

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGE_n

ARILDO DOS SANTOS AMARAL

**CARTOGRAFIAS, MAPAS, LINHAS E DOBRAS NO OFÍCIO DE
ORIENTADOR EDUCACIONAL: COMPONDO ESCRITAS, TECENDO
REDES, INVENTANDO ESCOLAS**

Santo Antônio de Pádua

2019

ARILDO DOS SANTOS AMARAL

**CARTOGRAFIAS, MAPAS, LINHAS E DOBRAS NO OFÍCIO DE
ORIENTADOR EDUCACIONAL: COMPONDO ESCRITAS, TECENDO
REDES, INVENTANDO ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Andrade Rodrigues.

Orientador (a):

Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Andrade Rodrigues

Santo Antônio de Pádua

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

A485c Amaral, Arildo dos Santos

Cartografias, Mapas, Linhas e Dobras no Ofício de Orientador Educacional: Compondo Escritas, Tecendo Redes, Inventando Escolas / Arildo dos Santos Amaral ; Maria Goretti Andrade Rodrigues, orientadora. Santo Antônio de Pádua, 2019. 103 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGEn.2019.m.13019187761> 1. Experiência. 2. Medicalização da Aprendizagem. 3. Educação Inclusiva. 4. Cartografia. 5. Produção intelectual. I. Andrade Rodrigues, Maria Goretti, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD -

ARILDO DOS SANTOS AMARAL

**CARTOGRAFIAS, MAPAS, LINHAS E DOBRAS NO OFÍCIO DE
ORIENTADOR EDUCACIONAL: COMPONDO ESCRITAS, TECENDO
REDES, INVENTANDO ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Goretti Andrade Rodrigues.

Aprovada em 21 de maio de 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Andrade Rodrigues
UFF – Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Amanda Oliveira Rabelo
UFF – Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Anelice Astrid Ribetto
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Lucrecia Corbella
FIOCRUZ – Fundação Osvaldo Cruz

Santo Antônio de Pádua

2019

Àqueles que se articulam, dispõem-se, acreditam e se interessam pelas múltiplas maneiras de composição do mundo que não se reduzem à medicalização.

AGRADECIMENTOS

Na extensão deste “Eu sou”, os agradecimentos desdobram-se, deslocam-se, multiplicam-se, alastram-se. São muitos agenciamentos... Afinal, sou vários e isso é muita gente.

Talvez este papel borrado não dê conta de agradecer a todos e a todas que fizeram deste tecido uma escrita coletiva. São vozes, mãos, narrativas, silêncios, memórias, pegadas, experiências, toques, gestos e afetações que me atravessaram no percurso desta pesquisa. Nos encontramos, seguimos pistas, nos (des)encontramos.

Mas preciso tentar... Então começo... Antes de tudo, a Deus, em suas diversas formas e manifestações, que com sua força incondicional, me ajuda nas travessias...

À minha família, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades. Obrigado por contribuir com tantos ensinamentos, palavras de força e ajuda.

Ao tempo, não o cronológico, mas outro, os tempos *aiônicos*, que toca, experimenta e habita o devir humano.

À lua, que mais do que um satélite natural da terra, é para mim uma fonte de inspiração. Com seus formatos e brilhos, com suas fases, cores e, sobretudo, troca energética.

Às borboletas, que interromperam seus voos sobre as folhas e pedras no percurso do caminhante. Suas diversidades me ajudaram a pensar escolas de uma educação errante.

Àqueles e àquelas que se lançam ao risco de fazer escolas múltiplas e de sujeitos possíveis em tempos tão sombrios.

A uma pessoa muito especial que hoje faz parte da minha vida. Obrigado pelo incentivo, paciência e encorajamento, Cleber Côrtes. Você me afetou na vida e neste trabalho.

Gratidão aos autores Deleuze e Guattari, que com suas infinitas formas de ver o mundo, me ajudaram a me desterritorializar.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Andrade Rodrigues, pelas orientações no percurso. Quero agradecer os encontros potentes de orientação vividos em sua casa, no voo que perdemos a caminho de Brasília, na padaria

comendo bolo de frutas vermelhas, no café da cidade, na sala de professores do INFES, na rua, no gabinete de pesquisa etc. Obrigado por acreditar em mim, mostrando-me que é necessário e possível conservar-se na contramão das práticas que medicalizam corpos e vidas.

À Prof.^a Dr.^a Cristiana Callai, pelas contribuições na banca de qualificação deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Anelice Astrid Ribetto, pelas contribuições sensíveis na Banca de Qualificação e, por ter aceitado novamente com prontidão participar da Banca Examinadora. Obrigado mais uma vez por alinhar comigo “cacos” de uma escrita em tecituras outras.

Às Prof.^a Dr.^a Lucrecia Corbella, por ter aceitado o convite de participação na Banca Examinadora e por fazer parte desse momento ímpar em minha vida acadêmica.

À Prof.^a Dr.^a Amanda Oliveira Rabelo, por ter aceitado o convite de participação na Banca Examinadora. Gratidão pelo encontro que tivemos nas disciplinas de “Escola Normal” e “Escola da Infância”, ainda na graduação.

Aos professores da graduação por me apresentarem uma visão de mundo possível “à esquerda”.

Aos professores do PPGEn que tanto me ensinaram, contribuindo de forma singular na construção deste exercício.

Expresso também minha gratidão aos servidores técnicos administrativos, pela presteza e atenção sempre que solicitei ajuda.

Aos professores e professoras andarilhos da Rede Municipal de Ensino, que assim como eu deslocam-se até Cambuci em nome de uma educação emancipatória, pública, gratuita e de qualidade para todos e todas. Gratidão pela acolhida nas visitas às unidades escolares e por permitir pensar esta pesquisa em seu cotidiano. Foram interlocuções vitais nessa trajetória.

A todos os estudantes, que com suas singularidades constroem suas próprias linhas de fuga, driblando o fazer hegemônico, na medida em que corporalizam onde deveriam calar, afirmam vidas onde deveriam padronizar. Obrigado por dialogar com o mundo de forma tão potente.

Àquelas que compõem comigo a Equipe Pedagógica da SMEC. Celivânia, Marcellly, Ana Clebene e Larissa, gratidão por tornarem minhas travessias em Cambuci mais leves. Em vocês encontrei verdadeiros

companheiros de trabalho. Obrigado pelo sorriso, abraço, pelos conselhos e pela mão que sempre se estendia. Obrigado, “formigas”! (Elas vão entender).

Aos amigos do Grupo de Pesquisa (GRUPES), obrigado pelas conversas, orientações coletivas e trocas de experiências que enriqueceram este trabalho.

A todos os amigos e amigas da turma de Mestrado 2017, pelos afetuosos encontros e inúmeros cafés compartilhados. Obrigado por todos os momentos vividos.

À Bahia, que no Pelourinho ao som do Olodum, me presenteou com a sua amizade, Thais. Hoje, dividimos a mesma casa, a mesma mesa de café, compartilhamos conversas, risos e choros. Gratidão pelo encontro afetoso.

Ao Tarcísio, amigo sempre querido, que se aventura comigo em incursões pela educação e pelo mundo. Gratidão à vida pela nossa sintonia, parceria e, especialmente, amizade construída e partilhada.

À Escola Sarah Faria Braz, por me apresentar a Suzi, amiga especial, presença amorosa e sempre disponível. Nos cruzamos, nos olhamos e nunca mais nos deixamos.

À Priscila, amiga querida, que hoje chamo de irmã. Com seu jeito sereno e amigável, trouxe para perto de mim sua preciosa família, que hoje chamo também de minha.

Às amigas Kelen e Emanuelle, com quem tenho vivido e construído sonhos e projetos. A vocês meu profundo amor.

A todos os amigos e amigas, que de perto ou de longe, nos encontros fortuitos perpassam minha vida e me ajudam a produzir a existência humana.

Aos outros que me permitem ser. E a todos que ainda estão por vir. Muito obrigado!

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

Manoel de Barros – O acompanhador de desperdícios.

RESUMO

Trazemos o saber da experiência construído no ofício de Orientador Educacional, cenas do cotidiano escolar foram situadas enquanto amálgamas das questões teóricas refletidas a partir de leituras e experiências. Lançamos mão da cartografia como viés metodológico da pesquisa com o objetivo de problematizar a medicalização territorializada nas escolas e produzir movimentos instituintes no fazer pedagógico. Pousamos sobre a dimensão das enunciações e o regime de verdade que orquestram os aparatos legislativos no tocante à educação inclusiva no Brasil, analisados a partir do conto zapatista *Historia de las miradas*, as forças que duelam no imaginário social entre aqueles e aquelas que elaboram as leis, e aqueles e aquelas que estão no cotidiano das micropolíticas. Ênfase é dada ao caderno cartográfico como política de escrita, com o atravessamento de três movimentos éticos, estéticos e políticos: o movimento de compor, de tecer e inventar. Os blocos se conectam livremente com qualquer outra cena, pois trazem conexões que atravessam todo o texto. Como linhas de fuga às práticas homogêneas de categorização do outro em diagnósticos, buscamos inventar escolas que experimentem outras temporalidades, outros possíveis. Ocupamo-nos em afirmar uma escrita resistência, que traz uma proposta inventiva de escolas moleculares onde se encontram processos de singularização.

Palavras-chaves: Experiência. Medicalização da Aprendizagem. Educação Inclusiva. Cartografia.

ABSTRACT

We bring the knowledge of experience built from the work of the Educational Advisor, scenes of everyday school were placed as amalgams of the theoretical questions reflected from the readings and experience. We made use of cartography in order to problematize the territorialized medicalization in schools and to produce instituting movements in the pedagogic practice. We landed on the size of utterances and the regime of truth that orchestrate the legislative apparatus with regard to inclusive education in Brazil, analyzed from the tale Zapatista *Historia de las miradas*, the forces dueling in the social imaginary between those and those who elaborate the laws, and those and those who are in the daily life of the micropolitics. Emphasis is given to the cartographic notebook as writing policy, with the crossing of three ethical, aesthetic and political movements: the movement of composing, weaving and inventing. Blocks connect freely with any other scene because they have connections that span the entire text. As lines of escape to the homogenous practices of categorization of the other in diagnoses, we seek to invent schools that experience other temporalities, others possibilities. We are engaged in affirming a written resistance, which brings an inventive proposal of molecular schools where processes of singularization are found.

Keywords: Experience. Medicalization of learning. Inclusive Education. Cartography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rizoma – multiplicidades no entre.....	27
Figura 2 – Meu caderno cartográfico: escrita enquanto testemunha.....	35
Figura 3 – Como me desloco?.....	38
Figura 4 – Tramas que ajudam a tecer Cambuci.....	52
Figura 5 – Igreja Nossa Senhora da Conceição.....	53
Figura 6 – Patologização e medicalização da vida: o complexo médico-industrial.....	63
Figura 7 – Esvaziamento das diferenças nas escolas.....	81
Figura 8 – Inventando escolas como borboletas.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPGEn – Programa de Pós-Graduação em Ensino
SMEC – Secretaria Municipal de Educação de Cambuci
GRUPES – Grupo de Pesquisa Educação e Saúde
INFES – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior
UFF – Universidade Federal Fluminense
MEC – Ministério da Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TCE – Tribunal de Contas do Estado
OE – Orientador Educacional
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TOD – Transtorno Opositivo-Desafiador
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
AEE – Atendimento Educacional Especial
EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Apontamentos iniciais sobre Experiência e Experimento.....	32
-----------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

1. AFETAÇÕES NOS (ENTRE)LAÇOS DO PERCURSO DA PESQUISA	16
2. CENA 1: INQUIETAÇÕES DE UM APRENDIZ CARTÓGRAFO.....	24
2.1. Traços cartográficos sobre experiência e experimento.....	30
2.2. Vestígios dos cacos poéticos, estéticos e políticos: o caderno cartográfico como política de escrita.....	34
3. CENA 2: MAPAS, LINHAS, CARTOGRAFIAS E DEVIRES: COMPONDO, TECENDO E INVENTADO.....	38
3.1. Compondo...Uma fibrosa costura que transborda a escritura	40
3.2. Tecendo... Urdiduras produzidas nas redes.....	44
3.3. Inventando... Possibilidades ressonantes na escola.....	45
4. CENA 3: INSERÇÃO E IMPLICAÇÃO NO CENÁRIO DA PESQUISA.....	48
4.1. Dobras e dobraduras: o ofício de Orientador Educacional.....	54
5. CENA 4: NORMATIVIDADE ECONÔMICA LIBERAL: O FENÔMENO DA MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEUS MÚLTIPLOS FIOS.....	61
5.1. Bloco 1 - O não aluno.....	61
5.2. Bloco 2 - Notas sobre medicalização da aprendizagem e sua produção cultural.....	62
5.3. Bloco 3 - Das montanhas Chiapas mexicanas à história da Educação Inclusiva no Brasil.....	71
5.3.1. <i>Hace mucho tiempo, en que nadie miraba</i>	73
5.3.2. O estudante Cláudio e os olhares da escola.....	78
6. CENA 5: PONTES, TRAVESSIAS DE (DES)FORMAÇÕES E CONSIDERAÇÕES: DESLOCAMENTOS QUE POSSAM, TALVEZ, ACENAR PARA UMA POLÍTICA INVENTIVA DE ESCOLAS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92

1. AFETAÇÕES NOS (ENTRE)LAÇOS DO PERCURSO DA PESQUISA

Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar...
Caminhante não há caminho,
senão há marcas no mar[...].
Golpe a golpe,
verso a verso [...].

Cantares - Antônio Machado.

Em cenas se compõe esta tecitura, que no crepúsculo e ao luar foi ganhando seus contornos e movimentos.

Antes de tudo, este é um exercício filosófico de um professor-pesquisador ou de um pesquisador-professor, o que me leva a estar em imanência ao incorporar um corpo palavra. Isso implica cuidado, pois trata-se do gesto fundante de se trans(formar) por meio da experiência docente e através das muitas vozes que ecoam em mim.

Entre muitos sujeitos que habitam e ajudam a escrever esta pesquisa, estão aqueles que povoam a escola... Sujeitos do inusitado, poetas das aventuras, das forças coletivas e dos encontros cotidianos. Neste sentido, uma escrita errante a várias mãos, uma escrita-convite que ensaia possibilidades, inventa escolas e afirma vidas.

Uma escrita outra que não segue um caminho único, mas uma composição fluída. São trajetos múltiplos, desvios que me fazem lembrar Deleuze (2008), ao afirmar que não importa a entrada ou como entramos, desde que as saídas sejam várias.

Esta pesquisa versa no entrecruzamento do meu percurso na Pedagogia, minhas experiências cartográficas enquanto Orientador Educacional de uma Rede Municipal de Ensino e as afetações que me atravessaram no Curso de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Federal Fluminense. Logo, as reflexões presentes neste texto derivam das linhas moventes sobre as quais assento minhas escritas presentificadas no mundo.

Fio a fio vão tricotando as experiências de formação vividas ainda no Curso de Pedagogia, que hoje refletem nesta pesquisa de mestrado. Acredito que foi lá, no “chão da Universidade Pública”, logo no segundo período, quando resolvi participar do Grupo de Pesquisa em Educação e Saúde (GRUPES-

INFES/UFF) que lampejou o meu interesse pelos processos in/excludentes em educação. Esta aproximação do discurso pedagógico com uma perspectiva interdisciplinar na área da saúde se tornava uma constante em minha trajetória. Fui movido pela curiosidade que começou a me inquietar.

Recordo que minha turma foi a primeira a habitar o território propriamente *uffiano* em Pádua, pois a universidade se encontrava nas instalações de um CIEP¹. Com apenas uma sala de aula e contendo banheiro químico, começamos as nossas aulas. Meu primeiro período enquanto universitário foi um pouco árduo, muitas mudanças e adaptações. Muito do que eu acreditava começou a ser desconstruído. Mas dizem que essa é a função da Universidade. Minhas ideias, planos, certezas e incertezas estavam profundamente abalados.

A vontade de entender em como se caracterizava a educação aumentava-se em cada disciplina, em cada texto lido. Comecei a entender que a Pedagogia não se restringe somente à escola, mas também a outros espaços. Vi que esse curso era permeado por discussões filosóficas, políticas, psicológicas, poéticas, antropológicas, entre outras. Assim, me permiti o encontro com a Pedagogia e com tornar-se pedagogo.

Movido pela curiosidade, comecei a ler os textos com mais diligência. Eu tinha perguntas que procuram por respostas, talvez. Encantado com o discurso trazido pela experiência de estudo compartilhado, lembro-me que ao fazer minha inscrição em disciplinas para o terceiro período havia na “barra” de matérias optativas uma que parecia muito interessante, a de Pedagogia Hospitalar. Fui logo fazendo minha inscrição para garantir minha vaga. Desse modo, comecei a cursar a disciplina. A partir da indicação de leitura de textos que abarcam esse tema comecei a entender a importância da Pedagogia gravitar em outros espaços, em especial em âmbito hospitalar. Quando comecei a esboçar meu trabalho de conclusão de curso queria falar sobre tudo. Entre corredores e salas de aula, fui a vários professores esclarecer dúvidas, pois queria escrever sobre várias coisas, desde o autismo à importância do sono para a aprendizagem.

Com o pré-requisito de ter cursado a disciplina Pedagogia Hospitalar, abriu o edital de um projeto de Desenvolvimento Acadêmico para trabalhar com a Pedagogia na enfermaria pediátrica do Hospital Municipal Hélio Montezano de

¹ Centro Integrado de Educação Pública.

Oliveira, situado na cidade de Santo Antônio de Pádua/ RJ. Como havia cursado a disciplina, me inscrevi no projeto, no qual fui selecionado.

A partir da minha experiência enquanto bolsista passei a entender a possibilidade de prática pedagógica fora do ambiente escolar, reafirmando a responsabilidade social da universidade com seu entorno. Nesse propósito realizei o acompanhamento pedagógico na enfermaria pediátrica do hospital supracitado, participei de reuniões semanais para supervisão da experiência de iniciação à docência, e ainda de grupo de estudos para discussão de subsídios teóricos da prática de pedagogia hospitalar. Como avaliação, além do relatório elaborado pelo (a)s bolsistas, havia questionário de avaliação do trabalho realizado preenchido pelo profissional responsável pela supervisão de estágio na unidade hospitalar.

Quando comecei a trabalhar efetivamente na prática enquanto educador em uma enfermaria, percebi que todas as leituras e discussões tanto naquela disciplina optativa, como no grupo de pesquisa faziam sentido. Dessa forma, consegui lapidar meu objetivo de estudo na graduação, que passou a ser “o que a Pedagogia representa no ambiente hospitalar buscando entender como e por que na sua configuração ela se apresenta enquanto mecanismo de potencialização do desenvolvimento infantil”.

A partir da experiência pedagógica com a Pedagogia Hospitalar, questionei-me: o que representa essa temática nos processos in/exclusivos em educação? Ao investigar o conceito em aparatos legais, vislumbrei a preocupação com a exclusão de estudantes da escola, que em função da permanência na situação de internação hospitalar, rompem com sua rotina cotidiana e se afastam da educação formal, e quando esse hiato é demasiadamente amplo, algumas crianças e adolescentes interrompem seus estudos. E, às vezes, ao retornarem para a escola são excluídas do processo pedagógico, pois não “acompanham” o processo de ensino e aprendizagem. Então há o caráter de “educação inclusiva”, daí o documento advir da Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP, MEC, 2002).

Colaborei também, enquanto Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o projeto de Iniciação à Docência via mediação escolar para crianças com autismo e/ou deficiência mental, que tinha

como objetivo a formação de docentes no enfrentamento das situações vividas em sala de aula com a inclusão escolar.

A convivência nessa atividade de Iniciação à Docência permitiu-me a construção de saberes profissionais através da prática docente, em um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996), da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 2000).

Nesse projeto, fui um dos mediadores de Tata², uma menina que trazia um diagnóstico de autista e que insistia em subverter a lógica homogênea imposta pela escola que frequentava com rotas silenciosas de fuga (CERTEAU, 1998). Nosso trabalho ali tinha como principal objetivo promover a inclusão das diferenças como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, mediando sua relação com os signos presentes no território escolar (AMARAL; RODRIGUES, 2017), através de uma proposta pedagógica coletiva, sensível às diferenças e singularidades (AMARAL; RODRIGUES, 2017).

Com a graduação concluída, prestei concurso público para o cargo de Orientador Educacional, da Prefeitura Municipal de Cambuci, cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro. Aprovado nesse concurso, comecei a desenvolver atividades que deram continuidade à minha formação e às minhas inquietações no que toca à Educação Inclusiva.

Foi nesse percurso de orientação educacional que me deparei com a professora de Breno³ que, ao receber esse estudante com um diagnóstico, não sabia como lidar, pois não estava “preparada” para incluir.

Essa cena se reverbera nas inquietações desse aprendiz cartógrafo que vos escreve, justificando as indagações que fundam a presente pesquisa de mestrado.

Momentos de intensidade, às vezes de silenciamento e negação, resistência e existência, que movimentam as práticas educativas presentes no território. Afinal, “constrói-se o conhecimento com e não sobre o campo pesquisado” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 137).

Em uma escrita latente e errante, trazemos algumas reflexões que pensam a invenção da escola pelas micropolíticas do cotidiano, alinhavando práticas pedagógicas distantes de lógicas medicalizantes, criando possibilidades

² Nome fictício para preservar a identidade da estudante.

³ Nome fictício para preservar a identidade do estudante.

de invenção da escola para a construção de perspectivas inclusivas em educação.

