressividade chegou ao extremo quando aferiu socos nas costas da coordenadora de turno e proferiu palavras agressivas à professora regente. Conversamos com o estudante sobre este episódio. Bege nos disse ter ficado irritado por ninguém, nem a professora, nem a coordenadora, querer dar a cola para ele. "Eu precisava da cola para fazer meu bonequinho", disse Bege para nós. Sua família, junto à escola, achou interessante o estudante não ir à escola no dia seguinte, a fim de ficar em casa para pensar em suas atitudes.

A tentativa de tratarmos o episódio sem produzirmos uma sensação de punição ao aluno (embora o ficar em casa possa ter produzido esse efeito) foi tomada por, dentre vários motivos, sabermos que não estávamos tendo condições de cuidar do estudante da maneira que ele precisava. Outrossim, a chegada da professora Fragrância em nossa unidade foi possível pela ação junto ao Ministério Público (MP) realizada pela família de Bege. Mesmo assim, Fragrância não atuou integralmente em nossa equipe, pois sua demanda se tornou grande. Em outras palavras, a falta do cuidado esvaziava Bege de suas produções, fortalecendo seu processo de isolamento. Suas potencialidades não eram acolhidas nem desenvolvidas; sem acompanhamentos, ele não podia manusear quaisquer materiais; sem cuidados, a prática pedagógica para Bege se enrijecia e mostrava-se autoritária.

A família de Bege recorreu ao MP, em favor dos direitos do estudante, quando ele ainda era matriculado em outra U.E. Porém, ao ser transferido para a nossa escola, a família apresentou à nossa equipe pedagógica o documento com as recomendações feitas pelo MP. Essa apresentação aconteceu devido a responsável por Bege perceber que a escola não conseguiria um(a) professor(a) da educação especial para trabalhar com seu filho. A interferência desse órgão externo é analisador da ineficácia de um diálogo entre a Sociedade e o Estado. Não cabe à escola pública, enquanto U.E., contratar um(a) profissional, cabe, porém, solicitar e encaminhar a demanda aos gestores da secretaria da educação, fato muitas vezes realizado por nós em favor de Bege, porém sem êxito.

Podemos perceber que a presença da ação do MP é parte da judicialização na educação; podemos compreender ainda que a ineficácia de um diálogo é efeito de uma escuta desqualificada, no sentido de os gestores ouvirem, porém não atenderem a demanda de uma política pública: o direito de atendimento especializado ao estudante com deficiência. Ferreira e Nogueira (2016) falam que as judicializações na educação acontecem devido a não efetivação das políticas públicas. Considerando as políticas públicas como ações de governo que representam os anseios, os movimentos e ações de interesse da sociedade, os autores afirmam que a judicialização individualiza um direito que é coletivo, fazendo com que as conquistas coletivas recaiam na interpretação individual do judiciário. Logo, a judicialização não é o caminho para a conquista da melhora da educação. “[...] É evidente que a judicialização da educação, apesar de cada vez mais intensa, deve ser vista como uma exceção.” (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016, p.124). Outrossim, nem sempre se encontra no Judiciário a interpretação que melhor se adequa à realidade educacional. A adequação da judicialização está a favor quase sempre da realidade jurídica. A participação de todos e as negociações articuladas entre os setores da sociedade se tornam pistas mais eficazes (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016).

A proposição de uma questão se torna relevante: a família de Bege tinha acesso aos meios de reivindicações de seus direitos sociais; nessa direção, houve uma conquista, embora precária. E as demais famílias que não possuem esse acesso? Essa retórica nos leva a pensarmos que o regime de comparabilidade presente na escola é atravessado por múltiplas instituições. Estas enlaçam as famílias e individualiza-as. A questão não é quem consegue se ‘salvar’ na conquista de seus ‘direitos’, porém quem consegue legitimar tais atravessamentos: seja por estar

submerso ao descaso, por parte do poder público, evidenciando que é preciso ‘alguém’ ‘socorrê-lo’ (o ‘socorrista’ é legitimado); seja por quem consegue o ‘socorro’, por parte do poder público, evidenciando que os não ‘socorridos’ precisam procurar o ‘socorro’ (o ‘socorrista’ continua legitimado). Em outras palavras, usando de uma figura de linguagem, o poder judiciário é tal como o poder médico que se legitima para quem ‘vive’ e para quem ‘morre’; ‘auxílio’ para quem ‘vive’ e atestado de óbito para quem ‘morre’; a judicialização ‘socorre’ alguns que a encontram e torna-se objeto de desejo dos que dela necessitam, estando assim disseminada em microfísica do poder, regulando e vigiando as condutas.

A dimensão do cuidado no cotidiano da educação, mesmo não sendo reconhecida como intrínseca ao fazer pedagógico, é requerida pelas famílias, mesmo sem expressar isso em palavras.

*A pergunta foi realizada pelos próprios pares dele: “o que Vermelho está fazendo aqui? Ele está com pontos” [ele havia se acidentado no dia anterior, e precisou passar por uma pequena cirurgia], diziam os pares. Percebo que, às vezes, a escola é o apoio para a família na continuidade do cuidado de seus filhos. Os familiares contam com o horário da escola para realizarem outras atividades. Não que eles queiram se livrar dos alunos... Vejo, pelo contrário, uma coparticipação de outros na criação de seus filhos. Sinto que eles confiam na escola. Não apenas os alunos [em situação de inclusão] vão à escola para cumprirem outros propósitos que não apenas o ‘estudar’ [stricto sensu]. Podemos identificar algumas instâncias que a educação desenvolve junto à pedagogia: a merenda é um exemplo; o cuidado é a instância anterior a todas. Quem não cuida não produz educação (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2019).*

Nosso olhar não pode ser ingênuo diante do que descrevo no fragmento anterior. A função social da escola precisa ser problematizada sempre. Enquanto dispositivo, a escola possui uma existência perigosa na sociedade. É uma tecnologia de produção de subjetividades, braço coextensivo do Estado, território de modelação e produção maquínica do poder e da subjetividade capitalística. Se, para Agamben (2009), a linguagem foi um dispositivo que produziu efeitos inimagináveis para os humanos que se deixaram ser capturados por ela, podemos dizer que a escola se torna atualização contínua desse dispositivo. Logo, os efeitos de governo se presentificam no fazer pedagógico. A educação para todos é a expansão do domínio do poder.

Guattari (1985) explicita que a modelagem das crianças pelo mundo adulto começa cada vez mais cedo. O autor descreve que a semiotização dominante efetua essa modelação por meio da televisão e jogos educativos. Podemos acrescentar, atualmente, as redes sociais e demais aplicativos e programas disponíveis na *internet*. Neste ano de 2021, em outra escola onde eu trabalho, distinta do campo de pesquisa,

um aluno do primeiro ano, com aproximadamente seis anos de idade, conversava comigo; seu português era, muitas vezes, incompreensível. Espantei-me quando ele pronunciou o nome do jogo Minecraft perfeitamente. A modelação de uma língua dominante e estrangeira se efetuava nele. O aluno conseguia dizer palavra em outro idioma, enquanto as palavras na língua materna eram pronunciadas dificilmente; o aluno conseguiu dizer essa palavra porque pertencia a um jogo eletrônico. Jogos eletrônicos são amplamente investidos no capitalismo, os quais iniciam essa subjetivação mais tenra e mais molecular.

Mas é a técnica de aquisição da linguagem, operada já na tenra idade, principalmente por meio das 'creches', sem, contudo, problematizar ou intervir no motor dessa modelagem, que coloca uma série de problemas micropolíticos. O que está sendo operacionalizado pela semiotização dominante é a iniciação da criança ao mundo adulto cada vez mais cedo, se comparada com as iniciações presentes nas sociedades pré-industriais, chamadas 'primitivas'; o que está sendo colocado em questão, por Guattari (1985), é o desaparecimento das organizações sociais por faixas etárias e das cerimônias para a entrada das crianças no conjunto de armaduras sociais e controles mais endurecidos. Não há um período pré-iniciação; a iniciação acontece em tempo integral, desde a fase *infans*. As crianças são colocadas, desde cedo, nas representações dos valores capitalísticos por meios audiovisuais; elas são modeladas nas percepções dos códigos e linguagens dominantes como: hierarquias, tecnologias, relações interpessoais, autoridade etc. (GUATTARI, 1985).

A escrita é um dos exemplos de operacionalização das modelagens capitalísticas nas crianças. Não muito tempo, a leitura de um romance era desaconselhada às moças das classes dominantes. Por quê? Elas não eram destinadas a participarem da semiótica da escritura enquanto componente essencial à participação no modo de produção dominante; nem elas nem as demais crianças das classes mais baixas. Porém, atualmente, se faz necessária a participação de todos, ou do maior número possível, neste modo de produção: a semiotização escriturária, esse sistema de tradutibilidade do capital (GUATTARI, 1985).

