

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL

FABIANO MONTELES SOUSA

IN/EXCLUSÃO, DIVERSIDADE, DIFERENÇA E ALTERIDADE: Contribuições de
Maura Corcini Lopes para a Educação Inclusiva

São Luís
2024

FABIANO MONTELES SOUSA

IN/EXCLUSÃO, DIVERSIDADE, DIFERENÇA E ALTERIDADE: Contribuições de
Maura Corcini Lopes para a Educação Inclusiva

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
em Rede Nacional - PROFEI pela Universidade
Estadual do Maranhão, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação
Inclusiva.

Linha de Pesquisa: III- Práticas e Processos
Formativos de Educadores para Educação
Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da
Silva.

São Luís
2024

Sousa, Fabiano Monteles

IN/EXCLUSÃO, DIVERSIDADE, DIFERENÇA E ALTERIDADE:
Contribuições de Maura Corcini Lopes para a Educação Inclusiva. / Fabiano
Monteles Sousa. – São Luís, 2024.

141 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade
Estadual do Maranhão, São Luís, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá-Silva.

1. Estudos Culturais em Educação. 2. In/exclusão. 3. Diferença. 4. Diversidade. 5.
Alteridade. I. Título.

CDU: 376-054.57

FABIANO MONTELES SOUSA

IN/EXCLUSÃO, DIVERSIDADE, DIFERENÇA E ALTERIDADE: Contribuições de Maura Corcini Lopes para a Educação Inclusiva

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI pela Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: III- Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Aprovado em: 28 / 10 / 2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 JACKSON RONIE SA DA SILVA
Data: 04/12/2024 14:05:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Documento assinado digitalmente
 CAROLINA VASCONCELOS PITANGA
Data: 05/12/2024 10:18:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga
Doutora em Ciências Sociais
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Documento assinado digitalmente
 NILVANETE GOMES DE LIMA
Data: 05/12/2024 07:12:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Nilvanete Gomes de Lima
Doutora em Ciências Sociais
Instituto Federal do Maranhão - IFMA

Aos meus pais, irmã e sobrinha pelo apoio em todos os instantes.

A cada professor e professora que marcou minha vida.

A cada estudante com quem partilhei, partilho e ainda partilharei esse caminho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Monteles Sousa e José do Socorro Carvalho Sousa, por sempre torcerem e apoiarem os meus projetos mais genuínos e desde cedo terem incutido em mim o gosto pelos estudos e pelos livros.

A minha irmã, Pollyana Monteles Sousa, por ser uma presença com quem sempre pude contar em todos os momentos da minha vida.

A minha sobrinha, Maria Clara Monteles Mendes, que ao chamar-me de tio pela primeira vez marcou a minha vida e até hoje me permite conviver com a alegria, criatividade e a capacidade incansável de perguntar das crianças.

As minhas amigas, Anne Beatriz Sousa Carlos, Susanne Martins Souza Lima, Livia Fernanda Alves Lima, Lidiane Verônica Collares da Silva e Joyce Gomes Lindoso, pela amizade repleta de afetos, cafés e conversas.

A minha analista, Márcia Cristina dos Santos Belfort, a quem pude endereçar a minha fala em tantos momentos e contar com a incidência da minha própria análise nesse percurso.

A cada gestora, professor e professora com quem compartilho esse caminho de trabalho docente na Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de São Luís e que foram apoio permanente nesse caminho, especialmente minha amiga Ana Gray Melo de Mendonça.

Ao meu querido e estimado orientador, Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva, por cada orientação de mestrado, por sua escuta atenta ao longo desse caminho, sobretudo ajudando-me a construir esse caminho com leveza, permitindo-me olhar para as diversas possibilidades que tinha diante dos meus olhos. Sua presença foi fundamental para que eu continuasse a trilhar esse caminho.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva que estiveram comigo nas disciplinas obrigatórias e eletivas, construindo esse caminho e colaborando em minha formação docente.