Assim, este exercício desdobra-se no tempo e no espaço, ao inclinar-se sobre as tensões dos jogos da medicalização expressos na contemporaneidade (MACHADO, 2000).

Como Alvarez e Passos (2015), sinto-me “aberto à experiência de encontro com o objeto da pesquisa, o aprendiz-cartógrafo é ativo na medida em que se lança em uma prática que vai ganhando consistência com o tempo, marcando o propósito de seguir cultivando algo” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 137).

Aberto a essa experiência do encontro, por alguns (des)caminhos trazemos cinco cenas que tratam do percurso desta pesquisa, que foi ganhando contornos pela cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2004) e pelo olhar do aprendiz-cartógrafo (ALVAREZ; PASSOS, 2015).

A primeira cena, “Inquietações de um aprendiz cartógrafo”, apresentamos as motivações da pesquisa, bem como os primeiros traços cartográficos que vão ganhando contornos a partir da prática pedagógica do Orientador Educacional. Apresentamos a cartografia enquanto percurso da pesquisa e as intervenções no território, considerando a presença e implicação do cartógrafo ao encontrar algumas pistas que foram alinhavadas. Também nos aproximamos de algumas reflexões sobre o princípio da normalidade historicamente construído e atribuído.

Aqui, em uma subseção, trazemos notas intensivas sobre experiência e experimento a partir da cartografia, uma vez que a cartografia trabalha com a experiência, não com o experimento. Não enquadrámos a experiência em organizações conceituais, pois sabemos que esse termo não se esgota na sua etimologia, mas trabalhamos com a ideia de conceito na multiplicidade da experiência do campo das afetações.

Na outra subseção, “Vestígios dos cacos poéticos, estéticos e políticos: o caderno cartográfico como política de escrita”, discorreremos sobre os trechos do caderno cartográfico, das experiências descritas nesse (re)encontro com a escrita e com o lugar epistêmico. Um caderno que remonta à escrita pessoal e ao mesmo tempo coletiva, que passa do contorno molar para o molecular, dissolvendo, reinventando, reinventando-se.

Na segunda cena, “Mapas, linhas, cartografias e devires: compondo tecendo e inventando”, apresentamos o mapa da intensidade do deslocamento do cartógrafo, que no seu percurso é atravessado por três movimentos éticos, estéticos e políticos: o movimento de compor, de tecer e inventar.

Na subseção que tece esta cena, “Compondo... Uma fibrosa costura que transborda a escritura”, nos enveredamos no movimento de compor escritas. Guiados por essa experiência que dá sentido à escritura.

Nos aventuramos, em outra subseção “Tecendo... Urdaduras produzidas nas redes”, aonde buscamos refletir sobre os processos de subjetividades que se estabelecem na circularidade dessas artesanias.

“Inventando... Possibilidades ressonantes na escola”, é a última subseção desta cena. Pois bem, aqui, pensamos a escola pelas invenções micropolíticas com os seus manejos que promovem aberturas às criações e afirmações de novos modos de aprender e ensinar, atravessados pela potência do criar.

Na terceira cena, “Inserção e implicação no cenário da pesquisa”, tracejamos o deslocamento ao ofício de Orientador Educacional da Rede Municipal de Ensino de Cambuci, Estado do Rio de Janeiro.

Na sequência, apresentamos alguns dados históricos, políticos, sociais e econômicos do cenário da pesquisa com base nos dados do TCE (2017). A partir desta exposição histórica, nos propusemos um diálogo com os estudos de Mitsi Lacerda (2002; 2013; 2014), abordando o cotidiano das cidades pequenas, especialmente, de Cambuci.

“Dobras e dobraduras: o ofício de Orientador Educacional”. Nessa subseção, traçamos alguns apontamentos sobre o ofício (LARROSA, 2018), sobretudo, o ofício do ser Orientador Educacional. Ressaltamos que o ofício de Orientador Educacional se dá no ofício de mestre, do próprio professor.

A partir da experiência do ofício, buscamos nos aparatos legislativos o que toca ao Orientador Educacional, legitimando o lugar desse profissional no campo educacional.

Tomamos como centralidade a dimensão ética das conversas e do cuidado, trazendo à tona os estudos Freirianos sobre a emancipação humana. Destacamos a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a mudança do mundo, que vem daqueles que estão oprimidos e excluídos. Nesse sentido, no contexto escolar o Orientador Educacional tem

papel fundamental, pois precisa ser um mediador para conduzir a reflexão, ocasionando transformações reais e significativas.

Na quarta cena, “Normatividade econômica liberal: o fenômeno da medicalização da aprendizagem e seus múltiplos fios”, nos debruçamos em Deleuze (1999), para subdividir a mesma em três blocos. Para esse autor os cineastas criam blocos de movimento inventivo compositivo. É um jogo de montagem, de experimento e de criação, que trazem a imanência da própria cena.

Assim, os blocos se conectam livremente com qualquer outra cena, pois trazem conexões que atravessam todo o texto, são conexões devindo. Experiências que nos remontam a acontecimentos vividos pelo cartógrafo no território escolar.

No bloco 1, “O não aluno”, nos deparamos com a narrativa de uma diretora que buscava ajuda da equipe pedagógica, pois não sabia o que fazer com uma mãe que buscava um diagnóstico para o seu filho por conta do recebimento de um benefício do governo.

Com efeito, costuramos algumas reflexões sobre o fenômeno da medicalização que paira sobre o território escolar, ressaltando os inúmeros encaminhamentos do campo pedagógico para os especialistas de saúde. Encaminhamentos que trazem narrativas medicalizantes ao localizar o problema do não aprender no corpo biológico do estudante.

No bloco 2, “Notas sobre a medicalização da aprendizagem e sua produção cultural”, colocamos em debate a produção cultural da medicalização e o campo de forças que essas enunciações apresentam nos espaços escolares. Nos aproximamos, aqui, de estudiosos como Oliveira (2018), Werner (2005), Moysés e Collares (2014), Amarante (2013), Foucault (1997), (Angelucci, (2014), Guattari e Rolnik (2013), Skliar (2006), Gallo (2008), Chauí (1999), Goellner (2008), Veiga Neto (2011).

No bloco 3, “Das montanhas Chiapas mexicanas à história da Educação Inclusiva no Brasil”, voltamos a pensar a dimensão das enunciações e o regime de verdade que orquestram os aparatos legislativos no tocante à educação inclusiva no Brasil.

Apresentamos a partir do conto zapatista *Historia de las miradas*, de 1999, as forças que duelam no imaginário social entre aqueles e aquelas que elaboram as leis, e aqueles e aquelas que estão no cotidiano das micropolíticas.

Embarcamos nos ensinamentos zapatistas como forma de resistência e criação de linhas de fuga do fazer pedagógico e, portanto, desmedicalizante. Desse modo, que possamos seguir as pistas zapatistas ao inventar nossas escolas, questionando e resistindo a esses aparatos legislativos que acolhem e afirmam identidades assujeitadas.

À guisa de conclusão deste tratado, faço algumas considerações finais na quinta cena. Como as borboletas que pousaram seus voos sobre as pedras e folhas no percurso da pesquisa, pousamos nossas ideias sobre as “Pontes, travessias de (des)formações e considerações: deslocamentos que possam, talvez, acenar para uma política inventiva de escolas”. Ocupamo-nos em afirmar uma escrita resistência, que traz uma escola inventada pelas ações micropolíticas do cotidiano. Uma escola de vivências plenas, inventada por outras estéticas nesses espaços que já são. Escola possível que se ancora nas potências singulares dos nossos estudantes, trazendo à tona arranjos de afeto, alegria, amizade e esperança, valores que perpassam toda ação pedagógica. Assim, “inventando escolas borboletas”.

Bons (des)encontros!

2. CENA 1: INQUIETAÇÕES DE UM APRENDIZ CARTÓGRAFO

O desenho desta narrativa nasce do contexto dos acontecimentos e das experiências, na medida em que o “saber de experiência” (LARROSA, 2002, p. 20), nos habilita pensar outro modo de habitar a educação e a si mesmo, significa pensar “a educação a partir da experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p.20).

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p.21).

Eu não sei como lidar com esse tipo de gente! Eu não estou preparada para incluir... O lugar dele é na APAE, lá estudam pessoas como ele! Olha o tamanho dele, não era pra estar aqui [...]
(Fragmentos do caderno cartográfico, Arildo Amaral, 2017).

A narrativa acima é de uma docente em uma das primeiras visitas da equipe pedagógica à sua Unidade Escolar. Essa professora estava se remetendo a Breno⁴, menino de 17 anos que trazia um diagnóstico de "deficiente mental", sendo escolarizado no 1º ano do Ensino Fundamental. A exclusão na inclusão está relacionada a práticas que geram segregação no próprio ambiente escolar, desde o não saber como lidar, o deixar o estudante isolado na própria sala de aula ou até mesmo atividades que não estão de acordo com o que o estudante necessita de fato (RODRIGUES, 2018).

Cabe destacar, aqui, a partir da colocação da professora sobre o que é estar preparado para incluir. Existe de fato uma preparação? Como temos narrado o outro no campo pedagógico? A questão imbuída nessa narrativa talvez seja a mesma desvelada por Skliar (2006), uma “diferença” obsessivamente produzida pelo olhar anormalizador da pedagogia. Ou pelo próprio Foucault (2009), quando mencionou que o discurso da opressão captura as diferenças assim como os discursos das metanarrativas que não param de levantar as formas repressivas, violentas e excludentes.

“Eu não sei lidar com esse tipo de gente!” “Eu não estou preparada para incluir!”. Essas modalidades discursivas personificadas pela escola, afirmam um consenso (de muitos) presente nesse terreno: da dificuldade para a inclusão ou

⁴Nome fictício para preservar a identidade do estudante.

do não estar preparado para incluir. Isso vem ganhando força e atuando na produção da diferença a ser incluída, neutralizando novos possíveis modos de aprender e/ou ensinar, trazendo como referencial um princípio de normalidade.

Skliar (2006) nos lembra que o que a escola tem tentado fazer é “discutir sobre a questão do outro, ou bem o que lhe preocupa é a sua obsessão pelo outro” (SKLIAR, 2006, p. 51). A escola não se percebe nas diferenças, considera os diferentes e não as diferenças. E, essa “[...] origem do pensar, a profunda rachadura do Eu que só o leva a pensar pensando sua própria paixão” (DELEUZE, 1988, p. 420).

Minhas inquietações frente aos atravessamentos escolares são muitas: estudantes diagnosticados, a imponência desses diagnósticos como instrumento de passagem de um ano escolar ao outro e de direcionamento às Salas de Recursos Multifuncionais, estudantes “ditos”⁵ com “necessidades educacionais especiais”, os inúmeros encaminhamentos ao Orientador Educacional dos estudantes rotulados pelos transtornos do não aprender.

Para compor as inquietações desta “escrita-cadarço” (CLARETO, ROTONDO; VEIGA, 2011, p. 53), remonto-me às porosidades da experiência, que se configura nos acontecimentos que nos atravessam e que nos tornam pessoas.

Ao questionar os padrões de “normalidade” historicamente construídos e atribuídos, faz-se necessário problematizar os sentidos de “normalidade” e “anormalidade” e as suas conseqüentes visões pautadas em “diferencialismos” (SKLIAR, 2006, p. 23), que trazem à tona a “medicalização dos problemas de escolarização” (ZUCOLOTO, 2007, p. 143) e a “medicalização da vida” (MOYSÉS; COLLARES, 2014), bem como propor visões outras para as diferenças e seus movimentos de diferenciação que nos perpassam (DELEUZE, 1988 *apud* SKLIAR, 2006).

No universo filosófico da cartografia não há um traçado predeterminado, ela se adapta aos desvios e desmoronamentos do terreno. A partir das pistas que surgem quando se habita um território é que se definem os rumos de uma pesquisa-intervenção. Neste sentido, “cartografar é também intervir” (PASSOS;

⁵O vocábulo “ditos” acompanha as palavras com necessidades educacionais especiais, entendendo que o estudante vai muito além desse delineamento, ou seja, uma relação que não parte do diagnóstico e do lugar do rótulo (RODRIGUES; AMARANTE, 2018).

KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.17). O cartógrafo deve permanecer atento aos acontecimentos no território onde está habitando e não ter metas pré-determinadas, pois “são nos acontecimentos singulares que residem toda a riqueza do aprendizado a ser produzido” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.148).

A criação da vida e da pesquisa tornam-se parte da cartografia, ao variar com cada sujeito. Assim, “pesquisar é criar, e criar é problematizar” (CORAZZA, 2004, p. 27).

Contudo, na criação cartográfica “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 1998, p. 56).

Cartografar é traçar linhas e bailar por entre o território pesquisado. A cartografia aposta nas tramas da vida, nas linhas de fuga que anunciam a existência de singularidade e protagonismo frente à luta pela educação e pela vida.

Deleuze (1998) aponta a relação de três espécies de linhas para a constituição da multiplicidade: as molares como linhas de segmentaridade dura, as moleculares como linhas que tendem aos fluxos e ainda uma terceira espécie de linha, as linhas de fuga, que tendem a propor uma ruptura ao que é fixo, sem necessariamente significar abandono do sistema.

Somos seres moleculares, pensando com Deleuze e Guattari (1995), os termos conceitual molar e molecular entendendo o primeiro como uma tendência à organização, à delimitação e estratificação (instituído) e o segundo como uma espécie de oposição (instituinte) à organização molar, o que não assume um sentido obscuro, apenas não estratificado, mas fluido e povoado por intensidades, por devires. E, como pensar nas multiplicidades na escola segmentária? Uma escola composta ao mesmo tempo por linhas fixas e fragmentadas, mas que podem ser transformadas em fluidas, em linhas de fuga dos estriamentos.

Deleuze e Guattari (1995) apresentam a cartografia a partir da estrutura do rizoma:

Um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” Há nesta conjunção

força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 4).

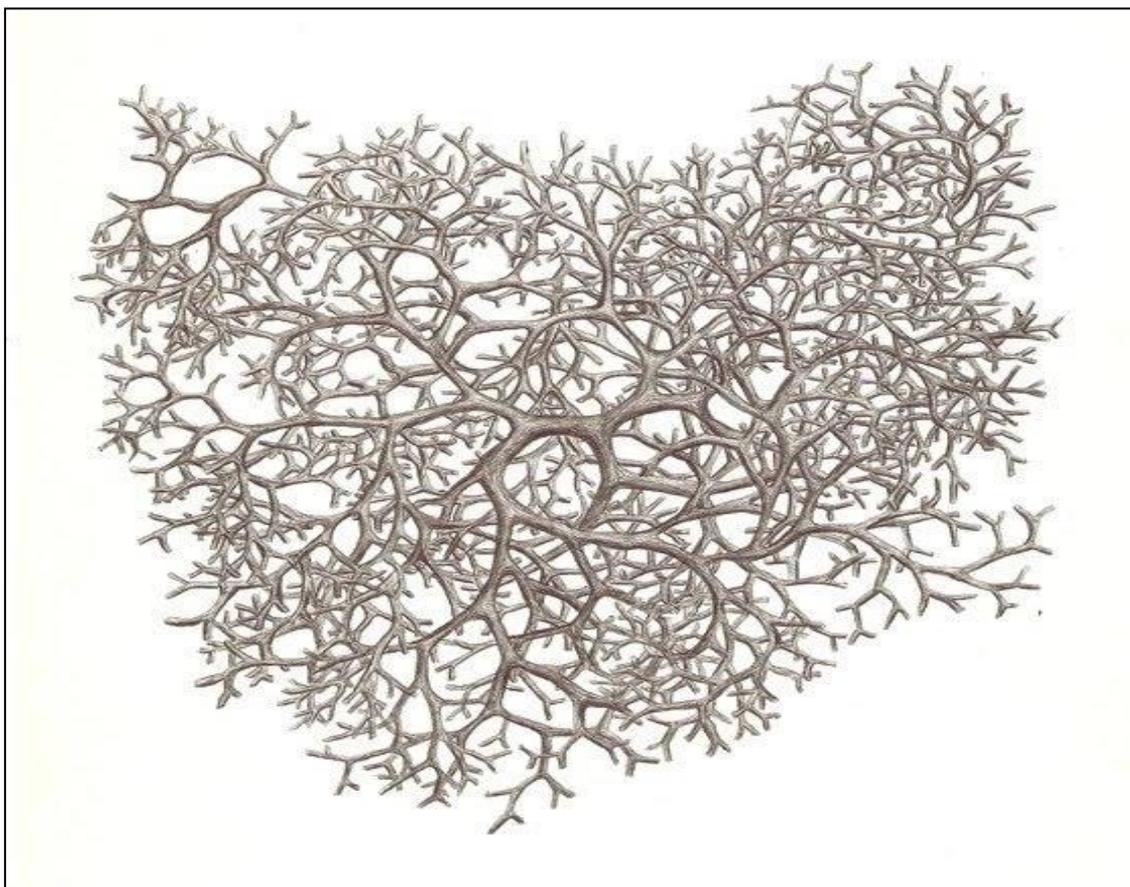


Figura 1 – Rizoma – multiplicidades no entre⁶

O rizoma trata de linhas de resistência que se mestiçam, misturam-se, interconectam-se, são múltiplas conexões, sem centro e sem hierarquias. Um rizoma não tem início nem fim, mas um meio pelo qual ele cresce, ramifica-se e espalha-se. É um antimodelo ao conhecimento arborescente proposto por René Descartes no século XVII⁷. Pela lógica rizomática compreendemos as produções como mapas, como uma experimentação fincada no real.

⁶Imagem retirada do acervo de imagens do Google. Disponível em <https://www.google.com.br/search?q=RIZOMA&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiYtbSf84jaAhUFhpAKHZAeDtIQ_AUICiqB&biw=1366&bih=613#imgrc=ZqkuM1c2BYIbLM:>> Acesso em: 20 de março de 2018.

⁷No século XVII (1596 – 1650), René Descartes propôs o modelo de conhecimento à imagem da árvore. Nas raízes estava o pensamento metafísico, no tronco a filosofia e a partir dela a ramificação dos saberes em diferentes ciências, que são os galhos. Essas ciências se compartimentalizavam em hierarquias. Deleuze e a Educação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9v6HrC17rVo>> Acesso em: 20 de março de 2018.

O rizoma lança algumas provocações sobre as concepções de escolas que estão postas, sobre os modelos de currículo concebidos tradicionalmente sem conexões entre os saberes (perspectiva disciplinar), numa manutenção do que é da “ordem do discurso pedagógico” (LARROSA, 2014, p. 74). Ou seja, um currículo ancorado a uma ordem hegemônica, sem ênfase nas construções singulares do cotidiano.

Assim, pensar o percurso da pesquisa na perspectiva do rizoma é romper com o caminho homogêneo, são fios que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outros tubérculos, outras conexões, seguem outras direções. Não é uma forma fechada em si, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade, linhas de fuga. Esses pressupostos procuram contestar uma sociedade que é instituída no modo de produção capitalista, cujo fim é sempre a acumulação da riqueza, a produção acadêmica por produção, a exclusão, seja ela social ou educacional. Então, não aposto nos compartimentos, mas no espalhar, alastrar. Não há como apontar/seguir uma linha reta, um método cartesiano. As conexões se multiplicam na criação de novos sentidos, que se disseminam nessas escritas emaranhadas, provocadas pelos encontros imprevisíveis.

Nesta escrita subjetiva não há um roteiro prévio. As retas e curvas desse caminho não são previamente estabelecidos. O percurso cartográfico é vivido e sentido - experimenta-se no processo de construção. A escrita é o próprio processo.

O sujeito da cartografia povoa suas escritas pelas multiplicidades de afetações, “o cartógrafo é formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar” (POZZANA, 2014, p. 335).

Na cartografia, não se coleta dados de fora, entre pesquisador e pesquisado. Longe de hierarquias, apenas papéis diferentes, o cartógrafo produz dados entre pares. “Não se trata de uma mudança de palavras, mas de mudança de conceito” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.59). Essa mudança conceitual rompe com a ciência moderna ao dar voz às pessoas que são parte do território, neste caso, o território existencial da escola, sem hierarquizar papéis ou saberes. Sair desse local de quem fala de fora é fundamental. Dar voz

não ao que se quer ouvir, mas ao que se quer falar. As vozes que ecoam dentro das escolas precisam ser ouvidas, não silenciadas.

O saber-fazer aprendido no dia a dia do cotidiano do território existencial da escola ganha um direcionamento dado pelo cartógrafo, do “saber-fazer ao fazer-saber” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.18). Esse direcionamento é dado pelo cartógrafo no plano das experiências e nas singularidades desses acontecimentos, produzindo nos agenciamentos no e com o território existencial da escola, o fazer-saber.

Sendo assim, o que é um território? Que lugar é esse composto por códigos que nos possibilita pensar a escola e seu fazer pedagógico? Visitando o texto *Abecedário de Gilles Deleuze*⁸ podemos conceituar esse lugar:

[...] constituir um território, para mim, é quase o nascimento da arte. Quando vemos como um animal marca seu território, todo mundo sabe, todo mundo invoca sempre... as histórias de glândulas anais, de urina, com as quais eles marcam as fronteiras de seu território. O que intervém na marcação é, também, uma série de posturas, por exemplo, se abaixar, se levantar. Uma série de cores, os macacos, por exemplo, as cores das nádegas dos macacos, que eles manifestam na fronteira do território... Cor, canto, postura, são as três determinações da arte, quero dizer, a cor, as linhas, as posturas animais são, às vezes, verdadeiras linhas. Cor, linha, canto. É a arte em estado puro. E, então, eu me digo, quando eles saem de seu território ou quando voltam para ele, seu comportamento.