Nessa direção, podemos perceber que a escola é uma tecnologia na esteira da produção da subjetividade capitalística. O autor nos fala que as crianças na frente da televisão e nas creches trabalham, tal como os aprendizes de uma profissão: não se pode imaginar as crianças entrando no trabalho sem antes passarem por esse processo de modelação que acontece nas creches, nas escolas, nas famílias, ou seja,

nessa rede que integra todos no mundo perceptível das codificações dominantes (GUATTARI, 1985).

A aposta que temos em uma pedagogia libertária é a tentativa de produzirmos fissuras contínuas na lógica do poder. Guattari (1985) nos fala que o capital é, antes da operacionalização do lucro, a operacionalização do poder; outrossim, “o capital não é uma categoria abstrata, é um operador semiótico a serviço das formações sociais determinadas.” (GUATTARI, 1985, p.191). Se a educação possui suas potências para o poder, também possui na produção de liberdade, na quebra da lógica opressora. A pedagogia enquanto prática da liberdade é uma aposta descrita nesta dissertação. Por isso a análise das instituições presentes no território escolar se faz necessária. Precisamos dar visibilidade às linhas institucionais que compõem a escola, compreendendo os afetos e efeitos do poder ali presentes.

Foucault (2006), por exemplo, descreve como a escola foi, junto ao exército, ao hospital e às prisões, dispositivo usado na substituição da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar; ela serviu nos primeiros momentos para colonizar uma sociedade inteira. Posteriormente, junto ao poder psiquiátrico, ela funcionou na aplicação de uma pedagogia ortopédica (terapêutica pedagógica) para ‘consertar’ as crianças tidas como ‘anormais’, que estavam fora do desenvolvimento esperado, as imbecis e idiotas. Mas nem sempre agiu nesta direção, porém, no início, serviu para cuidar das crianças ‘anormais’ para que os pais trabalhassem.

Em outras palavras, não é para escolarizar as crianças ou porque não se consegue escolarizá-las que se coloca o problema de saber onde pô-las. Coloca-se o problema de saber onde pô-las, não em função da sua escolarização, da sua capacidade de se deixar escolarizar; coloca-se a questão de saber onde pô-las em função do trabalho dos pais isto é, como fazer para que a criança idiota, com os cuidados que requer, não seja um obstáculo uma vez que pais trabalham? (FOUCAULT, 2006, p. 270).

O que Foucault (2006) descreve nos chama a atenção, pois a educação especial pode muito bem atualizar essas práticas presentes no século XIX: espaço de ‘cuidado’ sem escolarização; ‘armazém’ das infâncias. Sua função pode estar na viabilização de condições aos pais para se manterem na lógica capitalística. O autor acrescenta ainda que posteriormente a escola agiu como filtro, identificando as crianças incapazes à escolarização, mesmo quando submetidas aos métodos específicos. Essas eram encaminhadas aos asilos, às instituições especializadas (FOUCAULT, 2006).

Ao cenário brasileiro, Patto (2007) nos conta a trajetória da educação e as funções que se distanciavam da aprendizagem propriamente dita. Uma escola voltada para a formação do sentido pleno de reflexão crítica, para além da razão meramente tecnicista e instrumental, não teve chance nenhuma. Essa conquista é possível apenas como postura política de insistência [resistência] na recusa do estabelecido.

Na ocupação do Brasil pelos europeus e também no Império, com as atividades econômicas extrativistas, predominando a relação de trabalho escravista, não havia a necessidade de um sistema de ensino público eficiente como instrumento de formação profissional e meio sofisticado para garantir obediência. Essa situação mudou com o advento da República, aliada ao positivismo científico (PATTO, 2007).

No período de Rui Barbosa, Patto (2007) nos conta sobre o surgimento da necessidade de um sistema de ensino público com funções moralizantes, de controle social e formação de uma classe de trabalhadores que servissem aos interesses econômicos da elite. A escola é vista como antídoto à desordem pública. À medida que os negros iam sendo libertos e a política de imigração começava, a elite sentiu a necessidade de controlar as camadas populares. As escolas surgem com funções precárias para as crianças. Nessa direção, as produtividades da educação são as improdutividades intelectuais (PATTO, 2007).

Com perfis assistencialistas, ensinando algum esporte, alguma cultura [desterritorializada] e confeitarias, a escola faz a prevenção da criminalidade, ao passo que anula a promoção do direito ao letramento e ao saber. A autora salienta que Rui Barbosa conhecia as potencialidades de uma educação que garantisse o direito ao saber. Para ele, sem a garantia da moralidade, ensinar a ler e a escrever é um convite à desobediência civil [ou seja, convite à resistência]. Nessa direção, todo cuidado era pouco, quando se tratava de oferecer aos explorados as chaves que pudessem dar acesso à consciência crítica (PATTO, 2007).

O que aprendemos com Patto (2007) e Foucault (2006) é: a precarização da função escolar, enquanto estratégia de dominação, existe e pode ser atualizada em nosso tempo. Todavia, nossa aposta é pensar o cuidado, no cotidiano escolar, não enquanto fuga e desvio da produção de saber, da construção de um pensamento crítico e reflexivo, de uma dialogicidade com o mundo, mas intrínseco a esse fazer pedagógico libertário. Nesta dialogicidade, podemos localizar Vermelho. Quando ele foi à escola, após ter caído, com 'curativo' visível, não implicou em mudança da função escolar; não produziu uma escola 'babá' ou 'enfermeira'. Os dias e semanas exigiram

atenções diferenciadas de todos nós, pois as nossas preocupações eram maiores. Por sua vez, Vermelho demonstrou muita calma em lidar com o processo de recuperação.

Vermelho sentiu o incômodo com o ‘curativo’, logo no primeiro dia. Diversas vezes parou as atividades para acariciar lentamente o próprio queixo, por cima das gazes e esparadrapos. Outras, dizia: “ai”... Silenciava-se, baixava a cabeça um pouco e pegava o lápis de cor e pintava o papel sulfite, com a cabeça ainda baixa. As atividades pareciam ajudá-lo a esquecer aquele corpo estranho em seu queixo, pois continuava sua produção uma após outra. Em seu entorno, eu e as cuidadoras perguntávamos: “*está doendo*”? Ele parava de fazer as atividades e interagia: “*dói*”. Essa interação com perguntas e respostas eram raras em outros tempos, todavia, com o aparecimento do curativo, foram mais frequentes. Embora a dor estivesse presente, não o impedia de, além das atividades pedagógicas, alimentar-se. Nestes momentos, falávamos: “*calma, vai devagar*”. Ele entendia e lentamente comia.

A presença de Vermelho na escola, mesmo com ‘curativos’, viabilizou para nós a possibilidade de elaborarmos com ele o momento pós-traumático. As atividades de pintura e de montagens, com brinquedos de encaixes e combinações, junto às interações, foram expressões produzidas por ele no cotidiano. Essas expressões diziam sobre um momento. Eram produções de um saber, de uma experiência vivida, que ora o ajudavam esquecer os incômodos, ora se revelavam como novos territórios expressivos, novas aprendizagens. Não demorou muito tempo... em poucos dias Vermelho estava querendo tirar os esparadrapos, pois as cicatrizes coçavam, indicando melhoras.

Não podemos, porém, deixar de compreender que o uso da escola enquanto tecnologia viabilizadora de condições para os tutores trabalharem, ou para funções outras, existe, nesta lógica capitalística.

*Hoje a chuva estava torrencial. As cidades da região da Grande Vitória estavam em alerta de desmoronamentos. Na escola, os estudantes saíam mais cedo. A chuva estava muito forte. Quando cheguei à escola um profissional me perguntou por que uma mãe trouxe seu filho em situação de inclusão naquele dia. O estudante chegou descalço. Eu não tinha entrado na unidade, ainda. Não tinha visto a situação. Depois, outros profissionais fizeram perguntas similares. Eu preferi não responder. Entendo que esse fato é um analisador de outros usos que a sociedade vem fazendo da escola. Esses usos produzem incômodos em alguns trabalhadores da educação. [...] Mas isso não é apenas para as crianças em situação de inclusão. Ademais, outros alunos estavam presentes na escola (DIÁRIO, 13/11/2020).*

A descrição acima narra um cenário cujas condições climáticas se apresentavam desfavoráveis para locomoção nas cidades da Grande Vitória. Muita chuva pesada e riscos de desmoronamentos. Porém a escola estava aberta. Na lógica capitalística, a escola precisa estar aberta em todo tempo para as famílias trabalharem; precisam ficar abertas até mesmo em tempos de pandemias, como estamos vivendo no contexto da pandemia da Covid-19. Todavia, a escola aberta resulta em delegação da responsabilidade do Estado às famílias: essas avaliam se é ou não seguro enviar seus filhos às escolas (mas necessitando realizar o envio).