Aos colegas da turma 2 do PROFEI/UEMA que caminharam ao meu lado e com os quais compartilhei bons momentos e construí muitas memórias, especialmente minha amiga Márcia Pereira Maciel.

Ao Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA/CNPq), coordenado pelo prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva, por ser um espaço de produção coletiva de conhecimento que em diversos momentos foi fonte de inspiração e motivação.

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por fazer parte da rede de universidades que constituem o PROFEI e permitir que eu desenvolvesse as atividades do mestrado ao mesmo tempo que continuava a atividade docente na Educação Básica.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo acadêmico através da bolsa de mestrado concedida e que contribuiu bastante nesse percurso.

A todos, todas e todes que contribuíram direta ou indiretamente nesse percurso de mestrado.

[...] o ‘pensar de outro modo’ é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar tudo mais difícil - mas ao mesmo tempo, mais excitante -, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro.

Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes.

RESUMO

Estudo qualitativo documental que problematiza os conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade a partir da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais em Educação numa vertente pós-estruturalista foucaultiana, adotada pela professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes. Os documentos analisados foram os escritos e os audiovisuais da professora e pesquisadora, submetidos a uma análise de discurso. A professora Maura Corcini Lopes propõe uma crítica radical a inclusão, considerando-a como invenção de um tempo produzida a partir da noção de exclusão, um imperativo do Estado Moderno que ganha maiores contornos na Contemporaneidade. Aponta também a potência do conceito e operador metodológico in/exclusão para discutir inclusão, distanciando-se do binarismo típico da Modernidade. Em relação a diversidade e a diferença, considera como conceitos importantes para pensarmos a metanarrativa da inclusão escolar, marcando uma distinção entre os conceitos e sustentando a intraduzibilidade da diferença. A alteridade é pensada a partir da centralidade da cultura e foi possível perceber que esse outro é constituído a partir de uma rede discursiva que estabelece posições de sujeitos relacionadas ao modo como narramos esse outro, de tal modo que é possível desconfiar das narrativas naturalizadas sobre esse outro. Apresenta-se uma proposta pedagógica teórica para formação de professores/as inspirada nas ideias de Circuito Formativo Pedagógico apresentada por Maura Corcini Lopes para que sejam revistas as práticas pedagógicas nomeadas como inclusivas na Educação Básica tendo como centralidade a promoção do exercício didático-pedagógico da diversidade, da diferença e da alteridade intentando a promoção da existência dos sujeitos plurais nos espaços escolares e não escolares.

Palavras-chave: Estudos Culturais em Educação; In/exclusão; Diferença; Diversidade; Alteridade.

ABSTRACT

This is a qualitative documentary study that problematizes the concepts of inclusion, diversity, difference, and otherness from the theoretical-methodological perspective of Cultural Studies in Education in a Foucauldian post-structuralist perspective, adopted by professor and researcher Maura Corcini Lopes. The documents analyzed were the professor and researcher's writings and audiovisuals, subjected to discourse analysis. Professor Maura Corcini Lopes proposes a radical critique of inclusion, considering it as an invention of a time produced from the notion of exclusion, an imperative of the Modern State that gains the greatest contours in Contemporary times. She also points out the power of the concept and methodological operator in/exclusion to discuss inclusion, distancing itself from the typical binarism of Modernity. Concerning diversity and difference, she considers them important concepts for thinking about the metanarrative of school inclusion, marking a distinction between the concepts and supporting the untranslatability of difference. Otherness is thought of from the centrality of culture and it is possible to perceive that this other is constituted from a discursive network that establishes subject positions related to the way we narrate this different, in such a way that it is possible to distrust the naturalized narratives about this other. A theoretical pedagogical proposal is presented for teacher training inspired by the ideas of the Pedagogical Training Circuit presented by Maura Corcini Lopes so that the pedagogical practices named as inclusive in Basic Education can be reviewed, having as centrality the promotion of the didactic-pedagogical exercise of diversity, difference, and otherness, aiming to promote the existence of plural subjects in school and non-school spaces.