Milton Santos (2006), traz que os territórios são subjetivos, históricos, afetivos e sociais. Assim como na geografia, os mapas não se fecham em um único conceito, pois se relacionam com um contexto, com redes que dão cores a microterritórios de significações.

O território existencial da escola traz uma possível e diferente interlocução. Portanto, faz-se necessário estar inserido na e com a escola, dialogar e criar com ela outras possibilidades de uma educação democrática.

A cartografia não trata de representar objetos, mas acompanhar processos. Logo, o cartógrafo é aquele que acessa a realidade em dois planos: no individual e no campo coletivo de forças. Permite o registro das marcas e dos movimentos que nos seus fios nos ligam ao outro, costurando as relações de

⁸ O *Abecedário de Gilles Deleuze* é uma série de entrevistas feita por Claire Parnet, em 1988-1989. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord.

inventividade frente à vida. Trata-se de trabalhar com o diálogo entre pesquisador e demais membros da escola, na medida em que todos se tornam sujeitos de si e da micropolítica no momento em que se inserem no cotidiano escolar.

Desse modo, “o cartógrafo se define por um certo tipo de sensibilidade” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.61), o que permite levar em consideração que todos os sujeitos presentes no cotidiano escolar tornam-se agentes ativos da pesquisa e construção/invenção desta escola possível, e não meros objetos a serem descobertos e observados por um pesquisador.

Essa mudança de postura que humaniza, permitida sobretudo pelas e nas vivências e experiências, denota que esta mudança modifica tanto a nós quanto aos espaços-tempo e suas existências, a partir da potência criadora dos sujeitos que povoam a seu modo, o território escolar.

Os dados produzidos na vivência de um território escolar, produção feita a partir do aprendizado das experiências no e com o território habitado, são tecidos com reconhecimento ético e político de que no território habitado possui saber, saberes que importam aprendizado. Não se trata de saberes piores ou melhores, mas de saberes que, em sua singularidade, nos importam o aprendizado pela riqueza que carregam. O cartógrafo é, assim, um aprendiz, o “aprendiz cartógrafo” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.135). Trata-se de pensar, repensar e experimentar a escola para além das suas segmentações, para além de um ponto final, talvez.

2.1. Traços cartográficos sobre experiência e experimento

Gilles Deleuze e Félix Guattari publicaram o livro “O que é filosofia?”, em 1992. Essa obra é, sobretudo, um mergulho na construção do conceito, aludindo que o filósofo é amigo do conceito, do conceito em potência. Todavia, não se preocupa o bastante com a natureza do conceito como realidade filosófica. Prefere considerá-lo como conhecimento ou uma representação de dados, que se explicam por faculdades capazes de formá-lo ou de utilizá-lo. Mas o conceito não é dado, é criado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, supõe planos.

Parafraseando os autores, todo conceito remete a um problema, todo conceito tem uma história, componentes, e se define por eles. Os conceitos não se criam sozinhos, eles dependem do filósofo para vir ao mundo.

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia "começa", possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão. Descartes, Hegel, Feuerbach não somente não começam pelo mesmo conceito, como não têm o mesmo conceito de começo. Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo, etc. Também não há conceito que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos: mesmo os pretensos universais, como conceitos últimos, devem sair do caos circunscrevendo um universo que os explica (contemplação, reflexão, comunicação...). Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. É por isso que, de Platão a Bergson, encontramos a ideia de que o conceito é questão de articulação, corte e superposição. É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário. É apenas sob essa condição que pode sair do caos mental, que não cessa de espreitá-lo, de aderir a ele, para reabsorvê-lo (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27).

Mas para compreender o que é conceito em Deleuze e Guattari (1992), é necessário entender o plano de imanência no qual ele está inserido, isto é, os fatos que se relacionam com o conceito. O plano de imanência nesses autores rompe com a possibilidade de tratar um conceito apenas como sendo absoluto.

Então, um conceito é absoluto em si, mas está sempre relacionado a um vasto campo de considerações e conceitualizações. Assim, um mesmo termo pode apontar para dois ou mais conceitos diferentes.

Portanto, um conceito nunca está isolado, ecoa multiplicidades, torna-se explícito o que por vezes está implícito, e para entender o seu sentido precisamos descobrir os outros conceitos que integram a sua estrutura conceitual.

Partindo dos apontamentos dos autores, passamos ao plano conceitual das experiências e experimentos. Não é pretensão enquadrar a experiência em organizações conceituais, pois sabemos que esse termo não se esgota na sua etimologia, mas trabalhar a partir da ideia de conceito à multiplicidade da experiência no campo das afetações. Significa, portanto, "pensar a experiência

não a partir da distinção entre sujeito e objeto, mas a partir do estar no mundo como a primeira unidade existencial” (LARROSA, 2018, p. 21).

Abraçado em uma perspectiva cartográfica, considero importante registrar algumas distinções entre experiência e experimento, uma vez que a cartografia trabalha com a experiência, não com o experimento.

Nesse sentido, organizei em forma de tabela alguns apontamentos iniciais sobre o campo conceitual dessas palavras.

Tabela 1 – Apontamentos iniciais sobre Experiência e Experimento

Experiência	Experimento
Não há distinção entre sujeito e objeto, é o estar no mundo enquanto unidade existencial.	Há distinção entre sujeito e objeto.
Não pode ser planejada de modo técnico.	É planejado, é manipulado para a obtenção de um resultado.
Nos atravessa, nos estilhaça; É imprevisível...	É previsível...

Fonte: o autor, 2019

Larrosa (2011) nos dá pistas para pensarmos esses possíveis apontamentos. De acordo com o autor “a experiência, ao contrário do experimento, não pode ser planejada de modo técnico” (LARROSA, 2011, p. 11). O experimento é planejado, manipula-se objetos para a obtenção de um possível resultado. Todavia, a experiência não, é uma abertura ao inusitado que nos estilhaça pelo simples fato de nos atravessar.

Mas talvez possamos separar experiência e experimento de uma maneira mais analítica, enunciando outros princípios da experiência ou, melhor, enunciando de outra maneira, com outras palavras, alguns dos princípios que trabalhamos até aqui. [...] Se um experimento tem que ser homogêneo, isto é, tem que significar o mesmo para todos os

que o leem, uma experiência é sempre singular, isto é, para cada um a sua (LARROSA, 2011, p. 15).

Se um experimento é por definição, antecipável, ainda que seja antecipável, ainda que sua antecipação dependa de um cálculo de probabilidade, a experiência não pode ser antecipada. Não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, onde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós (LARROSA, 2011, p. 19).

Assim como na cartografia, na experiência sempre algo imprevisível acontece, que simplesmente nos passa de forma muito singular. A experiência é situada com suas irregularidades e imprevistos.

A experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito). E mais, a incerteza lhe é constitutiva. [...] A experiência é um talvez (LARROSA, 2011, p. 19).

Experiência... que nos passa, que nos toca, que nos é estranho, mas que atravessa a nossa condição de ser. Nas palavras do autor:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

O encontro é provocado pelas experiências singulares, que nos passa e nos torna outros, é uma “relação com o mundo em que estamos inseridos” (LARROSA, 2018, p. 21), ou seja, “a experiência como o que compõe uma forma de vida; e o conhecimento da experiência como conhecimento corporalizado, incorporado, encarnado (LARROSA, 2018, p. 22).

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro,

calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p.160).

Larrosa (2018) traz a experiência como maestria no ofício “como uma maestria que não se tem apenas como uma capacidade ou um saber-fazer de caráter técnico, como uma ferramenta, mas sim que está incorporada naquilo que é, na maneira própria de cada uma de fazer as coisas” (LARROSA, 2018, p. 22).

Com experiência da orientação educacional não é diferente, ela está em mim, no (des) enrolar dos detalhes das mesmices do cotidiano repentino. Então, apresento o percurso das minhas travessias, o que me faz tremer, partindo das minhas próprias inquietações.

2.2. Vestígios dos cacos poéticos, estéticos e políticos: o caderno cartográfico como política de escrita

Meu ser é devir...

A produção do existir se estabelece no encontro potente com o outro, efeito dos movimentos proximais singulares que tricotam modos de ser e estar no mundo movente. No mover hiperativo das micropolíticas que tecem cotidianos, que tecem modos de “diferir” o diferente, apontam existências outras de (des) caminhos possíveis. Aprender com o movimento de uma sala de aula, perpassa a identidade do ser pedagogo, do meu ser em potência. Construções outras? De sujeitos possíveis, habitando através da multiplicidade, outras aprendizagens, espaços, outros modos de aprender em devir. Assim, o devir pedagógico do ser pedagogo vai se arrumando no tear de vários fios que se harmonizam entre si, produzindo subjetividades e modos de fazer educação, de fazer escola, de (re) inventar escola frente à inventividade da vida. Modos que apontam a existência do existir dentro dos espaços-tempo ancorado ao múltiplo, ao diverso, ao singular. Modos que não permitem segmentação e nem um ponto final, talvez. Meu ser é devir, sempre!

(Fragmento inicial, caderno cartográfico, Arildo Amaral, maio de 2017).

Vendo-me diante do próprio campo de trabalho, organizei minhas escritas a partir dos trechos do meu caderno cartográfico, das experiências descritas nesse (re)encontro com a própria escrita e com o meu lugar epistêmico. Concomitante à minha entrada no mestrado, comecei a trabalhar enquanto OE. Logo, comecei a elaborar o meu caderno, trazendo minhas elucubrações cartográficas do mergulho no campo da pesquisa e dos encontros corriqueiros com as escolas dessa rede que atuo como OE.

Escrever não tem outra função: ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos – todos os devires-minoritários do mundo. Um fluxo é algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e uma destruição. Somente quando um fluxo é desterritorializado ele consegue fazer sua conjugação com outros fluxos, que o desterritorializam por sua vez e vice-versa (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 63).



Figura 2 – Meu caderno cartográfico: escrita enquanto testemunha.

A palavra caderno ganha expressividade no livro “P de Professor”, de Jorge Larrosa (com Karen Rechia), publicado em 2018. Em uma das conversas que o livro traz, Karen questiona sobre a importância do caderno para Larrosa.

Larrosa (2018) diz:

Dentre os artefatos escolares fundamentais está sem dúvida o caderno. Se o livro é material de leitura (o que se dá a ler), o caderno é material de escrita (o suporte do que se convida a escrever). Meu estudar começa assim: estudar: algo acontece. Entre ler e escrever, algo acontece. E continua: estudar: ler escrevendo. Com um caderno aberto e um lápis na mão. Um livro no centro. Aberto. Um branco na margem. Aberta. E também: escrever lendo. O buraco da escrita, aberta, no meio de uma mesa cheia de livros. Abertos (LARROSA, 2018, pp. 91-92).

O caderno está no meio da leitura (oralidade) e da escrita. Nesse sentido, escrever seria registrar os percursos, promovendo existência.

E continua Larrosa (2018):

O estudo é um ler com lápis em mão e escrever em uma mesa cheia de livros. Estudar é ler anotando, ou de outra maneira, a nota de leitura, a *notatio*, é uma das modalidades de escrita própria do estudante [...]. [...] a lógica que não é só de fixação, ou inclusive da interpretação, mas o da ressonância. Trata-se de provocar efeitos de ressonância, isto é, que a anotação seja o signo de uma relação entre o que se leu, ou viu, ou escutou, e alguma experiência do estudante, alguma outra leitura, algum outro filme, alguma outra conversação, algum outro pensamento. É aí que a nota começa a ser produtiva e não reprodutiva. É aí que a anotação começa a ser, de alguma maneira, um início de escrita (LARROSA, 2018, pp. 92-93).

Longe de qualquer perfeição que petrifica... A escrita do meu caderno é uma escrita local, que situa os atores e negociações no percurso da pesquisa. É uma escrita como composição (CLARETO; ROTONDO, 2010). Essas artesanias se constituem no coletivo uma possibilidade contra os fluxos in/excludentes, uma vez que não busca impor dogmas, mas desterritorializar as imposições. Por meio da transcrição de quem narra conseguimos perceber cada detalhe lentamente.

Trata-se, então, de problematizar a escrita com aquilo que apresenta de mais intempestivo: a sua forma, a sua expressão, a sua possibilidade de acompanhar processos de vida, a sua maneira de dar a ver e enunciar as linhas por onde nos tecemos nas pesquisas, e que, ao mesmo tempo e na mesma agulhada, nos tecem (RIBETTO, 2018, p. 3).

Vejo que está tudo ali...À espreita dos meandros da escrita do meu caderno, lanço-me sobre o meu ofício, sobre mim e sobre os vários outros em mim, isso requer cuidado de detalhes, reconhecendo a invenção, a errância do percurso e a delicadeza na escuta e nos manejos. Essa empreitada nos remete em “distintas maneiras de dizer nos colocam em distintas relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros” (LARROSA, 2014, p.58).

Reconhecendo o risco e os rabiscos, este caderno faz rendas e remendos, ao compartilhar histórias de vida, afetações e teimosia. Aceito o risco. “Pelos meus textos sou mudado mais que pelo meu existir” (BARROS, 2010, p. 34). Pedindo licença ao grande poeta Manoel de Barros, ousou dizer: “pelo meu caderno cartográfico sou mudado mais que pelo meu existir”.

Assim com Ribetto (2018) aposto no mínimo, nos cacos de uma escrita enquanto política do detalhe:

Apostar ao mínimo foi uma opção pelo abandono das grandes narrações de fatos heroicos, os grandes projetos político pedagógicos, as inovadoras reformas educacionais, as premiadas práticas de superpoderosos professores, etc. Essas são narrações possíveis, claro, e, às vezes necessárias, porém foram produzidas, a maior parte das vezes, para humilhar e invisibilizar práticas que se produzem em uma língua que acolhe o gaguejar da língua dos sujeitos que estamos cotidianamente produzindo escolas possíveis: nós(outros), gentes que habitamos os territórios escolares e, com as nossas práticas in(é)screvemos nos nossos corpos a experiência da repetição, mas também a possibilidade da fuga dos modelos dados a priori (RIBETTO, 2018, p. 10).

“A aposta é no que a escrita tem de mínimo: ser estranhada, problematizada, mantida viva como problema na pesquisa. Feita estrangeira” (RIBETTO, 2018, p. 16).

Como conhecer este mundo? Como conhecer neste mundo? Como viver no intempestivo? Sufoco! Sem imagem de pensamento que dá segurança da bolha do conhecer. Salva. Com o emaranhado das forças constituindo o mundo. Selva. Sem música tranquila e transparente da bolha. Silva. Com a sede do insaciável. Solva. Sem respostas prontas e imediatas. Sulva (CLARETO, 2011, p.20).

Os vestígios dos cacos presente no caderno cartográfico “segue direções diferentes, e formam processos sempre em desequilíbrio” (DELEUZE, 1990, p.155).

O caderno cartográfico “está ali com vistas a uma escritura, ao trabalho fino de uma disciplina, um trabalho que, de alguma maneira, tem que estar relacionado com as anotações, inspirados por ela” (LARROSA, 2018, p. 95).

Nesse sentido, o caderno cartográfico, não é um resumo de conteúdo, mas “um estímulo para o pensamento, para a invenção, para a escrita” (LARROSA, 2018, p. 95). Indo e vindo, aqui ali, seguindo o entre, singularidades produzidas pelo movimento capaz de criar outras fendas.

Um caderno que passa do contorno molar para o molecular, dissolvendo, reinventando, reinventando-se, para dar sentido ao que vamos ouvindo, dizendo e promovendo em nossas pesquisas.

3. CENA 2: MAPAS, LINHAS, CARTOGRAFIAS E DEVIRES: COMPONDO, TECENDO E INVENTADO

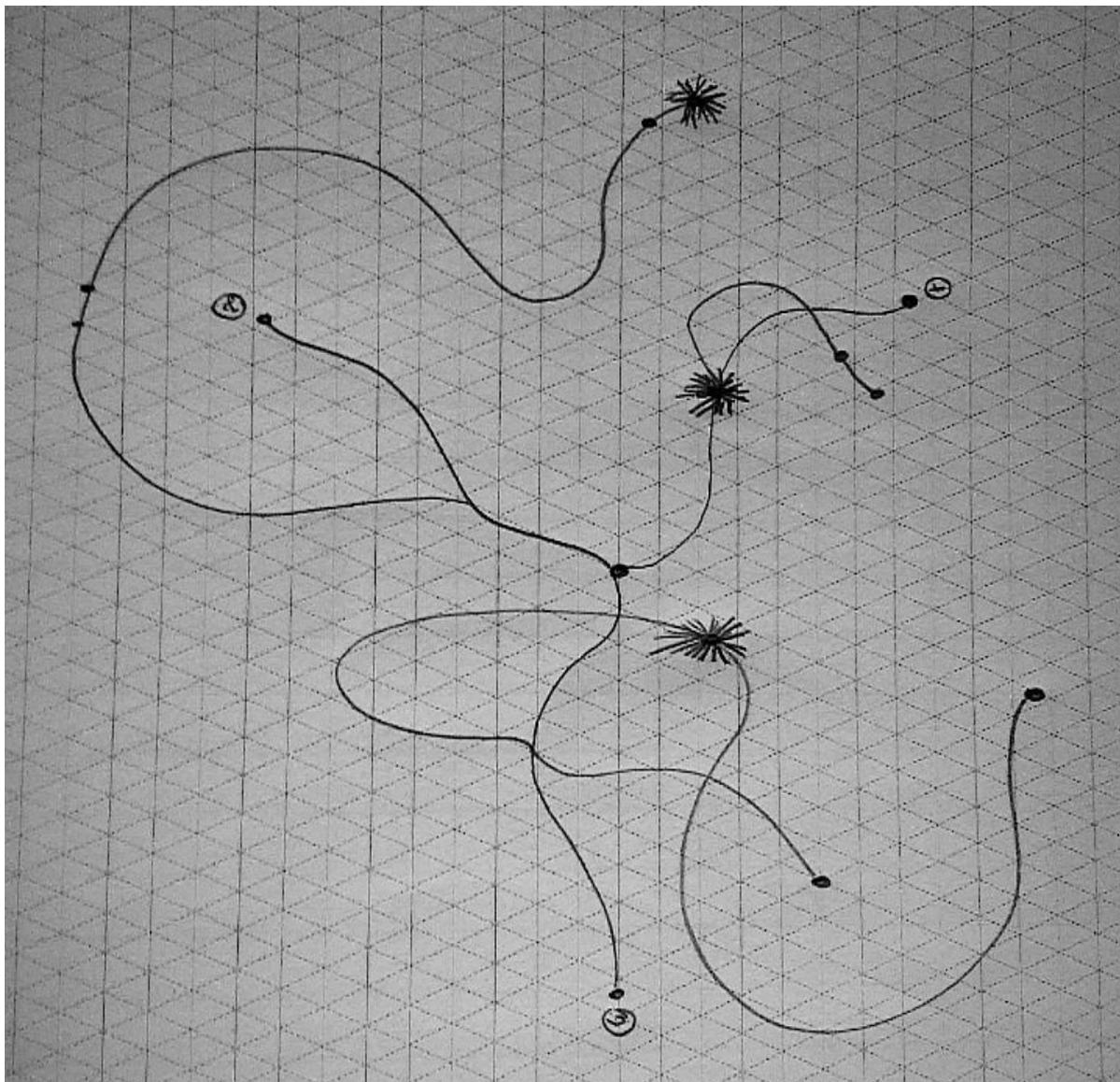


Figura 3 - Como me desloco?⁹

Para caminhar é necessário fazer perguntas. Pois bem, pode-se viajar sem mapas? Ou é no próprio percurso do caminho que desenhamos mapas? Compor, tecer e inventar, são esses três movimentos latentes e inventivos - éticos, estéticos e políticos, que atravessam este exercício filosófico e que se situam em um tempo de gerúndio, o que perfura o inventor e perfura o inventado. O que resta? Um possível...

⁹ Fotografia feita do caderno cartográfico, Arildo Amaral, 2018.

Para Rolnik, “são as marcas que escrevem” (1993, p. 7), logo este mapa traz a intensidade do deslocamento do pesquisador cartógrafo, que no entre, no risco, ensaia possibilidades. O ponto 1 elenca-se para o movimento do compor, o ponto 2 ao movimento de tecer e o ponto 3 para o movimento do inventar. Esses pontos representam os fluxos que envolvem o percurso vivido pelo pesquisador. Um compromisso que se faz com a pesquisa, com o escriba, com a vida e com a sua potência.

Esse tempo gerúndio pensando como não cronológico, também pode ser encarado no infinitivo, que é aquele tempo atravessado por uma temporalidade de acontecimentos. Para Deleuze e Guattari (1995c):

Em primeiro lugar, o verbo no infinitivo não é absolutamente indeterminado quanto ao tempo, ele exprime o tempo não pulsado flutuante próprio ao *Aión*, isto é, o tempo do acontecimento puro ou do devir, enunciando velocidades e lentidões relativas, independentemente dos valores cronológicos ou cronométricos que o tempo toma nos outros modos (DELEUZE; GUATTARI, 1995c, p.44).

Chrónos, *Kairós* e *Aión* eram palavras usadas para nomear o tempo na Grécia Antiga. O que nos importa, aqui, é a intensidade da vida humana, logo a palavra *Aión*, que desde o seu uso mais antigo significa uma temporalidade não sucessiva.