Vale destacar, porém, que a presença de um estudante em situação de inclusão gerou incômodos aos profissionais, ao passo que vários outros que, aparentemente, não estavam em situação de inclusão ocupavam o espaço escolar sem, contudo, causarem incômodos. Destarte, observamos um processo de 'normalização', por parte dos profissionais, que viam os alunos em situação de inclusão como incapazes de enfrentar as más condições climáticas, já que os demais não lhes causavam nenhum deslocamento. Analisar a construção dessas funções e poder fissurar esses processos são necessários para a construção de uma educação na perspectiva da diferença.

O cuidado pedagógico, porém, é a aposta que fizemos no cotidiano escolar indo ao encontro de uma educação inventiva e libertária. Independentemente de quais frentes do cuidar encontremos na escola, é preciso dizer que todas elas são demandas de todos os estudantes; não podem ser vistas apenas como monopólio da educação especial, nesta distinção praticada atualmente.

*Um estudante [em situação de inclusão] do oitavo ano foi acompanhado na aula de ciências por mim. Nessa aula, percebi que ele e o seu amigo estavam atrasados na realização do exercício de matemática: era uma pesquisa sobre a própria escola. Eles haviam coletado os dados estatísticos dos alunos pesquisados, sobre o que achavam da merenda escolar, mas precisavam criar gráficos, coletar informações históricas da escola... tinham muitas coisas para serem feitas. Chamei-os, com permissão do professor, e montamos um pequeno grupo na biblioteca. Ficamos quase o dia letivo inteiro realizando as atividades de pesquisa. Formamos um ambiente alegre de aprendizagem. Houve troca de saberes entre os estudantes. Percebi que seu amigo, mesmo sendo um dos alunos com notas escolares altas, sempre preocupado com o desenvolvimento de seus colegas, sempre ajudando seus pares a realizarem atividades, sempre trazendo atividades prontas de sua casa, ali precisava de apoio e acompanhamento. Alguma coisa o travou no desenvolvimento de suas atividades. Ele desejou estar conosco e estava sorridente (DIÁRIO DE CAMPO, 26/11/2019).*

No fragmento acima encontramos 'o amigo' de um aluno em situação de inclusão. Ele sempre esteve realizando suas atividades, envolvendo-se nos debates

nas aulas de cada professor. Uma de suas práticas era ajudar os demais companheiros. Mas na aula de ciências eu havia percebido que a atividade de matemática não tinha sido realizada (ele estava mais quieto e silencioso neste dia). Embora ele tivesse todos os elementos de sua atividade, uma pesquisa estatística, parecia que algo estava travando o seu desenvolvimento. Eu perguntei se ele precisava de ajuda. Sua resposta foi imediata: “sim”. Outra impressão que ele deixou em mim foi não conseguir pedir ajuda. O ato revolucionário de se colocar em interdependência, de pedir ajuda, foi algo difícil para ‘o amigo’. Embora estivesse mais quieto, eu percebi uma preocupação em sua face. Ele elevava as mãos à cabeça, olhava para os lados. Era uma quietude inquieta. O que podemos ver é: ‘o amigo’ estava em situação de inclusão também, por causa da pesquisa. No grupo montado na biblioteca, ele deixou o silêncio de lado, pareceu voltar ser o aluno falante e comunicativo das outras vezes. Percebi que sua principal dificuldade era a produção do gráfico representativo. Os cálculos que fazia, na transformação dos dados em representatividades gráficas, não resultavam em números inteiros. Isso lhe incomodava. Porém, no grupo, conseguimos juntos realizar toda a pesquisa, chegando ao entendimento das soluções possíveis aos impasses.

Os cuidados corpóreos e incorpóreos precisam ser estendidos a todos. Precisamos entender, como já expressei, que não se trata de demonstração de fraqueza, mas de relações humanas de interdependências. Vemos duas possibilidades de práticas distintas, diante do cuidado pedagógico: uma, pela lógica capitalística, que constrói a autonomia enquanto isolamento e, por isso, pensa que quem precisa de cuidado é ‘especial’; outra, que assume a autonomia enquanto construção coletiva de interdependência e, por isso, torna o cuidado uma ação revolucionária. Neste prisma, todos precisamos de cuidados, naquele, apenas os ‘especiais’ precisam. Se, pela lógica capitalística, quem precisa de cuidado é especial, logo, pela lógica da interdependência, todos somos ‘especiais’. Precisamos assumir a necessidade de cuidado como implicação essencialmente humana. Isso não se trata de um movimento osmótico de distribuições de presenças e ausências das capacidades, porém de análises das relações humanas com o outro, com o espaço e consigo mesmo; conseqüentemente, temos a dissolução do muro que separa a educação especial de uma outra não especial.

A interdependência que apostamos não se produz em uma relação infantilizada ou heterogestiva; ambos os conceitos, já abordados, expressam a delegação da

gestão de si a outrem. Se assim fosse, ou seja, uma relação de dependência infantilizada, tal relação iria ao encontro do controle semiótico do capitalismo, sendo, de fato, o seu efeito. Guattari (1985) expressa que o meio de produção capitalístico não se restringe ao econômico, mas abarca outros sistemas de capitalização do poder, como o de prestígio e de potência mágica presentes nas sociedades arcaicas, encontrando no capital econômico a representatividade da quantificação do poder. Esse meio de produção capitalístico opera a desterritorialização dos modos locais de semiotização de poderes e a reterritorialização desses poderes no sistema hegemônico. Destarte, podemos entender que a relação capitalística é também relação de dependência, porém dependência infantilizada e infantilizadora; ademais, o sistema de valor dominante gere a semiotização da vida (GUATTARI, 1985).

Pedindo licença para propor uma mistura conceitual, podemos pensar que a pista da interdependência aqui proposta está vinculada à construção de uma relação de dependência por um banquete antropofágico e de um fazerCOM: colocar em questão e na mesa do banquete os valores distintos e profaná-los, ou seja, dar usos comuns a eles em coparticipação, fazendoCOM num processo de singularização. Não é difícil pensar isso para quem é artista; não é artista somente quem produz obras de arte, mas quem produz resistências.

Destaquemos, porém, que pensar o capitalismo enquanto operador de uma relação de dependência infantilizada e infantilizadora não é o mesmo que dizer ser o capitalismo uma operação de unificação dos setores. Ademais, tomando como referência o CMI, que não substitui, mas coexiste com os capitalismos segmentários tradicionais, o capital não harmoniza as formações sociais. Ele acomoda as disparidades socioeconômicas pela força, pois antes de operação de lucro, ele é operação de poder; o capitalismo, então, opera a independência do indivíduo para o colocar em relação de dependência infantilizada diante da semiotização dominante.

A presença dos corpos dos alunos no espaço escolar tem suas periculosidades. Acidentes, por exemplo, que causem ferimentos são comuns. Isso não torna o território inabitável ou perigoso, pelo contrário, o território se torna espaço de aprendizagens por proporcionar encontros afetivos diversos. Nessa direção, o cuidado com todos se torna imprescindível. Vermelho, por exemplo, levou um tombo, mesmo acompanhado de sua cuidadora.

*Quando desci (eu estava no piso de cima), fiquei sabendo que a cuidadora Charge e o aluno Vermelho caíram na rampa; essa queda provocou ferimentos (não me disseram a gravidade) neles. Corri até o local e deparei*

*com o coordenador segurando o pano debaixo do queixo de Vermelho, para estancar a sangria (o pano estava vermelho de sangue). Ao redor estava uma professora PCAI e a pedagoga. No outro lado Charge estava com um gelo na boca, sobre os lábios superiores. Junto à Charge estava Pop (outra cuidadora). Charge é sempre divertida, fazendo piadas de situações críticas. Nesse momento ela estava tensa, olhos arregalados... Os lábios dela estavam inchados. Pareceu-me que tudo estava sobre controle. As colegas que trabalham na zeladoria da escola estavam ao derredor olhando e prontificando-se a ajudar. Eu procurei saber o que havia ocorrido. Charge acredita que ao descer a rampa acessível, Vermelho, que anda um pouco de lado, com um dos pés para fora, pôde ter colocado (sem querer), por questões anatômicas, sua perna entre as pernas dela. “Ele estava cantando”, até caírem, disse ela. Charge disse ter caído sem por suas mãos para se apoiar, pois não deu tempo. Deu de rosto ao chão em um declive, próximo ao refeitório. Seus lábios superiores incharam e agarraram no aparelho ortodôntico que usava. Depois, por telefone, ela me contou ter precisado dar três pontos (pequena cirurgia). Vermelho caiu, mas ela não viu como. A cuidadora Pop, que estava descendo junto, disse ter visto eles caírem: “foi de repente”. “Ele bateu o queixo no chão... saiu muito sangue” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/2019).*

Mesmo diante de cuidados, olhos atentos, Vermelho caiu. Como já expressei, o tempo de recuperação de Vermelho se deu com a equipe, na escola. O acontecimento da queda se torna analisador do próprio cuidado. Onde estavam os profissionais da educação, quando Vermelho caiu? A resposta é: junto a ele. A queda ocorreu devido, possivelmente, a perna de Vermelho se enroscar com as pernas da cuidadora, no ato de andar. Se ela não estivesse ao seu lado ele cairia? Por que a necessidade de a cuidadora estar constantemente ao lado de Vermelho? O andar dele não era tão firme. Vermelho, sozinho, tinha maior possibilidade de cair. Ele gostava de correr pelos corredores da escola. Seja pela escada ou rampa acessível, havia risco de queda. Logo, a presença de Charge ao seu lado era necessária. Vermelho precisava ter uma pessoa o auxiliando.