Keywords: Cultural Studies in Education; In/exclusion; Difference; Diversity; Alterity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Livros publicados e/ou organizados pela professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes.....	34
Quadro 2 - Capítulos de livros da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes	35
Quadro 3 - Artigos completos da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes	36
Quadro 4 - Produções audiovisuais: Palestras com a presença da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes	37
Figura 1 - <i>QR-Code</i> para acesso a apresentação da professora Maura Corcini Lopes pela UNISINOS.....	40
Quadro 5 - Soluções similares e inspiradoras.....	96
Quadro 6 - <i>Links</i> de acesso aos produtos educacionais	97

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPdv-MA - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS - Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Surdez Professora Maria da Glória Costa Arcangeli

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EC - Estudos Culturais

GIPES - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos

GPECBio - Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia

GP-ENCEX - Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

RIEPCO - *Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporâneo*

RIIATE - Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação

SAI - Serviço de Avaliação Interdisciplinar

SEMED-São Luís - Secretaria Municipal de Educação de São Luís

SIAPEA - Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFGRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

GEPI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 É CAMINHANDO QUE SE INVENTAM OS CAMINHOS	12
2 A INVENÇÃO DE UM CAMINHO METODOLÓGICO	23
3 MAURA CORCINI LOPES: uma fala com múltiplos atravessamentos e seus efeitos ..	40
4 PROBLEMATIZANDO CONCEITOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	49
4.1 Inclusão ou Exclusão? In/exclusão: uma potente ferramenta para análise do presente .	51
4.2 Inclusão e governamentalidade	60
4.3 Inclusão e norma.....	67
4.4 Diversidade e diferença: conceitos importantes para olhar com suspeita para a metanarrativa da inclusão.....	72
4.5 Alteridade: a produção do outro.....	82
5 PRODUTO EDUCACIONAL	91
5.1 Contribuição de disciplina do mestrado para o desenvolvimento do produto educacional.....	92
5.2 Descrição da proposta pedagógica	93
5.2.1 <i>Objetivos.....</i>	95
5.2.2 <i>Público-alvo.....</i>	95
5.2.3 <i>Tipo de produto/Abordagem de Design.....</i>	95
5.2.4 <i>Tecnologia envolvidas</i>	96
5.2.5 <i>Curadoria: solução similares e inspiradoras.....</i>	96
5.2.6 <i>Protótipo</i>	97
5.2.7 <i>Proposta pedagógica.....</i>	97
6 CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS, PARA SEGUIR PENSANDO.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A - APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	112

1 É CAMINHANDO QUE SE INVENTAM OS CAMINHOS

“É caminhando que se faz o caminho” Titãs¹

Diante de tantas possibilidades para começar a escrita dessa dissertação, escolhi parafrasear o trecho acima da música *Enquanto houver sol* da banda Titãs. Em que proponho: “É caminhando que se inventam os caminhos”, para marcar desde o início que não existe o caminho, um caminho único, pois esses caminhos são plurais, mutáveis, cambiantes e ao longo do percurso podem ser (re)inventados, (re)construídos e (re)elaborados.

O percurso como professor de Ciências da Educação Básica teve início nas brincadeiras infantis de “ser professor”, atravessado pelas vivências discentes na escola e marcado por muitos professores/as que atravessaram minha vida. Poderia destacar alguns, mas farei um recorte: Ainda hoje, recordo com vivacidade aquela mulher, negra, professora, que ficava em uma sala ao lado de onde cursava o que hoje nomeamos de anos iniciais do ensino fundamental. Aquela sala despertava minha curiosidade e em muitos momentos, ficava na porta a observar aquela professora e os/as estudantes que ali estavam. Lembro-me que diziam: “[...] nessa sala estão alguns estudantes que não podem acompanhar as aulas como vocês, eles são alunos/as especiais” e aquela professora era a “professora da sala especial”. Certamente, apenas muito depois olharia para trás e essa vivência ganharia um outro sentido.

Problematizar o que atualmente denomina-se inclusão escolar é algo que retoma não apenas o que vivencio no presente como docente, mas resgatam memórias marcantes do que já vi e vivi dentro do lugar onde trabalho – a escola.