Pensar a pesquisa a partir da temporalidade *Aión* nos possibilita uma compreensão da sua intensidade, de um devir que interrompe histórias. É uma pesquisa “[...] como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2004, p. 63).

Pensar o percurso e os processos desta pesquisa a partir desses movimentos que ganham força ao percorrer as porosidades dos papéis borrados por tinta, me fazem deslocar a uma disposição ao mundo, a uma ressonância de afetos, arranjos de tempo, estudo, espaço e materialidade, que me habita cotidianamente.

Experimentando muitos espaços e temporalidades, nos enveredamos por estes movimentos.

3.1. Compendo... Uma fibrosa costura que transborda a escritura

A experiência é o que dá sentido à escritura – escrita experiência - não se trata de escrever sobre, mas de escrever na experiência. Nos labirintos do “eu” a escrita habita um modo de sentir. Deixar ser habitado pela escrita é estar em imanência, onde a escrita incorpora um corpo palavra. Contudo, como chegar à escrita (SKLIAR, 2015)? São manejos: escrever e dar a ler... Talvez, a única razão da escrita e da leitura seja escrever. Uma escrita latente, um exercício de registro do sentir. Cartografar sentidos. Expressão de tudo sentido. Por encontros, afetações, toques, sabores, cheiros, olhares, sonoridades, possibilidades e impossibilidades. Perspectivas que apontam para novos trajetos que são tecidos no próprio caminho do caminhante.

[...] Ahora sé, más o menos, cómo escribe, y desde luego es muy diferente a cómo escribía cuando comenzaba a hacerlo, porque entonces estaba más comprometido con una manera de pensar en relación con una capacidad lógica o argumentativa; más con el acto de dar con la significación lógica del mundo y de la realidad que con la búsqueda del sentido, aunque esta forma de expresarme reconozco que está hoy muy desgastada y banalizada, pero no encuentro otro modo de expresarme. Quiero decir: del deseo de habitar un espacio o un tiempo y de dar sentido al mundo haciéndome presente en él (Barcena *apud* López, 2009, p. 6).

O desejo de habitar um espaço e um tempo e dar sentido ao mundo fazendo-me presente nele sustenta o prazer no estudo, busca de construção/invenção de outros possíveis.

Así que, en algún momento, deseé escribir de otro modo a como lo estaba haciendo, pero no porque tuviese una “voluntad de estilo”, sino porque quería encontrar una voz, mi propia voz, y esa voz siempre ha tenido relación con otras voces. Es como si yo no pudiera encontrar mi propia voz si no reconocía la existencia de otras voces que han impulsado este deseo, pero sin haberme tirado (iba a decir que me han orientado), que me han mostrado, o me han indicado, de una manera indirecta, algunas posibilidades que yo podía recorrer por mi mismo. Sin tener que verme a mí mismo imitando a nadie -y no se trata, creo, de arrogancia-, porque yo creo que un estilo es tan personal que no se puede imitar de ningún modelo (Barcena *apud* López, 2009, p. 6).

A escrita de Barcena, que conhecemos em 2009 em um encontro em uma cidade pequena do interior do Estado do Rio de Janeiro, traz sentido para essa pesquisa: "del deseo de habitar un espacio o un tiempo y de dar sentido al mundo haciéndome presente en él" (BARCENA, 2009, p. 6).

Assim como Margarida, a menina bordadeira da obra literária “A menina que bordava bilhetes”, de Lenice Gomes (2008), trazemos à tona a exaltação de uma escrita-artesanato através dos emaranhados de fios, que ganham atividade pelo bordar. Bordados feitos com fios, barbante, miçangas, fuxicos, lãs, botões, que demonstram arte nas mãos, encantamento de tecer ideias, histórias e escolas. A autora nos brinda com as telas e bordados costurados com o texto, trazendo o movimento das cores e os aromas das coisas nos bilhetes de Margarida.

Seguimos com Margarida nos lançando à escrita, com os seus rastros no papel, a escrita é uma atividade de criação, de externalização de si, que nos desloca e nos remete a possibilidades e impossibilidades.

Também é a experiência o que dá sentido à educação – educação experiência. Experiência de testemunhar a escritura na educação e nos processos formativos. Trata-se de pensar uma educação pela experiência da escritura, que se faz como uma viagem através da vida. Escrever é afirmar uma vida. Escrevemos e nos escrevemos a partir dos atravessamentos múltiplos de uma vida que nos habita em muitos sentidos, que se manifesta em palavras.

O escritor é múltiplo, composições de vozes, vidas e ações coletivas. Ao narrar, rouba frases alheias, cochichos escutados ao pé do ouvido, conversas e leituras. Narrador-ladrão, narrador-leitor, narrador-viajante, narrador-multidão. O que o faz escrever é um profundo desejo de escrita, uma vontade liberada de se confrontar com o novo e o inesperado (DELEUZE, 1998, p. 16).

Perscrutando suas pulsações e potências, escrevemos porque optamos por uma perspectiva conceitual e prática ética, estética e política (GUATTARI, 1987) do território escolar, nos colocando em agenciamentos coletivos, anunciando modos de habitar esses espaços.

Para Rancière (1995), a escrita é um ato político na medida em que afirma certa participação do sensível que dá forma à comunidade. Portanto, nenhuma escritura é neutra, pois ela é política e histórica.

Foucault (1997) nos convida a pensar essa experiência da escrita, enquanto algo que nos transforma.

[...] meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de

que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei exatamente o que pensar sobre essa coisa em que gostaria tanto de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso... Sou um experimentador no sentido de que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes (FOUCAULT, 1997, p. 289).

Buscamos na experimentação desta escrita trazer as experiências decorrentes dos acontecimentos que atravessam nossa vida profissional enquanto educadores, os manejos em que negociamos diferentes lógicas, sentidos do mundo em encontros com a alteridade.

Cabe ainda trazer Larrosa (2014), que, como ele, pensamos com as palavras. São as “distintas maneiras de dizer que nos colocam em distintas relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros” (LARROSA, 2006, p.26). É a partir das palavras que podemos pensar as feitura pedagógicas, a escola e as formas de composição no mundo.

Kohan (2016) nos possibilita pensar a escrita enquanto ação de produção de sentido, de partilha do sensível, que na sua intensidade possibilita transformações.

[...] escrevemos para nos tornar pesquisadores, para afirmar uma certa partilha do sensível, para fazer dessa forma impura o caminho do nosso encontro com as formas puras, com a norma que garanta um mundo melhor, jamais vivido, a ser alcançado. Fazemos uso dessa escrita à escrita em nossa escrita, delimitando um certo campo do que se pode ver, dizer e pensar em nossas instituições, na formação e na vida dos que escrevem como pesquisadores (KOHAN, 2016, p. 54).

“Dado que a experiência é uma relação, o importante não é o texto, senão a relação com o texto” (LARROSA, 2011, p. 9). O importante não é a escritura, mas o que faz emergir a partir dela.

O homem é um vivente de palavra, de linguagem, de logos. E isso não significa que o homem tenha a palavra, ou a linguagem, como uma coisa, como uma faculdade, como uma ferramenta, mas que o modo de viver específico desse corpo ao mesmo tempo vivente e mortal (vivente porque mortal e mortal porque vivente) se dá na palavra e com a palavra (LARROSA, 2004, p. 170).

Continuando com Larrosa (2018), o homem vive a palavra, as palavras abrem o mundo. Escrevemos para afirmar vida e vozes.

O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever (LARROSA, 2018, p. 23).

Escrever será sempre uma aventura existencial e coletiva de intervenção no mundo, o qual “é impossível se apropriar da autoria da escrita quando há um mundo comum partilhado” (LARROSA, 2014, p. 56). São mãos inquietas movendo-se: uma composição que se faz na experiência da pesquisa em educação, que por sua vez permite palpitar vida nos espaços escolares.

Nessa escrita compartilhada podemos nos tornar outra coisa, ninguém se torna mais o mesmo no plano das exterioridades – outros nos tornamos, somos multiplicados.

Escrevemos *O anti-Édipo* a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuímos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 17).

Talvez possamos perseguir a partir da escritura, o que Bernardina Leal (2009) enfatiza:

[...] uma linguagem que supere o ocorrido e que recupere, em outro âmbito, o vivido. Que nos leve, enfim, à epifania da escrita. Que nos lance no fluxo vitalizante da expressão. Que nos imprima um jeito vigoroso de educar. Que nos faça sentir o ardor desejante do aprender (LEAL, 2009, p. 16).

Nessas linhas transbordantes, a escrita se desemboca em palavras. É uma experiência de pensamento que não se fecha e que não se aborta ao heterogêneo. Somos embriagados, somos misturados.

A escrita ganha intensidade e trasbordamento. Os traços misturam-se aos espaços, que liberam os fluxos das micropolíticas.

Aos poucos, as páginas em branco vão ganhando traços de alguém que se aventura à escrita, que por muito tempo foi negada pela ordem da normatividade aprendida que interdita alguns e autoriza outros. Sobre o papel, vou experimentando a escrita, que não acompanha uma ordem linear, espaços e tempos se misturam (CALLAI, 2016, p. 103).

Escrever com a escola é a constituição de uma estética em diferente temporalidade. Escrita que se faz ao mergulhar na educação, tentando experienciar escritas, modos de viver e inventar escolas. Escrita de si... Impulsionando-nos para o próprio ato da potência do existir. Ao mesmo tempo, escrita que se transforma pelo olhar de quem lê. Escrita para uma reescrita (neste momento). Para lampejar escrita outra (sempre)...

A escrita se faz em imanência, pelo desejo de espalhar linhas e contornos possíveis. Escrever na experiência com a escola é educar no movimento: construção cotidiana com risco ético, estético e político, que risca o papel com palavras, nos fazendo refletir sobre o nosso próprio pensamento. Significa construir outro campo, abrir uma nova janela de compreensão do mundo. Escrever é descobrir.

3.2. Tecendo... Urdiduras produzidas nas redes

O mais importante dessas urdiduras produzidas são os sentimentos e afetos que trocamos nas redes (ALVES, 2000) cotidianas. Por esses fios, começamos a tecer o que pensamos e entendemos por redes, apostando na relação que se tece por todos os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2012) que compõem o espaço escolar.

Hoje, além da circularidade dos saberes construídos e acumulados pelo homem ao longo da sua historicidade humana, há nos espaços escolares a circularidade de diálogos, sentidos, negociações. Assim, elencamos as redes que formamos e que nos formam.

Rede é um espaço de possibilidades, é um coletivo que constitui subjetividades, se estabelece na circularidade (MATURANA, 1997) e nas táticas (CERTEAU, 2012), que a partir da circulação em espaços institucionalizados ou não, possibilita agenciamentos coletivos de enunciação, ressoando sobre cada sujeito produções de diferenças – de alteridades. Portanto, trata-se de uma

circularidade não fechada, mas produtora de deslocamentos e desterritorialização.

Nestes momentos de convivência em outras redes, com outros grupos, cada uma de vocês está interagindo com outras pessoas, influenciando e sendo influenciada e, neste processo de troca, se modificando, seres mutantes que são, como, aliás, todos nós (ALVES, 2000, p. 08).

Na vida cotidiana “[...] a ideia de que somos redes de sujeitos produzidas nos modos como se articulam na nossa formação os diferentes modos de inserção social [...], no reconhecimento de uma subjetividade mutável e multidimensional” (OLIVEIRA, 2012, p. 91).

Os conhecimentos são tecidos pelos sujeitos a cada momento, por meio de processos de criação e transformação permanentes, sendo, portanto sempre novos, diferentes dos anteriores e, sobretudo, provisórios. Na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes, dizer algo a alguém apenas provoca aprendizagem e (re) criação do conhecimento quando aquilo que foi dito se conecta às redes já existentes e com tudo as que a compõe – valores, experiências, conhecimentos formais, crenças, convicções, emoções, sensações, sentimentos – e passa a integrá-las, modificando-a (OLIVEIRA e GARCIA, 2015, p. 20).

Esses acontecimentos demarcam possibilidades de aprender a falar de si e por si nos espaços que atuamos profissionalmente. As redes nos desafiam a ousar criar outras possibilidades de escolas.

3.3. Inventando... Possibilidades ressonantes na escola

Que pensamento é esse que pensa a escola pelas invenções micropolíticas? “Tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica micropolítica” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 99).

Categorizar os estudantes a “carimbos” biológicos pode provocar a diminuição das possibilidades da potência do encontro. Essa categorização remonta ao fazer pedagógico patológico que reduz a existência dos estudantes. Urge a necessidade da construção das linhas de fuga no fazer pedagógico, ao imprevisível. São os manejos que aproveitamos ao promover aberturas às

criações e afirmações de novos modos de aprender e ensinar, atravessados pela potência do criar.

Ao contrário das certezas e das respostas que às vezes quer nos acompanhar na educação, o pensamento deleuzeano não aponta na direção de estabelecer verdades e respostas. Gallo (2008) também nos convida a pensar sobre os deslocamentos de verdades e respostas a partir da perspectiva criativa da educação menor, como possibilidade de invenção de uma escola possível.

Operei quatro deslocamentos: um exercício de pensar a filosofia da educação na perspectiva criativa da filosofia posta por Deleuze e Guatarri; um exercício de pensar uma Educação menor, a partir do conceito de “literatura menor” criado por eles; uma aplicação do conceito de rizoma para pensar as questões do currículo e da organização educacional; por fim, uma discussão em torno das decorrências e implicações daquilo que Deleuze chamou de “sociedade de controle” para os problemas educacionais contemporâneos (GALLO, 2008, p. 54).

Ora, fazer escolas errantes (KOHAN, 2014), presume pensarmos sua materialidade, suas multiplicidades de habitações. O devir-escola é uma afirmação da vida. O estudante, então, não é passivo de fixações modulares medicalizantes, tampouco de qualquer atrofia inventiva. É como lançar o corpo a uma aventura, que torna a escola pública em sua complexidade um lugar de produção de conhecimentos, sentido e, sobretudo, de existência e vida.

Talvez seja necessário desaprender um pouco a escola para inventar possibilidades ressonantes, como nos ensina Manoel de Barros (2006):

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:
 a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
 b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
 d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
 e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos
 f) Como pegar na voz de um peixe
 g) Qual o lado da noite que umedece primeiro. etc. etc. etc.
 Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios (BARROS, 2006, p.9).

É preciso desaprender para aprender novamente. Logo, a ideia inventiva de escola, aqui, significa intensificar os processos de variação da vida, alargando

as multiplicidades de formas de ser e estar no mundo, enviesadas pela expansão do vivo. Uma abertura às possibilidades de vida, uma variação para o devir-escola, devir-aluno, devir-outro.

4. CENA 3: INSERÇÃO E IMPLICAÇÃO NO CENÁRIO DA PESQUISA

Portanto, tenho que dizer onde me localizo para que, de saída, fiquem claras as razões de muitos dos nossos possíveis encontros e inevitáveis desencontros (ALVES, 1980, p.33).

Gema rara por Deus lapidada,
Sob um céu do mais límpido azul,
A luzir, soberana, engastada,
No gentil Paraíba do Sul.
São vergéis dadivosos teus montes,
A cingir-te em abraço eternal,
São tesouros sem par tuas fontes,
A sulcar-te o seio virginal.
Salve, salve, rincão adorado,
Áureo berço do altivo Puri,
Tens de glórias repleto o passado,
E um ditoso porvir, Cambuci!
Seja a paz tua meta e teu norte,
Com justiça, amor e união
E tua gente, pacífica e forte,
Saiba sempre exaltar esse chão.
Seja o esteio de tua grandeza,
O labor do teu povo viril,
E a maior dentre as tuas riquezas,
O pendor para honrar o Brasil.
Salve, salve, rincão adorado,
Áureo berço do altivo Puri,
Tens de glórias repleto o passado,
E um ditoso porvir, Cambuci!

(Hino do Município de Cambuci/RJ - Oscar Baptista Guerra).

Caminhante da vida cotidiana, dos encontros e desencontros, o repouso da pesquisa se assenta no pequeno município de Cambuci, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Aqui, o que me afeta e desatraca são as pegadas impressas neste *espaçotempo*¹⁰ que me desloca ao ofício de Orientador Educacional da Rede Municipal de Ensino.

Em 2016 prestei concurso para o cargo de Orientador Educacional, fui aprovado e nomeado. Hoje componho a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMEC).

¹⁰ Inspirado em Regina Leite Garcia (2016) e Nilda Alves (2016), optei pela junção de algumas palavras em minha escrita, por exemplo, *espaçotempo*, *teóricoprático*, *conversascuidado* etc. Dando sentido e significado diferenciado.

Antes de iniciar a conversa minuciosa sobre o cotidiano do meu trabalho, insiro uma exposição histórica, assim como apresento alguns estudos socioeconômicos alusivos ao município que falo.

Ocupado a princípio pelos índios Puris, Cambuci teve suas terras devassadas em princípios do século XIX. Seu território originou-se a partir da concessão de uma sesmaria à família Almeida Pereira. Outras duas localidades foram invadidas logo após a concessão da referida sesmaria, as quais receberam as denominações de São José de Ubá e Bom Jesus do Monte Verde.

De acordo com os Estudos para o Planejamento Municipal (1994)¹¹, Cambuci esteve ligado à expansão cafeeira e à construção de antiga ferrovia serrana, a estrada de ferro do município de Santo Antônio de Pádua/RJ.

A decadência do café como produto básico da economia regional levou à estagnação relativa da sede municipal, criando um vazio econômico crítico, e cada área do município passou a se relacionar com as sedes municipais vizinhas, deixando a cidade de Cambuci à margem do processo de integração.

Conhecida como Cidade Simpatia, Cambuci pertence à Região Noroeste Fluminense, situando-se à margem do Rio Paraíba do Sul.

Com base nos estudos do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, em 2017, o município tem uma área total de 561,7 quilômetros quadrados, correspondentes a 10,5% da área da Região Noroeste Fluminense. Sobre os aspectos demográficos, esse mesmo estudo aponta que no ano de 2010, Cambuci tinha uma população de 14.827 habitantes. A densidade demográfica era de 26,4 habitantes por km², contra 59 habitantes por km² de sua região. A taxa de urbanização correspondia a 76% da população.

O estudo mencionado acima relata que o número total de matrículas nos ensinos infantil, fundamental e médio de Cambuci, em 2015, foi de 3.032 alunos, tendo caído para 2.795 em 2016.

A partir desta pequena exposição histórica de Cambuci, proponho agora um diálogo com algumas ideias de Mitsi Lacerda (2002; 2013; 2014). Na perspectiva dessa autora, no cotidiano das cidades pequenas há muitas invenções que nos ajudam a tecer nossas histórias e vidas no plural.

¹¹ Estudos para o Planejamento Municipal – Secplan/Fiderj – 1978; Abreu, A., “Municípios e Topônimos Fluminenses – Histórico e Memória”, Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1994.

Para pesquisar e viver no mundo, segundo essa proposição, é preciso acreditar nas pessoas, verificando, dentro de si mesmo, como acolhe o outro em si. Acreditar nas pessoas, aqui, não significa embarcar em um movimento ingênuo por tomar como verdade tudo o que dizem, ou como correto tudo que fazem. Acreditar nas pessoas significa ter como princípio que o outro, assim como você, também produz o mundo e que, embora faça isso de forma bastante diferente, em sua intencionalidade também reside um sentido. É comum tomarmos o outro como desprovido de sentido, então rapidamente nos prestamos a lhe indicar os caminhos, a interpretar a realidade e a lhe oferecer respostas suficientes, a torna-lo menos e as suas coisas, a sua gente, o seu lugar (LACERDA, 2014, p. 182).

Como morador de cidade pequena, o interesse pela “pequena” cidade (Lacerda, 2013), foi atravessando as minhas condições de existência e de trabalho. Lacerda (2002, p. 56) nos enuncia que “olhando de perto percebemos de outra forma o movimento presente na rotina, e nele, algumas possibilidades”. Vou até Manoel de Barros (2015) para falar desse movimento que atravessa a cotidianidade das pequenas cidades:

Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
 Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.
 Seria um saber primordial?
 Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e não por sintaxe.
 A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras.
 Um dia tentamos até de fazer um cruzamento de árvores com passarinhos para obter gorjeios em nossas palavras.
 Não obtivemos.
 Estamos esperando até hoje.
 Mas bem ficamos sabendo que é também das percepções primárias que nascem arpejos e canções e gorjeios.
 Porém naquela altura a gente gostava mais das palavras desbocadas.
 Tipo assim: Eu queria pegar na bunda do vento.
 O pai disse que vento não tem bunda.
 Pelo que ficamos frustrados.
 Mas o pai apoiava a nossa maneira de desver o mundo que era a nossa maneira de sair do enfado.
 A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação.
 A gente gostava dos sentidos desarticulados como a conversa dos passarinhos no chão a comer pedaços de mosca.
 Certas visões não significavam nada mas eram passeios verbais.
 A gente sempre queria dar braço às borboletas.
 A gente gostava bem das vadições com as palavras do que das prisões gramaticais.
 Quando o menino disse que queria passar para as palavras suas peraltagens até os caracóis apoiaram.
 A gente se encostava na tarde como se a tarde fosse um poste.
 A gente gostava das palavras quando elas perturbavam os sentidos normais da fala.
 Esses meninos faziam parte do arrebol como os passarinhos (BARROS, 2015, p. 450 – 451).

Lacerda (2013) afirma que na vida cotidiana a repetição acontece, mas isso não quer dizer que nada de novo não aconteça, são os saberes e experiências que afloram em “diferentes formas de repetir” (LACERDA, 2013, p. 56).