Charge precisou se afastar da escola por um período. Sua boca ficou muito ferida. Sua ausência, também, foi, para nós, outro analisador. Um analisador que mostra que há também instituições ‘positivas’ que existem em prol da fruição do fazer pedagógico junto ao cuidado: a instituição do trabalho articulado em equipe, do cuidado coletivo do grupo com o próprio grupo, do grupo com o trabalho. Aqui há um atravessamento que produziu em mim uma implicação de carinho por esse coletivo.

*Quando falta um membro da equipe, temos que criar mobilizações para auxiliar todo o grupo, se não as coisas não funcionam. Mais um dia sem Charge. Nós professores tivemos que ocupar o lugar de Charge mais uma vez (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2019).*

Conforme escrito nos capítulos precedentes, as demandas eram grandes para o quantitativo de profissionais. As ações pedagógicas pareciam diluir-se, pulverizar-

se. A ausência da cuidadora sobrecarregava ainda mais a equipe. Ocupar o espaço de Charge significava em focalização na alimentação, higiene, caminhada do estudante, com conseqüente diminuição (e não extinção) das outras intervenções pedagógicas, como o letramento, alfabetização e saberes das demais disciplinas escolares. Vale ressaltar que a alimentação, higiene e acompanhamento dos estudantes em suas caminhadas no espaço escolar são cuidados realizados frequentemente pelas cuidadoras, cuidados esses que também produzem aprendizagens. Nessa direção, os cuidados, nas suas múltiplas modalidades, são inerentes ao fazer pedagógico, contribuindo na construção do processo de aprendizagem. Destarte, a figura do cuidador se torna imprescindível no ambiente escolar na COMposição de uma educação pela arte.

As demandas que colocam o cuidado no cerne do fazer pedagógico, ampliando a necessidade do cuidado para todos os estudantes, são sentidas dentro do espaço escolar. Por exemplo, não só Vermelho sofreu quedas na escola. Alunos que não eram considerados “em situação de inclusão” também. Dizer isso é afirmar, de forma redundante: todos precisam de cuidado!

*Mais tarde um aluno e uma aluna se machucaram na educação física. Eu estava acompanhando esta turma, do quinto ano. Os alunos estavam correndo no momento das quedas. Fiquei muito preocupado, pois ambos caíram em um mesmo local batendo as cabeças na quina da arquibancada. Suas quedas foram similares, no mesmo dia, na mesma aula, mas em tempos diferentes. O motivo? A atividade exigia corridas e fugas entre os participantes. Os dois se inclinaram muito em suas corridas e caíram (em tempos diferentes). O chão não estava molhado... Porém o movimento que eles fizeram, também similares, resultou em queda. Correndo, para se desviarem dos colegas, inclinaram-se muito, voltaram a cento e oitenta graus e caíram. Não tinham mais equilíbrio. Nessa hora eu pedi para que eles pudessem diminuir a velocidade próximo à arquibancada. Fiquei muito preocupado. Duas quedas não eram banais (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/2019).*

O relato mostra que o cuidado é demanda de todos os educandos. Embora apareça de formas distintas, ele está presente nas práticas pedagógicas. A minha preocupação e intervenção visaram evitar ferimentos graves nos estudantes. Ambos os alunos caíram, choraram, receberam atenções devidas, lavaram as pequenas e não graves lesões e depois estavam correndo novamente. Fizemos uma reflexão sobre o que havia acontecido e como eles poderiam brincar com mais segurança. Entenderam que era melhor não correrem próximos à arquibancada.

Desenvolver uma prática pedagógica de cuidado se tornou paulatinamente difícil para a nossa equipe. Sentíamos que passávamos por um processo de

precarização, processo de diminuição de criações em nossas práticas. Tal percepção se dava em fragmentos do cotidiano que se tornavam analisadores desse processo.

*A extensão não dá o direito de se ausentar. Se você não cumpre extensão, seja por qual motivo for, você não faz jus à hora extra; por isso não ganha o valor esperado. Certa vez, em reunião, ainda neste mês de setembro, a professora Culinária falou: só não peço atestado para mim para não perder o dinheiro da extensão, mas não consigo trabalhar com o Bege e o Ciano juntos na mesma sala (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2019).*

O relato acima é analisador de muitas situações. Podemos pinçar a condição do professor extensionista dentro do espaço escolar. Para que possamos compreender melhor esse lugar, precisamos entender que o professor extensionista é aquele que trabalha para além de sua carga horária, ganhando por isso. Essa estratégia possui suas importâncias no contexto escolar. Imaginemos que um professor, como eu (de uma única disciplina), precise de dez turmas para cumprir sua carga horária e a escola possui onze turmas. Oferecer a esse professor uma turma a mais pode ser interessante para ele (que receberá um pouco mais em seu salário) e para a escola (que poderá contar com apenas um professor para a disciplina em questão). Pensemos nos professores regentes, que dão aula para uma turma apenas, que precisam apenas de uma turma para cumprirem as suas cargas horárias na escola, pois dão conta de múltiplas áreas do saber; esses podem substituir um colega que precisou se ausentar, seja no mesmo turno ou em outro. Porém há a possibilidade de o profissional extensionista assumir muitas horas, com compromissos que se estendem para uma temporalidade maior do que algumas semanas, semelhante a um contrato precário.

Retornando o relato da professora Culinária, ela já estava há muito tempo naquela turma como extensionista. Para ela, a extensão se tornou uma estrutura de amarras, exigindo uma sobreimplicação. Nessa direção, a extensão se torna uma estratégia econômica de barateamento da mão de obra, diminuição de direitos trabalhistas e maior controle do profissional: se não trabalha, não ganha. Culinária aceitara a extensão por necessidades econômicas. Aqui podemos dar visibilidade às questões de salários dos professores enquanto meio de precarização da educação. A condição de trabalho e questões salariais são atravessamentos importantes na produção educativa. Patto (2007) nos lembra que a questão do salário, a formação e participação nas decisões, que afetarão o fazer profissional, fazem parte do plano de revalorização dos educadores.

Os problemas salariais dos professores e as condições precárias dos trabalhadores educacionais são históricos. Lemos (2014) comenta que, na segunda metade do século XIX, no Brasil, os próprios professores do primário da Corte Imperial definiam o trabalho docente como ímprobo e fatigador. Havia falta de edifícios e condições adequadas ao ensino. Nesse tempo, as professoras e professores moravam nos prédios designados para a instalação da escola; esses prédios, como no ofício da professora Alcida Brandelina, apresentavam, muitas vezes, traços de desabamento; em outros, havia falta de materiais apropriados, como mesas e bancos, funcionando frequentemente sem esses mobiliários. As professoras e professores pagavam o aluguel; suas habitações dentro do prédio que tinha a escola instalada não eram gratuitas e, às vezes, dividiam com o poder público o aluguel do imóvel. Nessas condições as relações entre espaço público e privado se confundiam, já que as atividades remuneradas eram exercidas dentro do espaço doméstico.

O magistério era considerado fundamentalmente carreira de pobre: só as pessoas das classes pobres se dedicariam a essa profissão. A docência era transitória para muitos, lugar de passagem até a conquista de um melhor cargo; ademais, os salários eram baixos. Existiam cargos públicos que pagavam mais e exigiam nenhuma formação específica, comparados com o magistério; morando na escola e pagando parte do aluguel com o governo, sobrava pouco aos professores. Lembrando ainda que as professoras recebiam menos do que os professores. Nesses termos, as mulheres que se dedicavam à docência sofriam dupla precariedade: por um lado, o machismo estrutural; por outro, o descaso da profissão docente (LEMOS, 2014).

Patto (2007) nos mostra que a formação humana crítica jamais esteve em pauta no cenário nacional: a improdutividade sempre foi o produto das escolas brasileiras. Lemos (2014), por sua vez, evidencia que as escolas e as condições dos trabalhos na educação eram precários já no século XIX. Nós, no presente momento, vemos essa precarização do trabalho docente: as precariedades educacionais são estruturais e perpetuam-se na atualidade; há uma intencionalidade na produção da precariedade profissional docente, precariedade esta que produz efeitos outros na esteira produtiva escolar das improdutividades; há uma intencionalidade metódica.

A grande demanda paralisava e produzia sofrimento em Culinária; a extensão dificultava ela cuidar de si.

*De repente entra a professora Culinária. Ela disse eufórica. “Maravilha! Ele [Ciano] fez tudo: ele não iniciou nenhuma briga, realizou as tarefas, conversou comigo. Falou que era o Ronaldinho. Eu até lhe pedi autógrafa.*

*Claro, tem que aproveitar essa oportunidade e manter essa relação. Vocês devem repetir isso. Foi um espetáculo!” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2019).*

O relato acima descreve um acontecimento ocorrido no mesmo dia em que registrei o cansaço de Culinária por meio das reflexões disparadas no campo de pesquisa. Ela ficou feliz por ter recebido a intervenção de nossa equipe em sua turma. Os efeitos nos estudantes produziram alegria nela. Houve abertura para o diálogo e possibilidade de produção de vínculo, algo que sozinha ela não conseguia fazer. Em outras palavras, Culinária estava precisando de ajuda, ou seja, cuidados. E essa necessidade parecia ser sentida por muitos.

*Percebi que, às vezes, há uma tendência à sobreimplicação no trabalho docente. Percebo que as demais colegas estão esgotadas. Este turno possui muitos alunos [em situação de inclusão] e poucos professores colaboradores. Parece que temos que fazer tudo. Será? Dar conta de tudo. Mas, de fato, não fazemos muito, pois nossa ação pulverizada nos torna quase desaparecidos (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/2019).*

O nosso grupo de profissionais sentia um esgotamento. Estávamos ajudando uns aos outros, ‘segurávamos as mãos uns dos outros’, mas todos compartilhávamos um mesmo cansaço. No fragmento acima, escrevo que a pulverização nos tornava invisíveis. Isso é um tanto analisador do processo de precarização do ensino público: a invisibilidade da escola em sua função. Nessa direção, podemos voltar ao que Patto (2007) nos diz:

O que queremos é sublinhar a regra: a improdutividade dos ensinos Fundamental e Médio como principal produto da escola pública, há muito apontada na literatura especializada, atingiu proporções inaceitáveis. Nesse terreno, criam-se bolsas-família que têm como exigência a obrigatoriedade de frequência à escola das crianças das famílias beneficiadas, não importa a qualidade do ensino oferecido, e crescem programas educativos desenvolvidos por organizações não-governamentais que não concebem a educação como direito à formação intelectual – ou seja, à informação que fundamenta a reflexão e mobiliza a práxis –, mas ensinam, em chave assistencialista e à guisa de “inclusão social”, passos de capoeira, noções de algum esporte, padaria e confeitaria, arremedos de artesanato, às vezes nos próprios prédios escolares. Tais programas em geral promovem forma de “inclusão marginal”, não raro de natureza perversa. Paralelamente cresce uma rede de empresas privadas de Ensino Superior, de ingresso fácil e de qualidade duvidosa, recentemente beneficiadas pelo governo federal por meio do Pró-Uni (PATTO, 2007, p.244).

No trecho acima podemos observar como o capitalismo captura as forças criativas. Produções artísticas potentes em resistências, como a gastronomia e a capoeira, são capturadas e usadas para galvanizar a produção de improdutividades dentro das escolas. Nessa direção, podemos lembrar da cafetinagem dos processos de criações realizada pela subjetividade capitalística, conforme nos conta Rolnik (2004); ou seja, a captura dos processos de criações desassociados do corpo vibrátil,

da carne percorrida por onda nervosa que torna o corpo afetável e, com isso, corpo de resistências. Destarte, a precarização das ações docentes não é falha da gestão capitalística, porém produção positiva e intencionada.

A sobreimplicação aos profissionais vai ao encontro de produções de improdutividades e fortalece relações endurecidas.

*Entendo, porém, neste caso, que as instituições forçam a Culinária a ser uma reprodutora da educação tradicional: ela morreria, de fato, se assim não fizesse. Quando ela cobra a nossa presença dentro de sala de aula com os alunos em situação de inclusão, ela está pedindo apoio (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2019).*

[...]

*O grande problema foi o aumento da demanda para nossa equipe. Não tem sido possível trabalhar com o número de professores que temos, ainda mais com o aumento de alunos. Somente em três meses tivemos o aumento de três novos estudantes [em situação de inclusão] para a mesma quantidade de professores (DIÁRIO DE CAMPO, 01/10/2019).*

Nos escritos trazidos do diário de campo, observamos, mais uma vez, a sobreimplicação no trabalho docente. Nesse processo de precarização, a professora Culinária, que apoiava a produção de uma educação viva, inventiva, fazendo muitas mudanças na sala, agora estava cobrando uma postura mais endurecida da turma e da equipe da educação especial. Certa vez ela transformou o ambiente da sala de aula em uma verdadeira pizzaria com forno e micro-ondas, bem ornamentada, com as mesas escolares ao centro da sala formando uma única grande mesa forrada com belos tecidos; permitiu que os estudantes vivessem o que é divisão e fração na experiência do fazer. Porém agora, no final do ano, ela via a necessidade de organizar a sala de forma disciplinar: uns atrás dos outros; ela pediu a nossa presença na sala, não desejando que os alunos saíssem para estudar. A sobreimplicação estrutural fortalecia relações endurecidas. A nossa equipe sentia o aumento da demanda. Como fazer resistência a esse processo?

*Em uma reunião, uma professora disse que não deveríamos aplicar mais esforço do que o natural, pois se a cada aumento da quantidade de alunos nós fizessemos o serviço, a preço de adoecimento por nosso trabalho, a Secretaria veria apenas números, e não nosso adoecimento, e mandaria mais alunos, sem recompor a quantia de professores (DIÁRIO DE CAMPO, 01/10/2019).*

A sugestão que a professora traz a nós é muito pertinente. Ela está nos aconselhando a RE-existir, em um devir, obedecendo em desobediência. Ela visibiliza processos de sobreimplicação, convida-nos a cuidarmos de nós mesmos. Ela nos aponta que, de um jeito ou de outro, a precarização está presente: seja nós fazendo, sobreimplicados e adoecendo; seja deixando de fazer 'o inviável'. Para a

epistemologia feminista o cuidado é desvalorizado por ser atrelado a valores femininos. Na educação, podemos somar, referente à desvalorização do cuidado, além do que a epistemologia feminista traz, a produção de precariedade pedagógica. Diante disso, uma educação que se entenda pela perspectiva da diferença e pela arte precisa colocar o cuidado no cerne do fazer pedagógico. Esse cuidado precisa ser pela arte, pois necessita de criações e resistências.

## **6. O QUE EU NÃO QUIS DIZER? PENSAMENTOS E REFLEXÕES PARA FINALIZAR**

Chegamos ao fim desta escrita. Não digo fim no sentido de uma conclusão, mas no de uma interrupção como a que acontece entre uma apresentação musical e outra; ou entre uma cena teatral e outra; ou lapso espaço-temporal entre uma fotografia e outra (você escolhe quais das imagens lhe são melhores). Uma modulação necessária para continuarmos a peça cujo roteiro é a imprevisibilidade e o cotidiano; pausa necessária para continuarmos a peça em outros ‘movimentos’ que agitam formas e forças em territórios múltiplos que não serão registrados aqui. Por quê? Pois esta dissertação é como uma ‘fotografia’ com alguns contornos não rígidos, porém contornantes; ademais, estou me singularizando academicamente diante de ti. Esta é minha modulação arteira<sup>63</sup>, a escrita singular que eu e todo o campo de pesquisa compusemos. Não se trata de apresentar a realidade vivida, mas de construir um fragmento com potências ética, política e estética. Gosto da imagem fragmentária da ‘fotografia’: um texto imagético cheio de implicações do autor e das imprevisibilidades do campo, da técnica e das coautorias; um texto que não quer dar conta da realidade, mas produzir efeitos nas realidades dos autores, coautores e dos leitores.

Porém sinto a necessidade de escrever algumas reflexões e pensamentos para finalizar. Sinto a necessidade de escrever sobre ‘o que eu não quis dizer’ para evitar maus entendidos. Quando digo ‘evitar maus entendidos’ estou falando sobre interpretações indesejadas, sobre o que não aposto; não estou dizendo sobre possíveis polifonias, polissemias, entendimentos contraditórios ou outros possíveis da

<sup>63</sup> A professora Dr<sup>a</sup> Márcia Roxana Cruces (componente da banca examinadora desta dissertação) usa muito este termo, em suas aulas, para designar um fazer inventivo, estético, fugidio, malandro, prazeroso, resistente e político. Aproprio-me dele para dizer o mesmo a você.

leitura desta pesquisa. Estas não são tolhidas, mas esperadas, cultivadas (como uma plantação que esperamos crescer) e festejadas numa leitura arteira. Porém falo das interpretações cujas intenções microfascistas se apresentam como fantasmas; interpretações indesejadas que se tornam ciladas nas nossas lutas em defesa de uma educação não autoritária, não fascista. Para falar sobre o que eu não quis dizer, discorrerei sucintamente sobre a construção nesta pesquisa e seus efeitos em mim, pontuando o não dito em canto algum.