Quem conhece cidade pequena, sabe: a reduzida dimensão territorial de que dispomos para circular permite encontrar-nos constantemente pelas esquinas, padarias, praças, igrejas, nas entradas das escolas, nas filas dos bancos. Encontramo-nos e conversamos. Conversa-se muito no interior. E por não despendermos horas no trânsito, ainda temos tempo para conversar por aqui. E por não sentirmos permanentemente o medo de permanecer pelas calçadas em virtude da violência, ainda temos coragem de conversar por aqui (LACERDA, 2014, p.49).

A cidade pequena é permeada pelo encontro, pelas vidas que se cruzam nas calçadas, nas praças nas ruas e lojas. Aqui, ali, sempre encontramos com pessoas conhecidas.

Longe de ser um lugar de mera repetição, para Certeau (2012):

o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este “mundo memória”, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (CERTEAU, 2012, p. 31).

Hoje posso dizer que Cambuci tornou-se também a minha cidade, a cidade que me acolheu profissionalmente. Cambuci também me escreve.

Minha cidade é pequena e nela cabe o mundo, por ela se esparramam narrativas, em meio a ela tecemos a vida, misturando o que insistentemente tentávamos separar. Minha cidade é pequena, mas em seu entorno há fronteiras que não são limites, ela está no mundo e também o contrário, e aqui também estamos nós, professoras, caminhando por entre percursos que inventamos e por outros que inventaram por nós; é aqui, também, que nos enredamos nas tramas que ajudamos a tecer, é daqui que saltamos para longe e voltamos sempre diferentes do que somos, mas também sempre iguais [...] (LACERDA, 2014, p. 194).



Figura 4 – Tramas que ajudam a tecer Cambuci¹²

Ao entrar pela Cidade, à margem do Rio Paraíba do Sul, uma placa saudava-me com um “Bem-vindos a Cambuci – Cidade Simpatia”. Um município reconhecido nas adjacências por belíssimas cachoeiras e piscinas naturais. Primeiro dia de trabalho...Era uma mistura de aventura, desejo, alegria e gratidão. Como Alice no País das Maravilhas, sabe? Era uma aventura pelo desconhecido, podendo experimentar o caminhar por um terreno ainda a se descobrir. Lembrome da felicidade que tive ao chegar à secretaria de educação, em especial, quando descobri que iria compor a equipe pedagógica juntamente com uma querida amiga da universidade e, ao ser presenteado por uma colega de trabalho com um carinhoso cartão e um delicioso chocolate. No cartão havia escrito a seguinte frase: “Ter você em nossa equipe é um prestígio”! Naquele momento, mais uma vez eu entendia e descobria o compromisso social da universidade com o seu entorno. A escritura daquilo que já está em mim foi permitindo viver à experiência da escrita pessoal, profissional e de formação, onde me (des)formo e aprendo sendo Orientador Educacional (Memórias de Arildo Amaral, 2018).

Esse pequeno fragmento nos faz pensar sobre os acontecimentos potentes cotidianos.

¹² Imagem retirada do acervo de imagens do Google. Disponível em https://www.google.com/search?biw=1280&bih=610&tbm=isch&sa=1&ei=7MdNXPqQIJfZ5OUPyoyJ4Aw&q=CAMBUCCI+RJ++IMAGEM+DA+PRA%C3%87A&oq=CAMBUCCI+RJ++IMAGEM+DA+PRA%C3%87A&gs_l=img.3...62419.67355..67562...0.0..0.273.2171.0j16j1.....1....1..gws-wiz-img.....0j0i30j0i5i30j0i8i30.lhzaXx6EEQI#imgsrc=RqGBhW- eAfRnM. Acesso em: 27 de dezembro de 2018.



Figura 5 – Igreja Nossa Senhora da Conceição¹³

Então, aqui, as vivências rotineiras, fio a fio, vão costurando as tramas que tecem as minhas relações de trabalho enquanto Orientador Educacional.

¹³ Imagem registrada no percurso – acervo pessoal. 16 de fevereiro de 2019.

4.1. Dobras e dobraduras: o ofício de Orientador Educacional

Haveria um modo outro, um modo especial, para falar do ofício? E o ofício de Orientador Educacional?

Larrosa (2018) faz uma abordagem sobre a experiência, o mundo e o ofício. Segundo esse autor, a experiência está relacionada com o próprio ofício. A ideia de experiência tem a ver com a atenção ao mundo e a responsabilidade para com o mundo. “De fato, a ideia de experiência no ofício tem a ver, fundamentalmente, com atenção ao mundo (e com a responsabilidade para com o mundo), com o fazer as coisas bem-feitas, e não apenas, nem principalmente, com a formação ou com a transformação do sujeito” (LARROSA, 2018, p. 23).

Nesse sentido, apostamos que assumir um compromisso atencioso com o mundo, elaborar, (re)inventar, criar e dar aulas são práticas que atravessam toda Educação Básica, bem como a Orientação Educacional. O ofício de Orientador Educacional se dá a partir do ofício de mestre, do próprio professor.

Pois bem... A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 aponta alguns princípios que legitimam o lugar desses profissionais:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)
 I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
 II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e *orientação educacional*¹⁴, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (BRASIL, 1996).

Em 1978 foi criado e registrado nas Atas de número 02, da Federação Nacional dos Orientadores Educacionais, Código de Ética dos Orientadores Educacionais no Brasil. Esse documento ressalta as atribuições desse profissional no âmago da Educação Básica, estabelecendo que:

- Artigo 1º** - São deveres fundamentais do Orientador Educacional:
- a) exercer suas funções com elevado padrão de competência, senso de responsabilidade, zelo, discrição e honestidade;
 - b) atualizar constantemente seus conhecimentos;
 - c) colocar-se a serviço do bem comum da sociedade, sem

¹⁴ Grifos do autor

- permitir que prevaleça qualquer interesse particular ou de classe;
- d) Ter uma filosofia de vida que permita, pelo amor à Verdade e respeito à Justiça, transmitir segurança e firmeza a todos aqueles com quem se relaciona profissionalmente;
- e) Respeitar os códigos sociais e expectativas morais da comunidade em que trabalha;
- f) Assumir somente a responsabilidade de tarefas para as quais esteja capacitado, recorrendo a outros especialistas sempre que for necessário;
- g) Lutar pela expansão da Orientação Educacional e defender a profissão;
- h) Respeitar a dignidade e os direitos fundamentais da pessoa humana;
- i) Prestar serviços profissionais desinteressadamente em campanhas educativas e situações de emergências, dentro de suas possibilidades (FENOE, 1978).

Com a tarefa de orientar 17 escolas, 4 situadas na sede do município e as outras nos distritos. Às vezes, ou quase sempre, sou chamado às Unidades Escolares para resolver “problemas” que gravitam esses espaços.

Vejo que não há “a” forma-escola, “a” forma-aluno, “a” forma-professor, “a” forma diretora, “a” forma supervisora, “a” forma-secretaria de educação, “a” forma mãe, “a” forma [...]” (ROTONDO, 2011, p. 170).

Contudo, há alguns pontos de tensionamento na prática desse profissional nas esferas escolares. Quando o Orientador Educacional é chamado à escola, ele pode anunciar uma prática ortopédica (RODRIGUES, 2015) - o lugar do “especialismo”, ao localizar o “problema” no corpo do estudante – mero “problema da criança”.

Na busca de inventar outro lugar que não o do especialista para o Orientador Educacional, nos deparamos com Jorge Larrosa (2003) e com Carlos Skliar (2011). Esses autores falam sobre o encontro *entre* que se estabelece nas conversas, que não se qualifica por força de um discurso ou debate (LARROSA, 2003). Encontro entre conversas: com professores, com os estudantes, com toda comunidade escolar. A conversa é uma “relação de alteridade” (LARROSA, 2002). Conversa não se faz, se entra, sem saber aonde vamos chegar. “[...] É um convite, não para explicar nem para compreender, mas para transcorrer e devir eternamente” (SKLIAR, 2011 p.27).

Uma conversa está cheia de diferenças, “pode-se ir aonde não havia previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...” (LARROSA, 2003 p. 212).

Nunca se sabe que rumo irá tomar uma conversa, o que será puxado, recuperado, recriado, encerrado. Não se sabe, se entra. Em uma conversa damos lugar aos signos, a uma passagem que pede travessia.

Conversar é demasiadamente humano, é sempre um convite. Assim nos diz Skliar (2011):

Palavra hospedada em outras palavras, como “amorosidade”, “amizade”, “hospitalidade”. Pode, em sua pronúncia, assumir a forma do acariciar, deslizar, acompanhar, capacitar, ajudar, educar. Mas também desolar, exilar, confundir, alterar, incidir. Às vezes, produz um imediato cansaço. Por si mesma se desprende, se desorienta e obriga um sujeito a estar com outro sujeito em meio a um código formal, para que ambos confirmem que não se sabe o que dizer ou que não há nada para se dizer. Começa com outro, não se sabe quando. Nem onde. Nem quem é o outro. Termina no interior de si mesmo, não se sabe por quê. Nem o que fazer. É um convite, não para explicar nem para compreender, mas para transcorrer e devir eternamente em sua escarpada geografia. Como o errar e como o amar, conversar é humano (SKLIAR, 2011, p. 27).

Entretanto, retomando a ideia do autor, atualmente quase não se conversa com os outros, e quando conversa fala-se sempre com as mesmas pessoas e sobre as mesmas coisas, “quase ninguém reconhece vozes cuja origem não sejam as suas próprias, quase ninguém escuta senão o eco de suas próprias palavras, quase ninguém encarna a pegada que deixam outras palavras, outros sons, outros gestos, outros rostos” (SKLIAR, 2011, p. 28).

Entre muitos modos de pensar, pensar-se, sentir e sentir-se. Conversar é uma tensão duradoura (SKLIAR, 2011).

Estamos habituados a pensar a conversa como algo equilibrado, mas há rotas, impossibilidades, dúvidas, tempos desiguais, lados, respostas, talvez. Nesse sentido, “[...] é preciso dizer, a conversa aparece em outra plenitude, em uma plenitude descarnada e árida [...]” (SKLIAR, 2011, p. 29).

Conversar...

Sobre o que fazemos, sobre nossas experiências, sobre o que nos atravessa, sobre a configuração do ato de educar.

Como conversar sobre os processos medicalizantes que se alastram no território escolar? E, sobre o próprio ato educativo?

de uma pergunta por uma conversa estabelecida a propósito daquilo que nos passa, com a educação, sim, mas, acima de tudo, se trata de uma indagação acerca do olhar inflexível ou movido a certos corpos,

de cenas que se pensam e sentem como congruentes e/ou incongruentes [...] (SKLIAR, 2010, p.8).

Pensando nas peripécias fluidas das conversas, nos debruçamos sobre a ética do cuidado com o outro. Portanto, que sentido temos dado para o cuidado com o outro?

Cuidar...

Para Teixeira (2010) falar de cuidado é falar de inúmeros sentidos e significados, tratando-se de um conceito complexo, mas muito enriquecedor.

Então, pensando na potência desse conceito tão diverso, que sentido o mesmo pode trazer para as nossas práticas pedagógicas e para os contornos que damos na vida ao estar no mundo? Como podemos olhar para o cuidado como um princípio ético?

Foucault (2010) escreveu que “[...] o cuidado de si foi considerado ao mesmo tempo um dever e uma técnica, uma obrigação fundamental e um conjunto de procedimentos cuidadosamente elaborados” (FOUCAULT, 2010, p. 445). Nesse contexto, trata-se de construir algo novo a partir do cuidado, que “designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2010, p. 12).

O cuidado de si não é, pois, um convite à inação, mas ao contrário: aquilo que nos incita a agir bem, aquilo que nos constitui como o sujeito verdadeiro dos nossos atos. Mas, mais do que nos isolar do mundo, é o que nos permite nele nos situar corretamente [...]. O cuidado de si é, pois, um princípio regulador da atividade, de nossa relação com o mundo e com os outros (FOUCAULT, 2010, p. 486).

Ainda pulsando sobre o cuidado, Boff (2014) considera:

Mitos antigos e pensadores contemporâneos dos mais profundos nos ensinam que a essência humana não se encontra tanto na inteligência, na liberdade ou na criatividade, mas basicamente no cuidado. O cuidado é na verdade o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência. No cuidado se encontra o *ethos* fundamental do humano, quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir (BOFF, 2014, p. 12).

Entre dobras e dobraduras, a presença do outro nos evoca a viver e experienciar formas outras de ver, ser e estar no mundo. Alicerçado nessas perspectivas vamos enviesando a circularidade de atuação *teóricoprática*, dando potência a nossa própria formação e sentido às experiências. Neste lugar, assumimos as conversas reverberadas pelo cuidado como prática potencializadora das falas, saberes e ações que ecoam no chão das escolas, colocando-me em movimento ao situar como amálgamas as *conversascuidado* das cenas cartografadas que tecem este trabalho, bordando as linhas de fuga sobre o fazer medicalizante nas Unidades Escolares que atuo.

Paulo Freire (1987) nos deixou de legado sua preciosa obra *Pedagogia do Oprimido*, que mesmo após anos de publicação continua excitando pessoas por toda parte.

Ao trazer questões tão contemporâneas, essa obra evidencia a existência de oprimidos e opressores no imaginário social. Contudo, de acordo com esse autor os oprimidos precisam, por meio da emancipação humana, ressignificar sua existência, libertando-se. Logo, tornando-se humanizados, sujeitos de si e da sua própria história. Não aceitar os rótulos direcionados aos estudantes é, então, um processo emancipatório junto aos mesmos, onde podemos aproximar o cuidado da emancipação.

Sob essa perspectiva, o que fazer diante do estado de opressão? A saída, talvez, possa estar no apontamento de Paulo Freire (1987), que é o desenvolvimento de uma mediação educativa que tem enquanto princípio a dimensão dialógica entre educadores e educandos. Essa dimensão coletiva, na sua efetivação, gera ações libertárias entre todos os envolvidos no processo.

Freire (1987) declarou que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...]” (FREIRE, 1987, p. 39).

Os estudos Freirianos apostam em uma luta organizada coletivamente para que aconteça por meio da práxis essa libertação, levando o homem histórico se reconhecer enquanto sujeito. Essa práxis (reflexão – ação – reflexão) possibilita libertar o homem das situações desumanizantes ocasionadas pelo sistema opressor e pela dominação cultural, social, política e econômica.

Nessa borda, a educação tem papel fundante, assim como o posicionamento político assumido pela unidade escolar, e o papel do orientador

educacional nesta. Entendemos que nenhuma ação pedagógica é neutra e, sobretudo, que não há escola apolítica. Porém, faz-se necessário que as instituições educativas assumam uma concepção não partidária, de forma responsável e consciente, agindo de forma não proselitista, com o objetivo de provocar dialogicamente situações de reflexões sobre as situações opressoras, para que estas sejam denunciadas e, especialmente, superadas.

Para Freire (1987), o verdadeiro educador não é aquele que tenta impor sua visão de mundo, mas é aquele que dialoga sobre a sua visão e a visão do outro, pois cada sujeito tem a sua própria visão de mundo que é estabelecida a partir das influências sujeito – ação. Portanto, para conduzir o educando à libertação, é necessário, de acordo com Paulo Freire (1987), que o educador ouça o educando, respeite sua visão de mundo, gerando um vínculo de confiança e cuidado sobre as relações estabelecidas.

Nesse sentido, por meio da conscientização realizamos uma ação para transformar nossas situações cotidianas alienantes, uma tarefa política que envolve todos, pois é necessário libertar a si próprio, o outro e os opressores.

O processo de emancipação humana não se concretiza no individual. É necessário criar uma circularidade desse movimento, que no coletivo possibilita os sujeitos partilharem suas vivências, historicidades, saberes e culturas.

Paulo Freire (1987) abrange o chamado multiculturalismo, em que o direito de ser diferente é uma liberdade alcançada por cada cultura. Todavia, é necessário proporcionar um diálogo crítico entre as múltiplas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação humana, pois por meio da escuta atenta, haverá o respeito pelo outro, pela forma como o outro pensa e age, o que não possibilita imposições culturais, mas partilha de saberes múltiplos.

Em diferentes espaços, situações e temporalidades essa emancipação defendida por Freire pode acontecer, o que é necessário é o respeito com o outro, o que é um gesto de amor e cuidado.

Pensando ainda no papel do orientador educacional, Freire (1996) nos recorda que “[...] O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar [...]” (FREIRE, 1996, p.

112). Aqui, cabe reforçar é tarefa de todo educador assumir uma postura ética, política, social, pois, mediante a essa ação a emancipação é alcançada.

Nesse arcabouço é preciso desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a mudança do mundo, assim podemos alcançar a emancipação. Essa mudança vem daqueles que estão oprimidos e excluídos. Portanto, no contexto da escola o orientador educacional tem papel fundamental, pois precisa ser um mediador para conduzir a reflexão, ocasionando transformações reais e significativas.

Gadotti (2011) nos diz que educar para a mudança no mundo “[...] é visibilizar o que foi escondido para oprimir, é dar voz aos que não são escutados” (GADOTTI, 2011, p. 95).

Longe de qualquer posição romanticamente idealizadora e/ou concepção salvacionista, ressaltamos que há muitas coisas a serem executadas. No entanto, devemos perceber que isso é um processo gradual que se estabelece em nossas micropolíticas do cotidiano, no respeito às diferenças individuais, no exercício da cidadania e nos gestos éticos, estéticos e políticos.

5. CENA 4: NORMATIVIDADE ECONÔMICA LIBERAL: O FENÔMENO DA MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEUS MÚLTIPLOS FIOS

Personagens (todos reais, mas com nomes fictícios para preservar a identidade)

Orientador Educacional

Simone, diretora da Unidade Escolar

Ana Maria, professora regente

5.1. Bloco 1 - O não aluno

Esta cena acontece e se desenrola em uma Unidade Escolar de Educação Infantil, no Município de Cambuci/RJ. Os diálogos são todos reais, omitiu-se, somente, os aspectos que pudessem identificar os personagens.

É uma manhã fria de junho. A equipe pedagógica¹⁵ da Secretária Municipal de Educação está a caminho de uma das Unidades Escolares do município para mais uma visita. Ali estou, abstraído do vento lá fora... Eu, meu lápis e meu diário cartográfico. Ao entrarmos nessa escola somos recebidos alegremente pela diretora Simone, que buscava algum tipo de “ajuda” para com os seus estudantes:

Orientador Educacional: - Como está a nossa escola?

Simone: - Está tudo bem, mas não sei o que fazer com uma mãe. Ela está buscando um laudo de todo o jeito para o seu filho, pois ela quer o benefício do governo.

Simone estava se referindo ao Benefício Assistencial de Prestação Continuada (BPC)¹⁶.

Simone: - Vou levar vocês na sala da professora Ana Maria. Naquela sala há quatro alunos com laudos, mas se olharmos direitinho têm mais com problemas. Não é possível. Eles não param, precisam de uma avaliação.

Orientador Educacional: - Professora, bom dia!

Ana Maria: - Bom dia!

Orientador Educacional: - Quantos alunos você tem?

Ana Maria: - 18 alunos e 2 autistas.

Orientador Educacional: - Então você tem 20 alunos!

Ana Maria: - É, os autistas ficam aí!

(Fragmentos do caderno cartográfico, Arildo Amaral, junho de 2018).

¹⁵ A equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação é composta por um orientador educacional, uma orientadora pedagógica e duas supervisoras de ensino.

¹⁶ O BPC é a garantia de 1 (um) salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família. Lei da Assistência Social - Lei 8742/93. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/104422/lei-da-assistencia-social-lei-8742-93>.

Acesso em: 21 de junho de 2018.

A via acontecimental do “não aluno”, nos ajuda a traçar o roteiro para um diálogo profícuo e oportuno, pois contempla importantes questões relacionadas ao campo pedagógico e, sobretudo, da medicalização dos estudantes em situações escolarizantes.

No percurso do caminhante deparei-me com a sedução dos encaminhamentos das Unidades Escolares a serviços especializados de saúde dos estudantes com *necessidades educacionais especiais e/ou com transtornos de aprendizagem*. Encaminhamentos esses, entremeados por narrativas medicalizantes que, localiza no outro o lugar da falta e/ou da “deficiência”.

Receituários médicos chegam diariamente às unidades escolares estabelecendo ações pedagógicas para estudantes previamente diagnosticados. Estas prescrições são legitimadas pelo saber biomédico que é convocado cotidianamente a dar conta das questões que atravessam o fazer pedagógico da escola contemporânea. Para tal, é possível atestar a proliferação de diagnósticos no território escolar, que ao reportar a marcadores biológicos anuncia doenças como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, o Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e outros. Tudo isso a partir de uma desvalorização social das potências inventivas cotidianas de um encontro possível com a alteridade na educação.

5.2. Bloco 2 - Notas sobre medicalização da aprendizagem e sua produção cultural

“Ele hoje está sem o remédio, por isso está impossível!”¹⁷

Dizia aquela professora. Para se manter parado, o estudante precisa do remédio, pois ao contrário ninguém consegue fazer nada com ele. O remédio dá conta do processo de ensino e aprendizagem.

¹⁷ Fragmento oral ouvido de uma docente no percurso da pesquisa.



Figura 6 - Patologização e medicalização da vida: o complexo médico-industrial¹⁸

Colocar em expansão o debate sobre a produção cultural da medicalização da educação constitui-se tarefa intrínseca à composição de forças que emanam no solo escolar e educacional, manifestando-se pelas possibilidades de criação e resistência frente a uma cultura em que o uso da medicação adaptou-se ao paradigma econômico de mercado, ou seja, a venda dos fármacos deixa de ser para a produção do bem-estar coletivo e individual e passa a representar a capitalização de lucro.

Não se trata de criticar o uso de medicamentos para doenças, tampouco negar as bases biológicas dos seres humanos. O que tensionamos e defendemos é a não transposição das questões da vida cotidiana em doenças e transtornos biológicos, o que por sua vez, nega as subjetividades.

Então, a procura por medicação não sujeita-se apenas à necessidade de um problema de saúde, mas um problema a uma obrigação de aumento de consumo, produtividade industrial e lucro empresarial (OLIVEIRA, 2018).

O esquema macropolítico da medicalização se apresenta na vida cotidiana de múltiplas facetas, frutificando processos de intervenções em articulações com as políticas públicas e sociais, bem como o saber científico em uma sociedade estrutural.

¹⁸ Imagem retirada do acervo de imagens do Google. Disponível em: <<http://esfitapoa.blogspot.com/2012/04/medicalizacao-ja-ouviu-falar.html>> Acesso em: 22 de junho de 2018.

No diálogo histórico entre saúde e educação, destacamos que entre o final do século XIX e início do século XX, a saúde pública caracterizava-se pelas ações de inspeção e controle dos ambientes públicos.

Com o objetivo de erradicar as epidemias da época, algumas ações dirigiram-se ao público infantil que se encontravam em escolas – higienização do ambiente escolar. No espaço escolar, essas ações iam desde a normatização dos espaços físicos à execução do trabalho dos professores.

De acordo com Werner (2005) essas discussões tinham como premissa a concepção de que as precárias condições de vida dos sujeitos eram resultado da ignorância desses. Portanto, a escola passou a ser palco dessas ações de erradicação.

É importante ressaltar que o propósito de alcançar um ambiente saudável, que permitisse o convívio de indivíduos sadios, trazia no seu bojo a ideia de uma necessária exclusão daqueles vistos como doentes/deficientes. Muito embora não fosse um fato assumido, estariam *a priori* excluídos da escola os doentes, os deficientes, os fracos, os que não aprendiam. Além disso, como as ações de saúde dirigidas a essa faixa etária tinham como alvo apenas os escolares, os excluídos da escola estariam necessariamente, excluídos da assistência de saúde (WERNER, 2005, p. 38).

Isto é, “a exclusão é uma característica que vai marcar a escola e a assistência à saúde do escolar no Brasil. A escola especial é a expressão dessa exclusão, assim como a chamada evasão escolar, usada muitas vezes como sinônimo de fracasso escolar” (WERNER, 2005, p. 38).

Cabe destacar que segundo Sucupira (1999), há uma necessidade de implementar projetos para justificar a integração e a inclusão dessas crianças em princípio excluídas dos bancos escolares.

A assistência à saúde, tal como é proposta pela Saúde Escolar, forneceu subsídios pretensamente científicos para esse processo de exclusão, valorizando os mecanismos biológicos no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que minimizava os fatores sociais e pedagógicos. Assim, ao ressaltar a higidez como condição necessária ao aprendizado, criaram-se as bases para justificar o fracasso escolar como resultado da presença de alguma doença ou deficiência. Essa tentativa de encontrar uma causa orgânica para o mau rendimento escolar vão dar margem à chamada *medicalização do fracasso escolar*, que é justamente a busca de causas e soluções médicas para problemas eminentemente sociais (WERNER, 2005, p. 39).

Sobre o fenômeno da medicalização, esse é conceituado pela ação de transformar e/ou transferir questões que são da ordem da existência humana em problemas puramente biológicos, a serem tratados por especialistas da saúde, mais especificamente da área psicológica e médica. O Manifesto Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2010)¹⁹, em São Paulo, traz a definição de medicalização e sugere que esta, ao transformar problemas de diferentes ordens em questões médicas, provoca a reação de questões coletivas serem tomadas como individuais e de problemas políticos e sociais serem vistos como biológicos.

Esse fenômeno camufla as deficiências do sistema educacional, transformando-o em deficiência da criança. Nessa direção, parte-se ativamente para identificar uma doença ou um distúrbio, visando localizar no indivíduo a causa do fracasso escolar, isentando-se de responsabilidades a escola e todo o sistema educacional (WERNER, 2005, 39).

De acordo com Oliveira (2018) o conceito de medicalização foi proposto por Luz (1988) como:

[...] processo pelo qual o modo de vida dos homens é apropriado pela medicina e que interferem na construção de conceitos, regras de higiene, normas de moral e costumes prescritos – sexuais, alimentares, de habitação – e de comportamentos sociais. Este processo está intimamente articulado à ideia de que não se pode separar o saber - produzido cientificamente em uma estrutura social - de suas propostas de intervenção na sociedade, de suas proposições políticas implícitas. A medicalização tem, como objetivo, a intervenção política no corpo social (LUZ, 1988 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 12).

Ladeando-me com as ideias de medicalização, Moysés e Collares (2014) afirmam que a medicina enquanto ciência moderna passa a determinar o que se constitui enquanto saúde e doença, instituindo a norma para o “homem padrão”, reduzindo o ser humano e toda sua potência a um corpo biológico. O que nos caracteriza enquanto sujeitos singulares passa a ter menos importância. Há um enquadramento ao padrão de normalidade instituído historicamente.

¹⁹ Durante o lançamento do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, foi aprovado o Manifesto, que logrou a adesão de 450 participantes e de 27 entidades. Este documento destaca os objetivos do Fórum, suas diretrizes de atuação. Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>> Acesso em: 21 de junho de 2018.

Em consonância com essas autoras citadas acima, cabe destacar que ao longo da história, sujeitos que não se submetem aos padrões estabelecidos como normais, vivendo modos distintos de elevar a vida ou questionando esses padrões pré-estabelecidos, são designados de perseguições. Juntamente com essa intolerância, surge a patologização das formas de compor a vida.

A educação vai buscar na saúde as causas para o fracasso escolar daqueles que não aprendem. A educação encaminha para o campo da saúde para que se controle a deficiência, o transtorno e o distúrbio de comportamento, que refletem no aprendizado do escolar.

Muitas vezes a criança com um diagnóstico, e um encaminhamento para a saúde visa apenas a confirmação através de exames sofisticados, muitas vezes já orientadas pela escola. É frequente o encaminhamento do aluno com justificativas de que é desatento/ tem raciocínio lento/não consegue aprender a ler/ fala tudo errado (WERNER, 2005, p. 52).

Moysés e Collares (2014) afirmam que o processo pedagógico deveria ser objeto de análise e mudança, mas esse fica mascarado pelo diagnóstico, localizando no aluno o problema da aprendizagem.

Para classificar os estudantes, o campo da saúde utiliza-se de escalas com listas de comportamentos legitimadores do diagnóstico. São critérios subjetivos, não existindo dados objetivos comprobatórios.

A confirmação desses diagnósticos ocorre através do uso de testes e provas, elaborados de tal forma que servem para transformar em sinais de doença manifestações que podem ser normais, quando se considera o contexto de vida de cada criança. A falta de atenção numa sala de aula, antes de ser uma incapacidade da criança para manter atenção, pode significar uma falta de motivação decorrente de inúmeros fatores entre os quais propostas pedagógicas inadequadas (WERNER, 2005, p. 57).

Esses diagnósticos fechados e mecânicos não levam em conta a subjetividade do sujeito e os fatores sociais que produzem o fracasso escolar, deslocando para o corpo biológico do estudante o problema do não aprender.

Logo, “os serviços de saúde acabam por legitimar o fracasso escolar e contribuir para justificar o processo de exclusão [...]” (WERNER, 2005, p. 58).

Moysés e Collares (2018) enfatizam o poder da vigilância e disciplina como uma máquina, que distribui nesse campo social indivíduos. Esse poder está em alerta, está em toda parte, até mesmo no silêncio (FOUCAULT, 1997).

O campo médico se especializa a partir do desenvolvimento científico e tecnológico, tomando por objetivo o saber/poder do comportamento humano, ou seja, da raiz epistemológica da medicina moderna, o método clínico lhe outorgará o estatuto de Ciência Moderna (FOUCAULT, 1997).

Amarante (2013) explica que a medicalização se refere ao domínio da medicina daquilo que não é exclusivamente de ordem médica, ou seja, do que é de ordem social, econômica ou política. Logo, com base em manuais psiquiátricos e psicológicos surgem os diagnósticos, que permitem notificar transtornos mentais e comportamentais. Nesse sentido, os diagnósticos aparecem enquanto um dispositivo de medicalização, à medida que gera uma acomodação em relação a sintomas e tratamentos de determinadas situações, reportando a marcadores biológicos o anúncio de doenças.

Angelucci (2014) afirma que os procedimentos diagnósticos tendem a um formato totalitário na visão de mundo e na forma de se relacionar com as pessoas, pois as reduz à manifestação da doença.

Guattari e Rolnik (2013) trazem a percepção de que todas as coisas que fazem parte da natureza humana de alguma forma sempre são forçadas a se encaixarem nos moldes dominantes. “Há uma tentativa de eliminar tudo aquilo que eu chamo de processo de singularização. Tudo o que surpreende, ainda que levemente, deve ser classificável em alguma zona de enquadramento, de referência” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 52).

Então, a via neoliberal do sistema capitalista traz de forma orquestrada a naturalização da vida e das desigualdades. Remédios “milagrosos” ortopedia corpos e mentes a partir do uso dos fármacos que, ao serem altamente consumidos geram lucro e produtividade industrial.

Ao tomar como centralidade a produção da medicalização no território escolar, o que se oculta na escola? O que a escola revela em seus encaminhamentos à saúde? Seriam as condições patológicas desses estudantes a justificativa do “não aprender”? O que representa o fenômeno da medicalização da aprendizagem? É possível pensar, se observarmos com cuidado a cena do não aluno, a dimensão ideológica da educação com suas

políticas inclusivas, apresentando na vida cotidiana escolar o fenômeno da medicalização da vida e da aprendizagem.

Moysés e Collares (2018) relatam em seus estudos que até os dias correntes a medicina mantém em seus discursos promessas de felicidade e salvação e, que a medicalização no campo escolar e educacional assume diversas frentes, naturalizando as desigualdades, inferiorizando intelectualmente a classe trabalhadora, localizando no estudante o “problema” do fracasso escolar. Assim, os diferentes modos de aprender, ser, estar e agir no mundo, têm sido alvos desse fenômeno da medicalização.

Dialogando com Werner (2005), cabe destacar que o imaginário social incorpora essa ideia ao entender que:

Os alunos que fracassam na escola são em geral rotulados como imaturos, atrasados em seu desenvolvimento, disléxicos, portadores de retardo mental leve, disrítmicos, epiléticos, desatentos e hiperativos. É preciso identificar as explicações que fundamentam os falsos diagnósticos que excluem o aluno da escola, além de culpabilizar a criança e a família pelo fracasso escolar (WERNER, 2005, p. 53).

No campo escolar e pedagógico os estudantes que não aprendem de forma linear e que recebem diagnósticos de diversos distúrbios e transtornos, carregam o estigma do doente, o que caracteriza a medicalização do processo de ensino e aprendizagem, logo precisam ser “incluídos” na escola regular.

No jogo da expressão “sociedade inclusiva”, às vezes escolas encaram a *inclusão escolar* enquanto estratégia compensatória, o que aponta à burocratização do sujeito (SKLIAR, 2006), ou seja, incluímos porque está na lei.

Pensar nesses tensionamentos existentes nos percursos históricos acerca da política de *inclusão escolar*, me desafia a acompanhar os processos que fluem, perpassam e constituem o que hoje denominamos *educação inclusiva*, que só pode ser entendida como parte de um projeto do sistema capitalista, o chamado neoliberalismo.

De acordo com Skliar (2006) “afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os ‘estranhos’, ‘os anormais’, nas aulas. Isso não é verdade [...] Por outro lado, talvez haja a necessidade de uma reformulação das relações com os outros na pedagogia” (SKLIAR, 2006, p. 31).

É neste apontamento que podemos entender Gallo (2008) quando coloca que a escola “como máquina de produção de subjetividade produz identidades, identidades que se repetem, identidades que se reproduzem, identidades que, mesmo diferentes, retornam ao mesmo” (GALLO, 2008, p. 297).

Trazendo as costuras desse projeto neoliberal, Chauí (1999) nos ajuda pensar sobre a dimensão ideológica do mesmo no tecido social.

Nas palavras da autora:

A este conjunto de condições materiais, [...] corresponde um imaginário social que busca justificá-las (como racionais), legitimá-las (como corretas) e dissimulá-las enquanto formas contemporâneas da exploração e dominação. Esse imaginário social é o neoliberalismo como ideologia [...] (CHAUÍ, 1999, p. 32).

Nessa retomada do neoliberalismo, as desigualdades são naturalizadas e o que difere de um modelo estabelecido é condenado à exclusão. É neste limbo que as escolas emergem, os excluídos do modelo são objetos de uma política de “inclusão escolar” - todos os sujeitos estão incluídos no sistema, mesmo que aparentemente excluídos.

Poderíamos, inclusive, ir mais além aventando a hipótese de que esta ruptura do sentido atribuído ao direito à educação constitui uma precondição que garante (ou, ao menos, possibilita) o êxito das políticas de cunho claramente antidemocrático e dualizante (GENTILI, 2000, p. 244).

No cotidiano escolar podemos ver as marcas que Foucault (1977) nos apresentou, os aparelhos disciplinares exercendo o controle sobre os corpos, sobre os discursos, administrando o que pode ou não ser feito, o que pode ou não ser dito, pensado e questionado, um saber ortopédico (RODRIGUES, 2015) que visa através de práticas compensatórias de *inclusão*, corrigir pequenos desvios, fazendo pairar sobre o imaginário social um padrão de *indivíduos normais*.

[...] a escola passa a ser observada como um espaço privilegiado para atuar tanto na instrução de crianças e jovens como ainda na interiorização de hábitos e valores que pudessem dar suporte à sociedade em construção [...] uma educação suficientemente eficiente na produção de normas e as marcas corporais da sociedade industrial evidenciando, inclusive, as distinções de classe (GOELLNER, 2010, p. 17).

É nesse bojo de uma política educacional de *inclusão* dos que estão de fato sem acesso à escola, quanto aos que frequentam, mas não se beneficiam, que surge o projeto neoliberal de *inclusão escolar* de estudantes ditos com “necessidades educacionais especiais”. Projeto político que exclui parcelas dos direitos sociais conquistados ao longo da historicidade humana.

Veiga Neto (2011) nos rememora que:

Diante do quadro político que determina parte das condições de possibilidade para a emergência e a potência das práticas de inclusão em nosso país, torna-se urgente questionar os usos da palavra *inclusão* para se referir a um número cada vez maior e mais diverso de indivíduos a incluir ou já incluídos. Torna-se urgente, também, questionar os usos alargados da palavra *exclusão*, quando ela é entendida como ‘o outro da inclusão’. Nesse caso, *excluídos* refere-se àqueles que, de alguma maneira, são discriminados pelo Estado e/ou pela sociedade (VEIGA NETO, 2011, p. 122).

A medicalização pode ser entendida como o processo por meio do qual as questões da vida social são reduzidas ao campo biológico/médico, ou seja, problemas médicos, apresentando características de doenças e desordens em nível racional e orgânico. Barros (1983) indica o processo de medicalização como: "a ampliação crescente do trabalho de intervenção da medicina na vida das pessoas, passando para a alçada médica, inclusive, problemas claramente determinados pela forma de ser da sociedade, no interesse de se manter o *status quo* (BARROS, 1983, p. 378).

A educação inserida nesse limbo, através da lógica operante da medicalização nas feitura pedagógicas “carimba” nos corpos dos estudantes as doenças do não aprender, deslocando para a bioquímica do corpo, justificando a ineficácia pedagógica numa escola e numa sociedade nas quais raramente são questionadas suas estruturas.

O processo de normatização imposto pela medicalização da aprendizagem controla a existência dos corpos pelo olhar da “falta”, trazendo à cena os sujeitos “ditos” com “necessidades educacionais especiais”.

5.3. Bloco 3 - Das montanhas Chiapas mexicanas à história da Educação Inclusiva no Brasil

Mira Capitán (porque debo aclararles que en el tiempo en que yo conocí al Viejo Antonio tenía yo el grado de Capitán Segundo de Infantería Insurgente, lo que no dejaba de ser un típico sarcasmo zapatista porque sólo éramos 4 –desde entonces el Viejo Antonio me llama "Capitán"), mira Capitán, hubo un tiempo, hace mucho tiempo, en que nadie miraba... No es que no tuvieran ojos los hombres y mujeres que se caminaban estas tierras. Tenían de por sí, pero no miraban. Los dioses más grandes, los que nacieron el mundo, los más primeros, de por sí habían nacido muchas cosas sin dejar mero clarito para qué o por qué o sea la razón o el trabajo que cada cosa debía de hacer o de tratar de hacer. Porque de que cada cosa tenía su por qué, pues sí, porque los dioses que nacieron el mundo, los más primeros, de por sí eran los más grandes y ellos sí se sabían bien para qué o por qué cada cosa, eran dioses pue. Pero resulta que estos dioses primeros no muy se preocupaban de lo que hacían, todo lo hacían como fiesta, como juego, como baile (MARCOS, *Historia de las miradas*, 1999).

Neste conto zapatista *Historia de las miradas*, o sábio Subcomandante Marcos (1999), descreve que houve um tempo em que ninguém olhava. Os primeiros homens e mulheres tinham olhos, mas não olhavam. Os deuses maiores não deixaram claro a função dos olhos.

Então, em uma festa de memória, a música tocava e a dança acontecia. E, quando os primeiros homens e mulheres chegaram a essa festa se chocaram uns nos outros, pois não sabiam olhar as coisas. Algo aconteceu... Ao se chocarem derrubaram o instrumento musical, parando a música da festividade.

Pois bem, os deuses se reuniram e perceberam que a confusão só havia acontecido a partir da chegada daquelas pessoas à festa. Então, resolveram explicar a função dos olhos e o que significava olhar, pois até então isso era algo desconhecido por parte dessas pessoas. Os homens e mulheres passaram a entender que por meio dos olhos podemos ver o outro, sentir e cuidar do outro. E assim os primeiros homens e mulheres aprenderam todos os olhares.

Com a constituição do Exército Zapatista de Libertação Social, emerge o movimento zapatista, marcando o fim da década de 1960. O México vivia uma grande crise social e econômica, tendo muitas repressões políticas por parte do governo, o que provocou uma rearticulação da esquerda do país, que passaram a se organizar em novos partidos e guerrilhas sociais.

Com o processo de construção do movimento zapatista, em 1983 um grupo composto por mulheres e homens chega à Chiapas para realizar um treinamento contra o exército mexicano. A democracia era o principal objetivo dessa organização, que se revelou fundamentalmente político e social.

De acordo com Falquet (2006), o movimento zapatista desempenhou um importante papel de resistência à globalização neoliberal. Cabe elucidar que o movimento zapatista trava um profícuo diálogo no contexto social emergente, ao analisar os impactos opressores do sistema sobre os excluídos historicamente e socialmente. É criando resistência perante as guerras de pequeno impacto que as comunidades zapatistas vão se forjando socialmente e politicamente. As crianças são vistas enquanto sujeitos políticos ao compartilhar os mesmos projetos de mundo. Dessa maneira, o movimento zapatista entende que os militares podem ocupar territórios, mas não os corações e pensamentos daqueles que resistem.

Supieron también que se puede mirar adentro del otro y ver lo que siente su corazón. Porque no siempre el corazón se habla con las palabras que nacen los labios. Muchas veces habla el corazón con la piel, con la mirada o con pasos se habla. También aprendieron a mirar a quien mira mirándose, que son aquellos que se buscan a sí mismos en las miradas de otros. Y supieron mirar a los otros que los miran mirar. Y todas las miradas aprendieron los primeros hombres y mujeres. Y la más importante que aprendieron es la mirada que se mira a sí misma y se sabe y se conoce, la mirada que se mira a sí misma mirando y mirándose, que mira caminos y mira mañanas que no se han nacido todavía, caminos aún por andarse y madrugadas por parirse (MARCOS, *Historia de las miradas*, 1999).

Foi com essa filosofia que embarcamos nos ensinamentos zapatistas. Será o Subcomandante Marcos a voz dos que não tem voz? Como resistir na contramão às mortificações de toda ordem? Assim, nos arriscamos a olhar para as leis que tecem os aparatos legislativos da *Educação Inclusiva no Brasil*, cartografando possibilidades de invenção de outras perspectivas, pensando como os zapatistas em escola enquanto espaço de encontro de olhares, de resistência e de vários mundos possíveis.

5.3.1. *Hace mucho tiempo, en que nadie miraba...*

Como no conto zapatista, as primeiras pessoas que por aqui caminhavam, andavam se esbarrando, dando golpes e caindo e pegando coisas que não queriam e deixando de pegar coisas que queriam, pois elas tinham olhos, mas não olhavam. Assim foi a história da Educação no Brasil, razões pelas quais vivenciamos atualmente uma desorganização em sua estrutura e sistemas, em especial no que toca às políticas inclusivas. Aliás, tal desorganização não é nem obra do acaso, nem tão pouco recém manifestada, mas tem raízes profundas que podem ser observadas e constatadas ao voltarmos no tempo.