A cartografia, a análise institucional, o pesquisarCOM foram algumas das principais ferramentas metodológicas que me acompanharam nesse processo. No acesso ao campo me tornei campo. Minhas implicações apareciam quando me via diante de forças institucionais; essas implicações nem sempre foram bem analisadas, pois as tendências de uma ciência neutra modularam minha pesquisa e minha escrita. Todavia preciso ressaltar: esta pesquisa não é neutra; eu estive e fui campo atravessado no corpo pelas forças institucionais. No decorrer das análises me escondi para não ser visto no quadro, embora eu tenha desejado e anunciado fazer o contrário, como fez Velázquez em *Las Niñas*<sup>64</sup> ao se retratar no texto imagético. Às vezes, esconder-me atrás de uma 'suposta (e inexistente) neutralidade científica' foi mais confortável do que pôr em análise as minhas implicações. Porém não aposto nisso; aposto nas análises de implicações na produção ética de um pesquisarCOM.

No fazer cotidiano da pesquisa, acessei diferenças que não estavam presas nas deficiências. Estavam nas relações, nos processos de singularização que cada sujeito produzia no cotidiano. Diante disso, enquanto efeito da pesquisa, percebi que propor atividades pedagógicas pressupõe fazerCOM. Isto não é jargão: é necessário acompanhar processos. Para as diferenças, as ações pedagógicas precisam ser produzidas em diálogo; este, como disse Freire (1982), é ação e reflexão. Diante disso conseguimos construir uma nova perspectiva, a da diferença. Poderia dizer: perspectiva arteira ou pela arte? As práticas se deram no fazer estético artístico, pela 'política do impossível'. Por isso estamos diante de uma educação pela arte, ou seja, pela criação, pela resistência, pela produção de possíveis, pelo velamento da crueldade do mundo, pelo desvelamento das hipocrisias institucionais...

<sup>64</sup> *Las Niñas* é um quadro pintado pelo espanhol Diego Velázquez em que o artista faz seu autorretrato junto à cena da família real espanhola. O pintor (pensem: pesquisador) não apenas constrói o texto, deixando suas marcas, porém se descreve no texto (pensem: analisa as implicações).

As práticas pedagógicas intituladas, nesta dissertação, dissidentes acolheram as diferenças pelas diferenças. Produzi-las foi necessário para nós, estudantes e professores, já que nos víamos diante de processos de aprendizagens vinculadas ao reconhecimento, reconhecimento, ou seja, vinculadas ao currículo, a 'árvore normalizadora e reguladora para peixes subirem'. O nome 'educação regular' não esconde a que função serve a escola: regular a produção da subjetividade capitalística. Quem precisa dessa 'educação regular'? A produção da subjetividade do CMI, por certo; não apenas para produzir normais e anormais, inserindo uma medida esperada (ademais, muitas são as medidas instituídas), uma régua, uma 'árvore', porém para regular, controlar as produções subjetivas com o objetivo de absorção de maiores lucros, produzindo e catalogando os 'produtos subjetivos'. Não é trivial a presença constante dos processos de exames e avaliações médicas dentro da escola, conforme descrito nesta pesquisa. A dissidência se deu em praticarmos ações pela arte, ou seja, práticas educativas com produções de possíveis diante da realidade, obediência desobediente, RE-existência na produção contínua de si, alternativas de forma antropofágica e transversal ao currículo, misturando em nosso banquete educativo o que achávamos ser potente.

Foi no contato com os alunos e com os múltiplos territórios (corpóreos, incorpóreos, conceituais etc.) presentes na escola, numa composição coletiva e de experimentação, que pudemos desenvolver práticas educativas dialógicas por meios estéticos sensíveis às afetações, improvisando conexões e criações múltiplas na produção de sentido, ou seja, consoante as leituras deleuzianas de Elias e Axt (2004) sobre sentido, na produção de um exprimível das misturas dos corpos (territórios). Foi possível cartografar diferenças e necessidades, como o cuidado, nem sempre habitadas nas deficiências, porém sempre nas relações entre os vivos.

Compreendendo o aprender, conforme Elias e Axt (2004) e Yonezawa e Vieira (2013), enquanto processo atravessado por forças violentas dos encontros imprevisíveis, intensidades diferenciadas do vivo, afetações problematizadoras que desencadeiam outras problematizações, produção de sentidos, ou seja, do exprimível das afetações entre territórios que sempre escapam ao exprimir, produzindo um *continuum*, foi possível perceber que as dificuldades em aprendizagens não estavam relacionadas às deficiências: havia dificuldades de relação, problemas 'do ensino', dificuldades de compreensão das diferenças. Ser afetado pelos encontros com os múltiplos territórios problematizantes e não conseguir produzir sentidos nesses atritos, não conseguir problematizar o problematizante, nem construir outros corpos, ideias e

modelações no vivo, e, assim, aprendizagens, eram experiências comuns compartilhadas por crianças deficientes e não deficientes. Nessa direção foi preciso usar o conceito ‘em situação de inclusão’; conceito que expressa uma experiência que pode ser vivida por alunos com ou sem deficiência.

Se por um lado a ‘educação regular’ se torna uma prática que diminui a potência da vida, da inventividade, propiciando uma relação educativa autoritária, pensando pelos e não com os alunos, por outro a educação especial, minimizada dentro do contexto escolar que se diz ‘inclusivo’, trabalhando as potencialidades dos educandos, torna-se libertária à medida que lança mão dos diálogos para desenvolver com os alunos, por meio de seus interesses e suas problematizações. Dessa forma a educação especial precisa ser uma prática de toda educação escolar enquanto processo educativo. Não se trata de uma fórmula universalizante; pelo contrário, trata-se de práticas diferentes, na lógica da experimentação e da imprevisibilidade, por meio das quais o aprender se torna algo que se dá nos encontros territorializados nas experiências afetivas vividas por cada educando.

Os efeitos dessa pesquisa em mim foram vários. Porém quero explicitar o que resultou na minha saída da atuação na educação especial; assim poderei escrever sobre o que eu não quis dizer nesta dissertação. Antes de chegar nesta última parte do texto, eu pensava que os motivos da minha saída da educação especial giravam em torno principalmente de: necessidade de me desconectar da escola onde construía a pesquisa para produzir contornos à minha escrita, já que dentro do território os afetos eram constantes, intensos e contínuos; os novos servidores aprovados no concurso inédito para o cargo efetivo de PCAI poderiam ser empossados a qualquer momento, culminando em minha saída da educação especial sem terminar o ano letivo e, conseqüentemente, no meu regresso à minha disciplina de artes no meio do ano (ambas as situações não eram desejadas por mim). Porém esses dois motivos apresentados não respondem em totalidade a força de minha decisão, atravessada, de fato, por uma não aposta na educação especial do jeito que é praticada.

As práticas de uma educação especial na perspectiva da diferença ou pela arte se mostraram potentes por meio de atividades estéticas, conforme descrito. Elas acolheram as singularidades dos alunos, viabilizaram uma educação inventiva e não autoritária, trabalharam com as potencialidades de cada educando e colocaram o cuidado pedagógico no cerne do fazer cotidiano. Essas ações precisam ser ampliadas e oferecidas para todos os educandos que habitam o espaço escolar, rompendo a

lógica que divide a educação entre 'regular' (termo que assume uma tendência a uma prática normalizadora e normalizante) e 'especial'. Nessa direção, podemos assumir que toda a educação é especial; logo, não fazia mais sentido permanecer praticando uma educação que se divide entre 'regular' e 'especial', prática que não aposto. Essa postura ético-política foi um efeito desta pesquisa; postura essa percebida e compreendida neste momento de finalização da escrita, mas sentida durante o processo.

Todavia eu não quis dizer, com essa escolha, que a educação especial deva ser extinta; pelo contrário, ela precisa ser ampliada. Como já expressei, esta escrita não é dicotômica. De igual modo, a ampliação da educação especial para toda a escola enquanto pista para uma educação não autoritária não resulta em dizer que todos são deficientes, já que, como expressei, há quem habita corpos temporariamente não deficientes. Estou dizendo que todos são diferentes, que estão em processo de diferenciação e que essas diferenças precisam ser acolhidas nos processos educativos. As deficiências existem e devemos fortalecer essa existência para que não haja perda de direitos para as pessoas com deficiência.

Diante da demanda de escrever sobre o que eu não quis dizer, fui levado a pensar: quais os perigos da minha pesquisa? Pensar a educação especial na perspectiva da diferença e pela arte, prática que eu defendo, pode produzir, como efeito, uma grande cilada na qual não aposto. Se a educação especial na perspectiva 'inclusiva' deixa de ser interessante, pois a prática 'inclusiva' é um tanto perigosa e problemática (incluir em quê?), já que ela potencializa um *status quo* da educação 'regular' sem problematizá-lo (fortalecendo medidas comparativas e normalizantes), a crítica a essa perspectiva pode resultar em dissolução das linhas que demarcam as próprias diferenças que eu desejo acolher.