Ao que parece, este é exatamente o ponto crucial da educação brasileira, a inexistência ou descontinuidade de planejamento. E, parafraseando o sábio gato de Alice no país das maravilhas, “para quem não sabe aonde quer ir, qualquer caminho serve” (CARROLL, 1980)²⁰.

Pudemos experimentar algumas transições entre tendências pedagógicas, com uma escola que ora apresentava um conteúdo humanista, focada na transmissão e memorização (pedagogia tradicional), ora mais preocupada com as experiências e subjetividades do aluno (escolanovismo), ora com enfoque tecnicista, com vistas à formação de mão-de-obra, de técnicos e especialistas para o mercado de trabalho.

Bem, de acordo com Dermeval Saviani no livro “A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas”, de 1997, ainda não é possível considerar que temos um único e eficaz sistema educacional, pois, entre outras justificativas, a própria LDB de 1996 ratifica no Artigo 8º e seus parágrafos a coexistência de “sistemas de ensino”.

Muitos olhos, dois em cada um dos primeiros sujeitos que aqui andavam, mas nada olhavam... Com tantas transições pedagógicas e filosóficas no que toca à educação brasileira, podemos destacar o surgimento da inclusão escolar no contexto educacional do nosso país. Acompanhando a palavra inclusão, exterioriza-se os aparatos legislativos desde meados da década de 1990. Portanto, cabe destacar que desde a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil

²⁰ Adaptado de Alice no País das Maravilhas, obra-prima de Lewis Carroll, 1980.

tem participado de todas as convenções internacionais que discutem a garantia do direito educacional da população com *necessidades educacionais especiais*.

Colocando nossa atenção no presente, entendemos que as leis são regimes de verdade e “dispositivos” (DELEUZE, 1990) de enunciação de forças e relações de poder, que sustentam linhas de produções de subjetividades. Então, quais são os conceitos epistemológicos, teóricos, filosóficos, políticos e sociais que cotejam as Políticas Públicas de inclusão no Brasil? Como os educadores e educadoras se apropriam em seu fazer pedagógico das políticas inclusivas impostas?

Aqui, nos propusemos mapear o plano coletivo de forças moventes (DELEUZE; GUATTARI, 1995), que atravessam essas leis que são de encaminhamento político e histórico.

Nos desdobramentos da história, em 1700 houve a expansão para o trabalho com crianças cegas, contudo, para crianças que apresentassem "problemas mentais" o tratamento dado era a hospitalização.

As primeiras instituições especializadas surgiram na França, em 1760 o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e em 1784 o Instituto dos Jovens Cegos, mas ainda sem apoio da sociedade e sem uma finalidade pedagógica, oferecendo-lhes apenas trabalhos manuais (FRAGELLI, 2005).

Já para as pessoas com deficiências físicas, o primeiro instituto surgiu na Alemanha, em 1832 e em 1848, nos Estados Unidos, esses deficientes passam a receber atendimento oficial onde aprendiam comportamentos sociais básicos (CARMO, 2007).

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos de desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial (CARVALHO, 2004, p.15).

As *classes especiais*, dentro das escolas regulares, só apareceram a partir de 1950. No Brasil, o ano de 1854 marca o início do atendimento aos portadores de deficiência, com a criação, no Rio de Janeiro, do primeiro instituto para surdos. Entre 1905 e 1950 a maioria das instituições que ofereciam *atendimento especial* eram particulares e assistencialistas, e mesmo juntando-

se às de caráter oficial não resolviam o problema da demanda de portadores de deficiência existente naquele período (CARMO, 2007).

Iniciou-se nas décadas de 50 e 60 a mobilização social com o surgimento e fortalecimento de algumas organizações e de movimentos educativos como os trabalhos de Paulo Freire. O governo brasileiro assumiu em 1957 a educação do deficiente, ao nível nacional e, em 1961, sob a égide da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, em seu título X, os artigos 88 e 89 faziam referência à educação dos *excepcionais*, assim denominados na época, garantindo-lhes o direito à educação.

Segundo a Lei:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Tõda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bõlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961)²¹.

Machado (2009) contribui com a afirmação:

Ao falar da inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social; o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz. Dessa forma, falar em inclusão é perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais (MACHADO *et al.* 2009, p. 121).

Pois bem, o fato é que os primeiros deuses, os maiores, fizeram o mundo, mas não deixaram claro o para quê ou o porquê de cada coisa. E o Subcomandante zapatista continua...

Vemos claramente a dicotomia do ensino presente nas legislações brasileiras, quando:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da

²¹Citação com grafia original da época

educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar no educando (BRASIL, 1999).

Percebemos nos trechos extraídos das legislações federais, a possibilidade de um ensino segregado e excludente, no qual o atendimento especializado deve ser “preferencialmente” na rede regular de ensino, possibilitando que não o seja.

Desse modo, a LDB diz que o atendimento especializado pode ser segregado sempre que não for possível a integração do estudante em classes comuns do ensino regular, ou ainda de forma muito contundente, o Decreto 3.298/99, menciona a criação de escolas especializadas “quando necessário ao bem-estar do educando”.

Por acaso os “deuses” deixaram claro que os “olhos” serviam para olhar? Por acaso as leis deixaram claro em que consistem a não possibilidade de integração e o bem-estar do educando?

A legislação não é objetiva quanto à obrigatoriedade da inclusão, utiliza termos como: “preferencialmente”, “quando necessário” entre outros, para possibilitar e legitimar um ensino segregado.

Apadrinhamos a partir da Constituição Federal de 1988, a expressão *portadora de deficiência*, depois com a chegada da Lei 9394/1996, utilizamos *portador de necessidades educacionais especiais e/ou educando com necessidades educacionais especiais*. Tais nomenclaturas me parecem uma repetição de sentido, estruturadas a partir do lugar e, sobretudo, organizada a partir da lógica médica.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) apresentam como as escolas devem se organizar para receber a *clientela da educação especial*:

[...] assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos [...] As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação em 2001 (BRASIL, 2001a), o atendimento às *peças com Necessidades Educativas Especiais* (N.E.E.), *Atendimento Educacional Especializado* (AEE), foi reconhecido legalmente.

Nesse sentido, como identificar as marcas medicalizantes nessas legislações? Basta tratar o tema a partir de uma lógica médica, estabelecendo um olhar clínico sobre as diferentes formas de aprender e ensinar. Por exemplo, ao trazer a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, onde caracteriza o público alvo da *Educação da Educação Especial no Brasil*:

[...] tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, orientando para a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 15).

Este documento federal traz à cena significativas mudanças sobre a compreensão do que sejam necessidades educacionais especiais. De acordo com Anigelucci (2014) estas deixam de ser compreendidas como necessidades cotidianas possíveis de serem vividas por qualquer estudante ao longo da sua educação escolar, uma vez que todos os estudantes podem experimentar dificuldades no seu processo de ensino e aprendizagem, para restringirem-se a três agrupamentos humanos: o de pessoas com deficiência, o das pessoas com altas habilidades ou superdotação e o das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento.

Nesse contexto, vivenciamos cada vez mais uma escola segmentada, burocratizada e hierarquizada, pois não consideram a ação coletiva na construção das diretrizes educacionais brasileiras. Em uma época marcada por sujeições políticas, econômicas e sociais, a composição de forças que atravessam as narrativas inclusivas enunciadas nos aparatos legislativos serve à captura e à produção de subjetividades (GUATTARI, 198).

E a partir dos ensinamentos dos “deuses maiores” operou-se uma restrição a partir de específicos diagnósticos característicos do campo da Saúde para a existência de estudantes nas instituições escolares. Quando miramos para público alvo da Educação Especial, olhamos clinicamente para os sujeitos procurando o lugar da falta, o que o distancia de uma suposta normalidade, de um perfil ideal de estudante.

5.3.2. O estudante Cláudio e os olhares da escola

Esta cena acontece e se desenrola em uma Unidade Escolar de Ensino Fundamental, no Município de Cambuci/RJ. Omitiu-se, somente, os aspectos que pudessem identificar os personagens.

Tarde de quarta-feira, do ano de 2017...Estou indo visitar pela primeira vez essa escola de Ensino Fundamental, levando comigo esse caderno aonde desenho mapas dos percursos. Chegando à Unidade Escolar, fui surpreendido pelo estudante Cláudio, um rapaz de aproximadamente 17 anos, que ainda cursava o 3º ano do Ensino Fundamental I. Cláudio perambulava pelos corredores da escola, pois a professora não sabia como segurá-lo em sala de aula. Todos os dias esse estudante se direcionava à Sala de Recursos Multifuncionais para passar o tempo de estadia na escola.
(Fragmento do caderno cartográfico, Arildo Amaral, agosto de 2017).

O que perfura a minha “tranquilidade formativa” (RIBETTO, 2012) é quando a Sala de Recursos Multifuncionais vira um dispositivo de exclusão educacional no âmbito das escolas. O atendimento especializado pode ser articulado de diferentes maneiras pelo professor da educação especial, não necessariamente acontecendo apenas na sala de recursos multifuncionais. São possibilidades que podem ser criadas em vários espaços, sem prejudicar o trabalho em sala de aula, o que contribui intensamente para a exclusão do estudante (ANGELUCCI, 2017).

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, conforme disposto no seu art. 1º:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Voltamos então com o questionamento do cartógrafo: essas políticas produzem subjetivação ao marcar com rótulos medicalizantes os sujeitos que gravitam à engrenagem escolar, quando, por exemplo, trazem à cena o público alvo da Educação Inclusiva?

Partindo de uma lógica de aprendizagem linear e mecânica, o objetivo das Salas de Recursos Multifuncionais seria o de complementar e suplementar o trabalho das salas comuns. Contudo, o que supostamente é resolvido a partir do AEE, seria um complemento e uma suplemento ao localizar no sujeito o lugar da falta e o problema do não aprender. Pois bem, complementar e suplementar o quê?

A incompetência, assim como o não preparo para o exercício, não está no professor em ter dificuldade em lidar com crianças com algum tipo de *deficiência*. O que captura e engessa a atuação dos profissionais da educação é acreditar que o domínio das condições patológicas em relação ao educando sejam a condição necessária para que o processo ensino e aprendizagem possa acontecer (ANGELUCCI, 2014).

Ao discutir os atravessamentos entre o neoliberalismo e a presente política educacional, Roman (1999), destacou a compreensão da pedagogia como um conjunto puramente de técnicas:

Elevando ao máximo os valores da meritocracia, a escola é declarada como o meio a partir do qual a criança pobre poderá se instrumentalizar (marca da educação tecnocrata) para ser um adulto bem-sucedido no mercado de trabalho e, portanto, na sociedade do próximo milênio. [...] A escola, por sua vez, é equipada com novas tecnologias de informação para assegurar o acompanhamento de um mundo que se move na velocidade estonteante dos elétrons a percorrerem os chips. As últimas novidades em administração são transplantadas para o ambiente escolar, otimizando assim a produção de mentes prontas

para os desafios da modernidade. Sólidas e conceituadas metodologias de ensino são adotadas pela escola pública, consistentemente baseadas nas mais recentes pesquisas psicológicas e suprimindo definitivamente a falta de compreensão que se tinha dos processos internos da aprendizagem. Estaria assim resolvido o problema da educação, que seria de ordem técnica [...] (ROMAN, 1999, p. 18).

As Políticas Públicas Sociais, e entre elas as educacionais, devem ser elaboradas e executadas correspondendo a duas premissas básicas, o princípio de equidade e o de coerência.

O primeiro deles refere-se ao caráter político mesmo, humano, de justiça social que a educação tem, porque todas as políticas educacionais propostas devem considerar a existência de profundas e cruéis desigualdades educacionais com o objetivo de minimiza-las e/ou dissipa-las. E o segundo, refere-se às bases filosóficas da educação, ou seja, nossa educação precisa ser pensada e planejada em consonância com os fins que se deseja alcançar. Para tanto, será necessário responder às perguntas: que tipo de homem queremos e devemos formar? Que sociedade desejamos construir?

As respostas a essas perguntas devem representar as principais finalidades da educação brasileira, que deverá ser organizada e desenvolvida de forma a alcança-las.

Sobre os princípios da Educação Básica, podemos citar, no Título II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Que qualificação para o trabalho é essa situada na lei? Não seria essa uma forma de legitimação das diferenças da sociedade? Para quê e para quem a escola qualifica?



Figura 7 - Esvaziamento das diferenças nas escolas²²

Agora, provocado pelo livro “Cuidado escola!” (HARPER; CECCON, OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986), de que se nutre o pensamento pedagógico das nossas escolas do século XXI? Quais são as funções sociais de fato dessas instituições? A resposta, talvez, seja escamotear todas as diferenças do espaço da sala de aula e localizá-las em Salas de Recursos Multifuncionais, através de um suposto especialismo docente que vai dar conta do lugar da falta do estudante Cláudio, o que segundo Patto (2000), legitima um discurso científico que naturaliza as desigualdades e o insucesso escolar aos olhos de todos os envolvidos nesse processo.

Maturana (2005) em seu livro intitulado *Emoções e linguagem na educação e na política*, questiona sobre esse projeto de país que está colocado.

Temos um projeto de país? Talvez nossa grande tragédia atual é que não temos um projeto de país. É claro que não podemos brincar de voltar ao passado. Sem dúvida, como professor universitário, me dou conta da existência de dois projetos nacionais, um do passado e outro do presente, claramente distintos, um que vivi como estudante, e outro no qual eu vejo os estudantes de hoje serem forçados a viver. A situação e as preocupações dos estudantes de hoje mudaram. Hoje,

²² Imagem retirada do acervo de imagens do Google. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=cuidado+escola&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj17ezvz6zhAhUDJrkGHfYnBp8Q_AUIDigB&biw=1280&bih=561#imgdii=ZhG_RbaTZkQIqM:&imgcr=trtwfgrT5a0ouM> Acesso em: 22 de junho de 2018.

os estudantes se encontram no dilema de escolher entre o que deles se pede, que é preparar-se para competir no mercado profissional, e o ímpeto de sua empatia social, que os leva a desejar mudar uma ordem político cultural geradora de excessivas desigualdades, que trazem pobreza e sofrimento material e espiritual. A diferença que existe entre preparar-se para devolver ao país o que se recebeu dele, trabalhando para acabar com a pobreza, e preparar-se para competir no mercado de trabalho é enorme. Trata-se de dois mundos completamente distintos (MATURANA, 2005, pp. 12-13).

Pensando com Carvalho (2003) sobre as epistemologias do cotidiano escolar:

Na área da educação, o binômio teoria/prática assume proporções muito complexas, particularmente porque os professores sempre nos solicitam orientações práticas, verdadeiras receitas de como fazer, valorizando bem menos do que seria desejável os aspectos atitudinais e o embasamento teórico. Alegam urgência em aprender procedimentos que possam adotar imediatamente em sala de aula, para o que as sugestões em metodologia de ensino ganham prevalência, quando comparadas com reflexões teóricas, com as autoavaliações, em termos de aceitação /rejeição das diferenças significativas entre os alunos (CARVALHO, 2003, p.40).

“Tudo me inquieta, me suspende. Qualquer sombrinha me refresca. Mas é só muito provisório. Viver é muito perigoso” (ROSA, 2001, p. 32). Ao retomarmos a cena do bloco 2, podemos pensar a escola e tecer com ela uma crítica à *inclusão*, o que significa problematizar as práticas, as políticas e os processos inclusivos que promovem o que hoje conhecemos enquanto *educação inclusiva* - implica, entre outras coisas, ir contra o fluxo do neoliberalismo. Isso nada tem a ver com ser “contra a inclusão”; tem a ver, sim, com questionar a prática radical das naturalizações frente às verdades estabelecidas pelo sistema. Observamos que sob o argumento da garantia de escolas para todos, a pauta em questão em nenhum momento se volta para dentro das salas de aula, para o respeito a todas as singularidades. Parece-me que foi exatamente essa solução que a escola encontrou para o estudante Cláudio, o direcionando à Sala de Recursos Multifuncionais, lugar que passará boa parte do seu tempo sem prejudicar a aprendizagem dos demais estudantes da sala de aula.

De modo geral, o que se observa em termos da educação especial no Brasil até meados da década de noventa não é muito animador, sendo está vinculada a uma política assistencialista, mais do que educacional. E ao analisar

o cenário do país de um modo mais aprofundado é possível perceber que grande parte dos estudantes considerados como “deficientes intelectuais” eram os mesmos estudantes que provinham das camadas mais populares, que repetiam de ano ou acabavam se evadindo da escola. A deficiência passa a ser confundida com problemas sociais graves.

É preciso ressaltar que a mesma política que propõe a inclusão dos estudantes ditos com *necessidades educacionais especiais*, por apresentar uma concepção de educação reduzida, deixa caminhos para a própria exclusão, ocultando a realidade da educação pública ao enaltecer essas políticas “inclusivas” que escondem a necessidade de transformação das condições de ensino, onde multiplicidades de estratégias de aprendizagem possam ser experimentadas, avaliadas, elaboradas e reelaboradas – possibilidade que não se esgota na escolarização.

Então, essa engrenagem chamada escola e suas *políticas inclusivas*, tem um mesmo objetivo: produzir sujeitos em série que fazem repetir uma única forma de aprender e ensinar, uma mesma forma de estar e ser no mundo.

Essas leis e pareceres mesmo que tenham trazido aberturas ao campo da Educação Inclusiva, ainda reforçam, mesmo que de modo sutil, a existência de uma escolarização paralela, ou seja, uma escolarização para aqueles estudantes que não conseguem acompanhar a escola regular (SASSAKI, 2006).

Talvez essas políticas sejam hospedeiras, ou pautada naquilo que Skliar (2002) chama de pedagogia que hospeda, que abriga, mas que não se importa com quem é esse hóspede, ou ainda, que coloca o outro enquanto diferente, não como diverso.

É a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo colorido, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo. [...] Uma pedagogia que reúne, ao mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade em relação ao outro. Que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem (SKLIAR, 2002, pp. 213-214).

Machado et al (2009) apontam que falar em *inclusão* é perceber as práticas exclusivas que formatam a nossa sociedade, sociedade essa de desiguais.

Uma sociedade cuja lógica de funcionamento se assenta na exclusão defenderá a inclusão como prática compensatória. Não é possível, assim, uma prática de inclusão que garanta a participação efetiva sem assegurarmos condições socialmente construídas, pois as especificidades apresentadas pelos indivíduos se tornam desigualdades em relações sociais de dominação. Nossas práticas revelam as concepções que temos sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação, sobre o trabalho, sobre a saúde, sobre a exclusão [...] (MACHADO et al, 2009, p. 22).

Portanto, colocar em questão as explicações psicologizantes, podendo indagá-las. A indagação interfere nas relações de poder/saber, na criação coletiva de sentido para os acontecimentos do dia a dia. Construir maneiras de fazer que permitam experimentações e mudanças nas sensações é uma atitude política que visa a romper com as concepções/saberes/ fazeres hegemônicos. Com isso, novos desenhos relacionais vão se constituindo. As crianças passaram a conhecer várias maneiras de cuidar, ao ficar interessadas, curiosas e encantadas pelas diferenças. Produzir esse encantamento exige a criação de dispositivos que conquistem esse efeito de experimentação. Essa é a ruptura de que falamos, na qual a interpretação e a conscientização não são suficientes para fazer caber — incluir? — as diferenças (MACHADO et al, 2009, p. 34).

O processo de in/exclusão está relacionado aos conflitos históricos da nossa sociedade, uma vez que as práticas exclusivas fundamentam o nosso corpo social. Nesse sentido, a inclusão pode ser encarada como um composto de práticas que enviesam o lugar do estudante, adjetivando as produções de subjetividades de si e do outro.

Cabe ressaltar que a educação na sua fundamentação integral vai muito além da efetivação de matrículas, manifesta-se respondendo às demandas que inevitavelmente surgem a partir dos processos de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento humano. Contudo, ao culpabilizar o fracasso escolar à doenças e distúrbios de aprendizagem, é alastrar cada vez mais para a medicalização da educação, e conseqüentemente da vida.

Retomando a cena do estudante Cláudio, percebemos que não há espaço para a sua singularidade na sala de aula, logo é necessário o direcionamento desse à Sala de Recursos Multifuncionais.

Diante dos inúmeros questionamentos a esses regimes de verdades enunciados pelas legislações brasileiras, “aqui estamos! Somos a dignidade rebelde, o coração esquecido da pátria!” (Subcomandante Marcos, EZLN Quarta Declaração da Selva Lacandona, 1º/1/1996), continuamos a defender uma escola de todos e para todos, pois nossa história e, sobretudo, nossa condição humana não é homogênea. Que possamos assim como os zapatistas, criar

nossos próprios territórios de resistência. Nossa condição de ser e estar na escola não é e não pode ser uma grinalda de diagnósticos e classificações patológicas. Porque temos formas de aprendizagens diversas, não distúrbio de aprendizagem. Porque temos diferenças humanas, não deficiências.

6. CENA 5: PONTES, TRAVESSIAS DE (DES)FORMAÇÕES E CONSIDERAÇÕES: DESLOCAMENTOS QUE POSSAM, TALVEZ, ACENAR PARA UMA POLÍTICA INVENTIVA DE ESCOLAS

A maior riqueza do homem
 é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
 Não aguento ser apenas
 um sujeito que abre portas,
 que puxa válvulas, que olha o relógio,
 que compra pão às 6 horas da tarde,
 que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
 Perdoai
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem
 usando borboletas
 (BARROS, 2002, p. 79).

Lançar-se à empreitada desta pesquisa foi um trabalho muito arriscado, pois envolveu variados sentimentos, onde os sujeitos praticantes teceram e cardaram suas práticas como as tecelãs cardam o fio da lã (CLARETO, ROTONDO; VEIGA, 2011).