O problema pode não ser visível nessas breves palavras desassossegantes. Todavia, quando, pela perspectiva da diferença, digo que todos somos diferentes, acabo criando um paradoxo discursivo. Se todos somos diferentes, logo todos somos iguais pelas diferenças. Parece uma colocação bonita, uma frase de efeito. Um dito que elimina todas as possibilidades de exclusões. Porém não; não foi isso que eu quis dizer. Trata-se de uma grande cilada quando nos deparamos diante de jogos de poder muito sutis.

Em momento algum desejei criar um discurso universalista e generalizante. Entendi que todos somos diferentes e pronto. Não encontrei igualdade nenhuma

nisso, pelo contrário, apenas as diferenças. Não somos iguais por sermos todos diferentes, mas somos diferentes por sermos diferentes; estamos o tempo todo nos diferenciando, sendo transformados juntos, nas relações, com as relações, estamos todos em processo de diferenciação, nunca habitando uma diferença como se fosse um invólucro que nos determina. E nessa direção, apostei que uma prática pedagógica que acolha tais diferenças, escutando, experimentando, fazendo COM, pudesse produzir uma educação inventiva, libertária, contra-hegemônica e não autoritária. Diante disso vejo a necessidade de demarcar alguns territórios existenciais, algumas alteridades. A questão não é produzir a impossibilidade de circulação nos diversos territórios. Circulações e extinções por uma autoprodução são sempre possíveis e desejadas. A demarcação, que eu tenho pensado, então, diz respeito em inviabilizarmos dissoluções de fronteiras por processos de infantilização (heterogestão) e autoritarismos, pelo outro que não seja o eu.

Digamos novamente: as deficiências existem. Nas diferenças acolhidas, os cuidados necessários precisam ser disponibilizados aos estudantes enquanto direito. Demarcar isso é necessário, pois, na lógica capitalística, esses cuidados podem ser subtraídos na busca de menos ‘custos’, já que ‘todos são iguais’ e não existe ‘educação especial’. Outra vez, as deficiências existem e podem produzir diferenças. Todos nós somos diferentes, inclusive os chamados ‘normais’; as diferenças dos deficientes não estão necessariamente em sua deficiência. Por isso as escolas precisam produzir uma educação pela diferença, sem divisões e *apartheid* internos, como a institucionalização de uma educação ‘regular’ e ‘especial’ distintas no mesmo espaço: ‘tudo é especial’. Essa segregação pode implicar em fortalecimento das instituições especializadas, em segregações maiores e higienismos; desejo do atual governo ‘neofascista’ brasileiro, materializado no decreto presidencial 10.502 de 30 de setembro de 2020. Esse decreto, que institui a ‘nova política de educação especial’, traz dispositivos fortalecedores das instituições especializadas, retirando os processos de escolarizações dos alunos com deficiência da escola comum. Talvez, hipoteticamente, esse autoritarismo ataque as escolas, para higienizá-las, depois a saúde mental, indo de encontro às reformas antimanicomiais, depois... esta pesquisa tratou de uma aposta ética, estética e política.

Para terminar esta exposição, lembrei-me de um texto de Foucault (2013): “Sujeito e poder”. Nesse texto, Foucault discorre e analisa as relações de poder, seus efeitos, o estatuto do sujeito, os problemas éticos e políticos decorrente dessas

relações. Ele aponta que o Estado Moderno é uma matriz da individualização ou uma nova forma do poder pastoral. Coloca a questão da individualização e totalização, esse duplo constrangimento posto pelo Poder Moderno, enquanto situações que precisamos nos livrar.

Não consiste em tentar livrar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos. (FOUCAULT, 2013, p. 239).

Em outras palavras, trata-se de garantir aos sujeitos as liberdades necessárias para fissurarem as relações de poder. Viabilizar processos de totalização, quando o poder quiser individualizar; de individualização, quando o poder quiser totalizar. Permitir que as vozes sejam escutadas de fato, numa autopoiese, numa autogestão. Entender que os sujeitos, individuais ou coletivos, precisam participar das decisões referentes a eles mesmos, em direção ao lema das lutas e epistemologias das pessoas com deficiências: “nadas sobre nós, sem nós”. A educação especial pela arte se torna uma pista que precisa ser ampliada para toda a escola; os saberes curriculares precisam ser dispostos na mesa antropofágica. Os encontros afetivos e problematizantes com diversos territórios produzem aprendizagens territorializadas nas diferentes experiências dos diferentes educandos.

No oportuno, vale dizer que as devolutivas desta pesquisa foram realizadas durante o percurso da pesquisa, no cotidiano, conversando com as colegas e os colegas (profissionais da educação), mães, pais e aprendizes. Eu comentava sobre alguns afetos em mim, alguns registros do diário de campo; tais comentários disparavam conversas que reformulavam as análises e os próprios registros, com o acréscimo de anotações dos afetos vividos pelos participantes que me ouviam e comentavam. Lembro-me de uma vez estar conversando com Binha e Canção sobre um dos efeitos de um registro do diário. Elas me escutaram e questionaram a minha análise, apontando outras pistas de leituras. Eu lhes disse que suas falas eram interessantíssimas e que estariam compondo a análise da pesquisa. Responderam-me, então, que sabiam e estavam expressando suas leituras para isso mesmo: para comporem comigo.

Eu me perguntei se aquele grupo veria esta dissertação concluída. Porém aquele grupo já não existe; mesmo que tivéssemos a mesma formação de pessoas (o que não há), cada uma seria diferente; aquele grupo foi ‘um rio que não permite duas

entradas<sup>65</sup>. Todavia, em outro espaço e tempo, no dia 4 do mês de junho de 2021, a pedagoga e o diretor de outra escola onde eu trabalho, em outro município, me convidaram para compartilhar a experiência desta pesquisa. A roda de conversa virtual (devido a pandemia da Covid-19) durou aproximadamente duas horas. Foram suficientes para que as professoras e professores expressassem tais falas: *“obrigado pela partilha”*; *“hoje, nesta pandemia, eu me sinto tão importante na vida dos alunos, pois consigo me aproximar deles e entender o que eles estão vivendo”*; *“como pensar uma educação que acolha as diferenças nesta pandemia?”*; *“fiquei emocionada quando você relatou a fala de Violeta”*; *“existem muitos alunos que se acham lixos mesmos”*; *“a gente fica tão focada nas atividades que se esquece que os meninos passam por tantos problemas”*; *“a gente precisa de sensibilidade para apostar em uma educação estética”*; *“precisamos pensar em toda integralidade do humano, a junção do pensamento lógico, emocional e a arte”*.

Diante desses efeitos relatados e para finalizar, volto a falar em meus afetos: saio da educação especial para praticar a educação especial na disciplina de artes. Porém esse não foi o único efeito em mim, como já dito. Cito, a título de passagem, que atualmente me vejo cauteloso ao usar termos e palavras. Elas não são escritas de forma inocente. Por exemplo, o termo ‘regular’ é um grande analisador da função escolar em nossa sociedade; existem outros tantos que ao pulularem em minha garganta eu os interpele: por que vocês e não outros? O que vocês explicitam? Sei que está mais difícil de dizer algo, porém muito mais instigante e prazeroso por conseguir potencializar a verbalização para as lutas necessárias. Seria extensivo demais descrever os diversos efeitos em mim. Talvez desnecessário, já que esta pesquisa também produz efeitos em você.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Gabriela Vieira de. Conversas entre deficiência e educação: por uma política da interdependência nos cotidianos escolares. 2019. 163 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2019.

AGAMBEN, giogio. O que é contemporâneo? e outros ensaios / Giorgio Agamben; [tradutor Vinícius Nicastro Honesko]. - Chapecó, SC: Argos, 2009. 92p.

<sup>65</sup> Parafraseio Heráclito de Éfeso, expressando, também, conceitos da filosofia da diferença deleuziana.

ALTOÉ S. (Org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004.

APAE. Setembro Verde. 2018. Disponível em: <<https://apaebrazil.org.br/noticia/campanha-setembro-verde-celebra-o-mes-oficial-da-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-intelectual-e-multipla>> Acesso em 04 de agosto de 2020.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos/Ana Mae Barbosa.- Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 200p.: 33il. p&b - (Arte & Ensino).

BAUCHWITZ, O.F. . Do sem-sentido ao além nietzschiano: o acontecer da arte como apropriação do instante. In: Nietzsche/Deleuze: Arte, Resistência: Simpósio Internacional de Filosofia, 2004/ organizador Daniel Lins - Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.355 p.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. 3ª edição. 253 p. (Obras escolhidas; v.1).

\_\_\_\_\_. Porcelanas da China. In: BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. 3. ed. -. São Paulo: Brasiliense, 1993. 277 p. (Obras escolhidas de Walter Benjamin v.2).

BOCK, Ana Mercês Bahia. As influências do Barão de Mückhausen na Psicologia da Educação. In: TAMANACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (org.). Psicologia e educação: desafios teóricos e práticos. 2ª. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. (p. 11-33)

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 07 outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 07 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em 01 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília:MEC/SEESP, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: Vários escritos. 4ª ed. (São Paulo) | Ouro sobre Azul (Rio de Janeiro): Duas Cidades, 2004. 188 p.

CARIACICA, Prefeitura Municipal de. Avaliação Diagnóstica Inicial. Documento interno da Coordenação de Inclusão e Diversidade da Secretaria de Educação do Município de Cariacica/ES. Ano de 2019.

\_\_\_\_\_. Agenda Cariacica: planejamento sustentável da cidade 2010-2030. Ano de 2012. Disponível em <[https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2014/05/Agenda\\_ContextoEconomico.pdf](https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2014/05/Agenda_ContextoEconomico.pdf)>. Acesso em 18 de Março de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei municipal de Cariacica/ES Nº 5.950 de 04 de Janeiro de 2019. <<http://www3.camaracariacica.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/image/L59502019.pdf>>. Acesso em: 15 de julho 2021.

\_\_\_\_\_. Edital de Concurso Público Nº 01/2019. Disponível em: <[https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%20MUNICIPAL%2026-11-2019%20-%20%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%201211%20-%20MLCOELHO\(assinado\).pdf](https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%20MUNICIPAL%2026-11-2019%20-%20%20EDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%201211%20-%20MLCOELHO(assinado).pdf)> Acesso em: 02 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Processo Seletivo Simplificado Edital nº. 003/2019 – SEME. Disponível em: <[DELEUZE, G; GUATTARI, F. O que é a Filosofia?. 2 ed. São Paulo: Editora34, 1993.](https://app.cariacica.es.gov.br/selecao/public/download/publicacao/eyJpdil6ImNVRVBrS3pNUEdEZk9oQUJFTFBxeWc9PSIsInZhbHVIljoiUHIJSDJldEhIN2N4YVFIVIVSX C81VkE9PSIsIm1hYyI6IjUwZWQxZDViZTIyNjNmOWMzNGlyM2EyZmFmN2RhOTIx YTMzYTc1ODgwMDMzZTkxNWZhM2YwNzgwNWY0ZDU3ZjUifQ==>. Acesso em: 18 de julho de 2021.</p></div><div data-bbox=)

\_\_\_\_\_. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. 1. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Ed. 34, 1995. v. (Coleção trans). ISBN 9788585490492 (v. 2 : broch.).

DINIZ, D. Modelo Social da deficiência: a crítica feminista. Revista Série Anis, Brasília, Letras Livres, n. 28, 1-8, julho, 2003.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. Fundamentos estéticos da educação. 8. ed. - Campinas, SP: Papirus, 2005. 150 p.

\_\_\_\_\_. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 4. ed. Curitiba: Criar, 2006. 225 p.

DUMOULIÉ, Camille. A capoeira, arte de resistência e estética da potência. In: Nietzsche/Deleuze: Arte, Resistência: Simpósio Internacional de Filosofia, 2004/ organizador Daniel Lins - Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.355 p.

EA, Prince. Peixes não sobem em árvores! 5Min37seg. Dublado. Postado em 13/10/2016. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=ERi-6EZ-9tA>> Acesso em: 14/04/2020.

ELIAS, C.R.; AXT, M. Quando aprender é perder tempo... compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. *Psicol. Soc.*, v.16, n.3, p.17-28, 2004.

FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M. DE B. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. *Arquivo Brasileiro de Educação*, v. 3, n. 5, p. 102-129, 18 mar. 2016.

FLÜSSER, Vilém, Texto/imagem enquanto dinâmica do Ocidente. *Cadernos Rioarte*, Ms., p. 6, 1986. (Publicado em *Cadernos Rioarte*, ano II, n. 5, p. 64-68. Manuscrito Arquivo Flusser, Berlim).

FOUCAULT, Michel. Preface in: Gilles Deleuze e Félix Guattari. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*, New York, Viking Press, 1977, pp. XI-XIV.

\_\_\_\_\_. Aula de 19 de março de 1975. In: \_\_\_\_\_. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*/ Michel Foucault; tradução Eduardo Brandão. - São Paulo: Martins Fontes, 2001. - (Coleção tópicos)

\_\_\_\_\_. *O poder psiquiátrico: curso dado no Collège de France, 1973-1974*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. xvi, 511p. (Tópicos (Martins Fontes)).

\_\_\_\_\_. Sujeito e poder. In: DREYFUS, H. L. e RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. E ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, pp. 272-295.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão; Tradução de Raquel Ramalhe*. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Do original em francês: *Surveiller et punir*.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. - Rio de Janeiro: P. Terra, 1982. 218p. - (o mundo hoje ; v.21).

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 23, n. 80, p. 299-325, Sept. 2002 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

FRELLER, C. É possível ensinar educadores a incluir? *Revista Estilos da Clínica – USP*, São Paulo, n. 15(2), p. 326-345, 2010.

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. *EDUCAÇÃO E FILOSOFIA*, v. 31, n. 63 (2017), p. 1497-1523, 31 jan. 2018.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 229 p.

- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. (1986). Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes.
- HECKERT, A. L.; ROCHA, M. L. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Revista Psicologia e Sociedade*; 24(n.spe):85-93, 2012.
- JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. 296 p.
- KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. *Estilos clin.*, São Paulo , v. 18, n. 1, p. 153-165, abr. 2013 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282013000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 novembro 2019.
- KAUFMAN, Nira. Mediação escolar: tecendo pistas entre muitos / Nira Kaufman. – 2016. 97 f. ; il. Orientadora: Márcia Moraes. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2016. Bibliografia: f. 93-97.
- LOBO, Lilia Ferreira. Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil/Lilia Ferreira Lobo. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- KITTAY, Eva Feder. The Ethics of Care, Dependence, and Disability. *Ratios Juris*. Vol 24, n 1. March 2011 (49-58).
- LE MOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Trabalho ímprobo e fatigador. *Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 24, n.47/ p. 05-22/ Set-Dez. 2014.*
- LOURAU, Rene; RENE Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993. 114 p.
- MACHADO, Roberto. Deleuze, a arte e a filosofia. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009. 340 p. (Coleção estéticas).
- MARQUES, Guilherme; Felix, Danilo. Alguém como Você. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/prysma/alguem-como-voce/>> Acesso em: 04 de agosto de 2020.
- MORAES, M. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: Moraes, M. e Kastrup, V. Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.
- MATURANA, Humberto R. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001. 203 p. (Humanitas ; 58).
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo. 2. ed. - Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Ed. UNESP, 2006. 222 p.
- ONETO, Paulo Domenech. A que e como resistimos: Deleuze e as artes. In: Nietzsche/Deleuze: Arte, Resistência: Simpósio Internacional de Filosofia, 2004/

organizador Daniel Lins - Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.355 p.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 391-413, Aug. 2013. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922013000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015. 207 p.

PATTO, Maria Helena Souza. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estud. av.*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, Dec. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 de novembro de 2020.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. (2015). *Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste?*. *Estilos Da Clinica*, 20(3), 400-421.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. *Sejamos realistas, tentemos o impossível. 2. Desencaminhando a psicologia através da análise institucional*. In: Jacó-Vilela, Ana Maria (org). *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2005, pp 515-564.

ROLNIK, Suely. *Subjetividade Antropofágica*. In: *Razão Nômade/org*. Daniel Lins; Charles Feitosa...[et al.]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ROLNIK, Suely. *O caso da vítima para além da cafetinagem da criação e de sua separação da resistência*. In: Lins, Daniel, Org. e Pelbart, Peter Pál, Org. *Nietzsche e Deleuze - Bárbaros civilizados. / Organização de Daniel Lins e Peter Pál Pelbart* - São Paulo: Annablume, 2004. 270 p.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais / Oliver Sacks; tradução Bernardo Carvalho*. - São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. 1933-2015. *Vendo Vozes: Uma jornada pelo Mundo dos Surdos / Oliver Sacks; tradução Laura Teixeira Motta*. - São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Psicologia Escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos*. Em *Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010.

SPINDLER, Fredrika. *Superabundância, falta e perda: da crítica à criação*. In: *Nietzsche/Deleuze: Arte, Resistência: Simpósio Internacional de Filosofia, 2004/ organizador Daniel Lins - Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.355 p.*

TSALLIS, Alexandra. Caros colegas pesquisadores. In: BERNARDES, Anita Guazzelli; TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia (Org.). Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia. Vitória, ES: EDUFES, 2014. 162 p.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. Educ. Soc., Campinas , v. 28, n. 100, p. 947-963, Oct. 2007 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 8 de abril de 2020.

YONEZAWA, F. H.; VIEIRA, A. . O Sentido e o Problemático a Favor da Relação Entre Aprendizagem e a Constituição de um Corpo-sem-Órgãos. Didáskomai: Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza, v. 4, p. 61-78, 2013.

ZOURABICHVILI, François. O jogo da arte. In: Nietzsche/Deleuze: Arte, Resistência: Simpósio Internacional de Filosofia, 2004/ organizador Daniel Lins - Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.355 p.