Partimos do desejo de cartografar alguns processos que emergem nas relações tecidas no território escolar. Assim, mapear os movimentos instituídos e medicalizantes como forma de afirmar uma prática pedagógica outra. Uma riqueza percebida nas cartografias de quem já está no campo da Educação Básica atuando enquanto Orientador Educacional de uma Rede Municipal de Ensino.

O aprendiz-cartógrafo, numa abertura engajada e afetiva ao território existencial, penetra esse campo numa perspectiva de composição e conjugação de forças. Constrói-se o conhecimento com e não sobre o campo pesquisado. Estar ao lado sem medo de perder tempo, se permitindo encontrar o que não se procurava ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 137).

Neste percurso, nos deparamos com narrativas docentes que nos ajudam a compreender o sentido que possui a docência. A formação do professor não se dá unicamente pela técnica de uma didática instrumental, mas pela vida que pulsa no dia a dia das nossas escolas em devir-pedagógico, do encontro ético, estético e político com o outro. Afinal, não nascemos professores, estamos permanentemente conhecendo modos de ser professor.

Arenhaldt e Marques (2010) vêm nos ensinar que “nos reconhecemos nas histórias dos outros, nos formamos e nos constituímos ao ler o outro” (ARENHALDT e MARQUES, 2010, p. 17).

A formação do professor não se dá unicamente pela técnica e por um conjunto didático instrumental, mas pelo movimento circunscrito do dia a dia, no encontro ético com o outro nas feitura escolares, pois ninguém se constitui professor, exclusivamente, nos cursos de Licenciatura, mas na imanência da vida que pulsa, e na formação em devir-pedagógico.

Deixamo-nos assim como Masschelein (2014), voar pelas estradas da pesquisa...

Voar (e ler) sobre uma estrada faz com que essa estrada se torne parte de uma superfície plana, um plano que aparece a partir da perspectiva de quem voa, revelando sua situação diante de um horizonte. A estrada aparece como um objeto que obedece às mesmas “leis” que todos os outros objetos que aparecem para o sujeito diante de um horizonte dentro e sobre aquele plano, ou seja, como objetos que podem ser explicados, definidos, ordenados, identificados (em relação ao sujeito) assim como toda a realidade (ou presente) em seu entorno. Os objetos se comportam de acordo com leis (ou razões) impostas ou supostas pelo sujeito (ou seja, sua intencionalidade). A estrada, então, é subjugada pelas leis da perspectiva de quem voa e não tem poder algum sobre quem voa (“ela é apenas a planície aberta”) (Benjamin, 1971, p. 51), ela não pode tocá-lo, ou melhor, ela não pode atravessá-la. Ele adquire um certo conhecimento, um objeto (objetividade) revelado a um sujeito (subjetividade). Um objeto (objetividade) é algo que surge a partir de determinada perspectiva, que é lido a partir de uma posição relacionada à intenção de um sujeito (a apreensão de um objeto diante do horizonte da intenção do sujeito) (MASSCHELEIN, 2008, p.38).

As vivências no cotidiano das unidades escolares trouxeram pistas para compor o mapeamento de linhas de tensões que caracterizam o fazer pedagógico. Tensões essas que às vezes trazem uma “Educação inclusiva” regida por uma medicalização, reportando-se a marcadores biológicos o problema do não aprender.

Neste movimento de escrita ou escrita-movimento, trazemos o ofício do Orientador Educacional como ferramenta de desmedicalização, onde a pedagogia é entendida para além de um arranjo técnico, que tende à busca do homogêneo e o que desvia de uma lógica, é logo rotulado.

No contrapelo dessas práticas relacionadas à normalidade e silenciamento do outro, demarcamos territórios de processos de resistência e criação no cenário escolar.

Buscamos aprender através das experiências vividas no percurso da pesquisa a importância da abertura ao encontro com o estudante para além do diagnóstico, um caminho que alarga possibilidades de vida e de produção de singularização no processo de ensino e aprendizagem.

Longe de querer responder qualquer pergunta, ocupamo-nos em pensar as nossas relações com a escrita enquanto resistência. O que uma escrita resiste? O que é uma escrita que resiste? O que é uma escrita resistência? Como é resistir e ser resistência com, na e pela escrita? Uma escrita, que ao mover pensamentos é sempre coletiva e movente.

“Cada um é um, único, diferente de todos os demais, cada situação é uma, inédita, diferente de qualquer outra situação já vivida, teorizada, explicada” (ALVES, 2000, p. 11). É uma aventura que lança o corpo a uma invenção. Um inventar-se, pois,

a trama do relato de formação é uma aventura que não está normatizada por nenhum objeto predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor experimentador de si mesmo é o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo (LARROSA, 2004, p. 67).

Aqui, buscamos uma conjunção de forças que visam à singularização do processo pedagógico, legitimando o protagonismo docente/pedagógico frente ao saber médico que se coloca como homogêneo nas feitura escolares.

“E se cada um de nós que trabalhamos na educação nos propuséssemos já não ir à escola para fazer o que nos é dito para ser feito nela, mas para inventar uma escola que ela não é?” (KOHAN, 2013, p.139).

Ora, resistir ao fazer pedagógico não seria um exercício de inventar uma escola outra? Talvez, inventar essa escola das errâncias, movimenta pensar, por exemplo, o seu currículo, que ao partir de um conhecimento analítico e ocidental, despreza a vida e a potência criadora de ser e estar na escola.

Nesse sentido, as errâncias do errante “Mestre Inventor” (KOHAN, 2013), atravessa essa escola como forma de afirmar vidas. Uma postura que nos desloca das nossas certezas epistemológicas e políticas, fazendo-nos

reconhecer nas diferenças. Uma escola onde o estudante coabita na medida em que produz e experimenta espaços e temporalidades.

Inventar escolas seja, talvez, uma forma de resistir e de resistência. Resistência à uniformização e burocratização do outro, de aborto de subjetividades e captura de singularidades.

Esse caminho tem uma certeza, precisa de mistura: de alunos, professores, pesquisadores, arte, pensamento. Inventar mundos possíveis é, necessariamente, um trabalho de coletivização, pois o espanto que nos faz estranhar o mundo em que vivemos ocorre quando somos afetados por algo inédito, por uma diferença, que está aí no mundo, nas relações, na pintura, no texto, no pensamento de uma criança (DIAS, 2012, p. 8).

Essa escola inventada, quiçá, esteja na pista deixada por Guimarães Rosa (1986) em Grande Sertão: Veredas “o real não está na saída nem na chegada ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Ora, fazer escolas errantes presume pensarmos sua materialidade, suas multiplicidades de habitações. O devir- escola é uma afirmação da vida. O estudante, então, não é passivo de fixações modulares medicalizantes, tampouco de qualquer atrofia inventiva.

Testemunhamos o processo de medicalização que a escola teima em tomar para si...Que possamos assim como os zapatistas habitar nossas escolas, reconfigurando o modo como olhamos para os nossos estudantes, subvertendo a lógica dos rótulos e criando linhas de fuga à medicalização da aprendizagem e da vida.

Observamos nesse percurso que os estudantes não apresentam “faltas”, mas sim potências, coletivos de singularidades que dialogam com o mundo e com o outro.

Na contramão de práticas hegemônicas, que não consideram as singularidades no processo de ensino e aprendizagem, entendemos a escola como espaço de acolhimento para todos, onde os estudantes são reconhecidos enquanto sujeitos políticos emancipados. A escola deve contemplar processos educativos baseados no diálogo filosófico, no desenvolvimento do pensamento e na formação ética, estética e política. Pensamos então em modos de inventar escolas, modos que permita a expansão de sujeitos, regimes de existência e escuta sensível às vozes dissonantes nesse território.

Caminhar é adquirir distanciamento crítico, que não é chegar a um metaponto de vista, mas a uma distância em que a “alma” se dissolve a partir do interior. É uma prática de “pôr em risco sua própria formação de sujeito” (Butler, 2001) através de uma relação diferente com o presente – é também por isso que Foucault considera a crítica “uma questão de atitude”. Nessa atitude em relação ao presente, esse presente não é julgado, ou seja, não é levado a um tribunal, por exemplo, o tribunal da razão, ou interpretado a partir de uma determinada perspectiva; ele não é avaliado em relação a uma visão da terra prometida, mas nós expomos nós mesmos a esse presente, implicando uma suspensão do julgamento e um engajamento físico capaz de nos dissolver e, assim, libertar-nos (MASSCHELEIN, 2008; p.39).

Essa escola possível anuncia múltiplos agenciamentos, que afirmam uma micropolítica de estudantes e de professores. Uma escola de devires possíveis. São travessias que nos enveredamos e que escapam às certezas de um experimento, possibilidades que nos permitiram habitar outras temporalidades *aiônicas*.

É uma escola das intensidades, um situar-se intensivo no mundo. É o sair sempre do 'seu' lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2004).

Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios (KOHAN, 2004, p. 66).

Como resposta à colonização das práticas pedagógicas, dos pensamentos concêntricos e arborizados, essa escola inventada declara resistência, errância em tempo de fazer e existir. Uma aventura pela qual se move e nos move.

Nossos estudantes não podem ser mais apenas àqueles que abrem portas, eles precisam afirmar modos de aprender e ensinar, modos de estar na escola modos de estar e ser no mundo.

Investindo em nossos deslocamentos, sigamos...Inventando um outro lugar molecular para nossas escolas, para nossos estudantes.

“Quem não tem ferramentas de pensar, inventa” (BARROS, 2010, p. 473).
Eles precisam ser outros... Nós precisamos ser outros, inventando escolas
mínimas e potentes, talvez, como as borboletas...



Figura 8 - Inventando escolas como borboletas.²³

²³ Imagem registrada no percurso – acervo pessoal. 16 de março de 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ; PASSOS, Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS P., KASTRUP., V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** – Porto Alegre: Sulina, 2015. 131-150.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 1. Ed. Guarulhos – SP: Editora Cortez, 1980.

ALVES, N; GARCIA, R. A invenção da escola a cada dia. In: ALVES, N; GARCIA, R. (orgs.) **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 07-20.

AMARAL, A. S.; RODRIGUES, M. G. A. Cartografias de uma experiência na mediação escolar. In: **V Congresso Internacional Educação, Inclusão e Inovação**, 2017, Lisboa. Livro de Atas do V Congresso Internacional da Pró-inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial – Educação Inclusão e Inovação. Lisboa: Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2017. p. 411-420.

AMARANTE, P. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

ANGELUCCI, C. B. Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. In: VIÉGAS, L. S. et.al. (orgs.). **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** - Salvador: EDUFBA, 2014, p. 300-312.

_____. Sobre indefinições e estigmas – o que nos revela a permanência de categorias da Saúde definindo o campo da educação. In: **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, 304 p.

ARENHALDT, Rafael e MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko (orgs). **Memórias e afetos na formação de professores**. Pelotas: Editora Universitária/ UFPEL, 2010.

BARROS, Manoel de. **O Livro das Ignorâncias**. 12. ed. São Paulo: Record, 2006.

_____. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

_____. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

_____. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

_____. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARROS, J. A. C. **Estratégias mercadológicas da indústria farmacêutica e o consumo de medicamentos**. Revista Saúde Pública, São Paulo, v. 17, n. 5 p. 377-386, 1983.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, 1961.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, **Parecer CNE/CEB nº 17, de agosto de 2001**. Brasília: DF, 2001b.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 16 jul., 1990.

_____. **Decreto no. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf> Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: DF, MEC/SEESP, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, p. 17, Brasília, DF, 5 out., 2009.

_____. **Decreto Nº 6571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.

60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2008. Brasília: DF, 2008a.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 24 de dezembro de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: DF, 09 jul., 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial. Brasília: DF, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, **Parecer CNE/CEB nº 17, de agosto de 2001.** Brasília: DF, 2001b.

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

_____. **Resolução no. CNE/CEB nº2,** de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt> Acesso em 10 de janeiro de 2019.

_____. CNE. CEB. **Resolução n. 4,** de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

_____. Lei nº 8742, de 7 de dezembro de 1993. **Lei da Assistência Social.** Brasília: DF, 1993.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. CASTRO, Lúcia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

CALLAI, Cristiana. A relação da pesquisa com a escrita e com as possibilidades de dizer de si. In: Cristiana Callai; Anelice Ribetto. (Org.). **Uma outra escrita acadêmica.** 1ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, v. 1, p. 103-11

CARMO, Sônia Maria do. **Um breve panorama do que já foi feito pela educação especial no Brasil e no mundo.** São Paulo: Pedagogo Brasil, 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva**. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ. N 7. 2003.

CARROL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas: através do espelho e o que Alice encontrou lá**. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **A invenção do Cotidiano 1- Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. In: **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Cortez/Autores Associados/Cedes. N. 5, 1980.

CLARETO, S. M. Na Travessia: construção de um campo problemático. In.: CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. A. S. O.; VEIGA, A. L. V. S. da. (Org.). **Entre composições: formação, corpo e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 17-32.

CLARETO, Sônia M.; ROTONDO, Margareth A. S. **Experiências no labirinto: linguagens, conhecimentos e subjetividades**. Revista Zetetikè, v. 18, Número Temático, 2010, p. 589-620.

CORAZZA, S. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7 – 78.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008.

_____. O que é um dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento, Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.
 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. São Paulo, Ed. 34, 2004.

_____. Mil Platôs: **Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1995c.

_____. **O que é filosofia?** 2.ed. Rio de Janeiro: ed.34, 1992. 288 p.

_____. **Revolução Molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. TV Escola, Ministério da Educação. 1995.

_____. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998

_____. O ato de criação. In: **Caderno Mais**. Jornal Folha de São Paulo, 1999.

DIAS, Rosimeri de Oliveira (org). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FALQUET, J. Três questões aos movimentos sociais progressistas, **Revista Lutas & Resistências**, Londrina, n. 1, 2006.

FENOE. Federação Nacional dos Orientadores Educacionais. **Código de Ética**. Livro de Atas número 02, 18 de novembro de 1978. Disponível em: <http://suelenesoares.blogspot.com/2010/10/codigo-de-etica-dos-orientadores.html> Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

FÓRUM sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://medicalizacao.com.br/arquivos/manifesto-port.pdf> Acesso em: 21 de junho de 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. Edição estabelecida sobre direção de FrancoisEwald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gross; Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma TannusMuchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FRAGELLI, Patrícia Maria. **A proposta política de um município para a inclusão escolar: um tema, vários olhares**. (Tese de Doutorado em Educação) São Carlos: UFSCar, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2.ed. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**: 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GENTILI, P. **Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias**. Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana VilodreGoellner (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação** / 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Lenice. **A menina que bordava bilhetes**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosisca Darcy de. **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 22. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

KOHAN, Walter. **El maestro Inventor: Simón Rodríguez**. Caracas: Ediciones Del Solar, 2016.

_____. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Trad. Hélia Freitas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O.(org).**Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. A cidade pequena, a escola e o cotidiano interrompido. **Revista Educação e Pesquisa**. Vol. 39, n.3, p. 721-739, São Paulo: Universidade de São Paulo. Jul./Set. 2013.

_____. **Quando falam as professoras alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A professora e o cotidiano da cidade pequena**. Niterói: Editora da UFF, 2014.199 p.

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

_____. **Nietzsche & a Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 2a edição. Belo horizonte: Autêntica, 2004 [original 2002].

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Ed. 2002, p. 20-28.

_____. **Experiência e alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação. V.19, n2, p.04-27 – Santa Cruz do Sul, jul/dez. 2011.

_____. A arte da conversa (epílogo). IN: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Experiencia y Alteridad en educación**, 2006. Disponível em: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3908> Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

_____. A arte da conversa (epílogo). IN: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, J.; RECHIA, K. **P de professor**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. 532p.

LEAL, Bernardina. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: MITSU, P. de Lacerda (org). **A escrita inscrita na Formação Docente**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

LOPEZ, M.V. El diario de un aprendiz - entrevista com Fernando Bárcena Orbe. Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE. **Número 12: maio-outubro/2009, 3-16**.

MACHADO, Adriana; ALMEIDA, Isabel; SARAIVA, Luis Fernando de Oliveira. Rupturas Necessárias para uma prática Inclusiva. In: Conselho Federal de Psicologia (org.) **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia**/ Conselho Federal de Psicologia. – Brasília : Conselho Federal de Psicologia, 2009.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-167.

MARCOS, Subcomandante (1999), **“História de la Mirada”**. Disponível em: <http://palabra.ezln.org.mx/> Acessado em 08 de janeiro de 2019.

_____. **Quarta Declaração da Selva Lacandona**, 1º/1/1996 Disponível em: <https://www.nodo50.org/insurgentes/textos/zapatismo/lacandona4.htm> Acesso em: 08 de janeiro de 2019.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. In: **Educação & Realidade**; v. 33, n. 1 (2008). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 6 de abril de 2019.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, pp. 10-35.

_____. **A ontologia da realidade**. Organização e tradução Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. Belo horizonte, MG: Ed. UFMG, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob (organizadoras.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial** – 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.79-94.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Mais de um século de patologização da educação. Fórum: **Diálogos em Psicologia**, ano I, n. 1. Ourinhos/SP – jul./dez. 2014^a.

_____. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. In: VIÉGAS, L. S. et.al. (orgs.). **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** Salvador: EDUFBA, 2014b, p. 19-43.

_____. Patologização da vida de crianças e adolescentes em tempos sombrios. In: AMARANTE, Paulo; PITTA, Ana Maria Fernandes; OLIVEIRA, Walter Ferreira (org). **Patologização e medicalização da vida: epistemologia e política**. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

OLIVEIRA, Walter Ferreira. Medicalização da vida: sobre reflexões sobre sua produção cultural. In: AMARANTE, Paulo; PITTA, Ana Maria Fernandes; OLIVEIRA, Walter Ferreira (org). **Patologização e medicalização da vida: epistemologia e política**. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira e SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2012.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Alegre: Sulina, 2015.

PATTO, M. H. S.. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 454p.

POZZANA, Laura. **A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade**. *Fractal, Rev. Psicol*, 2013, vol.25, nº.2, p.323-338.

RANCIÈRE, J. **Políticas da Escrita**. Editora 34, Rio de Janeiro RJ, 1995.

RIBETTO, Anelice. Experiência e formação de professores. In. **IV Congresso Internacional Cotidianos Diálogos sobre Diálogos**, 2012. ISBN 978-85-61593-59-9. Niterói – RJ. Anais IV Congresso Internacional Cotidianos Diálogos sobre Diálogos. Disponível em: <http://www.grupalfacongresso.uff.br/livro.pdf>
Acesso em: 13 de janeiro de 2019.

_____. A problematização da escrita acadêmica: um trajeto como travessia. In: **IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação**, 2018, Rio de Janeiro. Anais do IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. RJ/UERJ: NEFI, 2018. v. 0. p. 1-17.

RODRIGUES, M. G. A.; AMARANTE, P. Por Outras Relações na Escola pela Lógica da Desmedicalização: Cartografia de Mediação Escolar com Crianças Ditas Autistas. In: AMARANTE, P.; PITTA, A.M.F.; OLIVEIRA, W.F. (Org.). **Patologização e Medicalização da Vida: Epistemologia e Política**. 1ed.São Paulo: Zagodoni, 2018, v. 1, p. 1-177.

RODRIGUES, M. G. A. Reflexões em torno do sentido da docência frente a diversidade na escola pública do século XXI. In: ANDRADE. (Org). **A formação de professores pela mão dos formadores: política, currículo e cotidiano nas licenciaturas da UFF**. Niterói: EDUFF, 2015, P. 39-59.

ROMAN, M.D. Neoliberalismo, Política Educacional e Ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. In: **Revista Psicologia USP**. São Paulo. Instituto de Psicologia, Universidade São Paulo. Vol. 10, n.2. 1999.

SANTOS, Milton. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

ROLNIK, Suely. Despedir-se do absoluto. **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de estudo e pesquisa da Subjetividade. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. PUC – SP, 1993.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROTONDO, M. A. S. O. Caminhada pelo abrigo da vida-escola: a(travessa)ndo umas orações. In.: CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. A. S. O.; VEIGA, A. L. V. S. da. (Org.) **Entre composições: formação, corpo e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 167-196.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In. RODRIGUES. D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

_____. Conversar e conviver com os desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf> Acesso em: 22 de dezembro 2018.

_____. **Una ética de La mirada para elencuentroconelotro**. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES. Rio de Janeiro, nº 34, p. 7, jul-dez/2010.

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com os desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf> Acesso em: 23 de dezembro de 2018.

_____. **Una ética de La mirada para el encuentro com el otro**. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES. Rio de Janeiro, nº 34, p. 7, jul-dez/2010.

_____. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

_____. **Isto não é um livro de poemas**. Rio de Janeiro: Texto território, 2015.

SUCUPIRA, A. C.S.L. Hiperatividade: doença ou rótulo? Fracasso escolar – uma questão médica? **Caderno Cedes**. São Paulo: nº 15, 1986.

TEIXEIRA, Mônica Ulson Brandão. **O cuidado na Educação Infantil na fala das alunas - professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10231/1/Monica%20Ulson%20Brandao%20Teixeira.pdf> Acesso em: 21 de junho de 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais**. Paris: UNESCO, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo & LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, 2011, p. 121-135.

WERNER, JR., Jairo. **Saúde e educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

ZUCOLOTO, P. **O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar**. Rev. Bras. Cresc. Des. Hum, 2007, p. 136-145.