Num depois escolhi a graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), porque queria “ser professor”. No primeiro semestre do ano de 2007, tem início essa jornada de formação docente e ao longo dos anos pude perceber a ênfase dada ao Bacharelado dentro do curso, o que dava aqueles que tinham predileção pela Licenciatura poucas possibilidades para enveredar no caminho de constituição de um professor-pesquisador voltado para as questões educacionais, uma vez que não se tinham grupos de pesquisa constituídos na área de ensino de Ciências e Biologia e naquele momento, não se tinham discussões relacionadas à inclusão, o que ao olhar para trás entendo que constituiu uma fragilidade em minha formação inicial.

¹Trecho da música *Enquanto houver sol*, composição de Sérgio Brito, inserida no álbum *Como estão vocês?* da banda Titãs, 2003.

Precisei escolher uma outra área de pesquisa, pois naquele período a área do ensino de Ciências e Biologia ainda não tinha sido estruturada naquela universidade, então fui para área da Genética Humana.

Fui bolsista de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por dois anos durante minha formação inicial. Entretanto, acreditava que fazer pesquisa não era o que queria fazer ou como é possível dizer hoje, não era naquele campo onde meus olhos brilhavam.

O fato é que tive uma formação inicial que não problematizou tanto as questões educacionais, as questões ligadas à formação de professores/professoras, os processos de inclusão escolar e tantas outras questões relevantes a uma formação crítica e problematizadora.

Recordo das “disciplinas da licenciatura” termo que era utilizado naquele momento por alguns estudantes, mas que estava impregnada de estigmas negativos relacionados ao ser professor. Afinal, era comum escutar “quero ser pesquisador e não professor”, então atravessei minha formação inicial acompanhado por poucos que intencionavam trabalhar na docência, enquanto eu não me via trabalhando em outro campo e atravessado por essas práticas e discursos, constitui minha identidade que estava marcada por “eu serei professor e não pesquisador”, naquele momento essa frase cristalizou-se e apenas depois, começaria a ser problematizada e deslocamentos seriam possíveis.

Quando comecei minha carreira docente como professor contratado pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA (SEMED-São Luís), a minha formação inicial foi confrontada com a complexidade da escola pública, especificamente a da rede municipal de São Luís. A angústia e a inquietação diante da presença de estudantes público-alvo da Educação Especial em sala de aula e do reconhecimento de que eles podem aprender e ao mesmo tempo, sem saber como pedagogicamente promover isso fez com que esse incômodo possibilitasse a busca de novos caminhos.

Naquela escola municipal não tinha o denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE), então naquele tempo acreditei que era uma responsabilidade minha fazer alguma coisa, não tinha condições de problematizar o fato de que aquele contexto não dependia única e exclusivamente da minha ação, mas devido à complexidade do contexto educacional, de ações conjuntas das esferas federal, estadual e municipal para implementação das políticas públicas no âmbito educacional.

Nessas buscas por conhecimentos que contribuíssem para minha formação, tive a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido pelo Centro de Apoio Pedagógico ao

Deficiente Visual do Maranhão (CAPdv-MA)², onde fiz o curso de Braille com uma professora cega que possibilitou-me viver com esse outro de um modo diferente, não o limitar a deficiência, mas reconhecê-lo como um outro e não como “o diferente”, mas constatar que diferenças existem em um mundo plural. A experiência que atravessa minha vida e que a marca de um modo profundo foi conviver com pessoas surdas e aprender Língua Brasileira de Sinais (Libras) em curso oferecido pela SEMED-São Luís e depois no Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez Professora Maria da Glória Costa Arcangeli (CAS)³, onde conviver com esse outro que tem uma experiência visual, uma língua, cultura e identidades diversas das pessoas ouvintes possibilitou-me entrar nesse campo das discussões culturais e suas implicações.

Foi a partir daí e diante das provocações que a prática docente suscitava, que tive a oportunidade de participar do curso de Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), onde tive acesso a um campo de saberes que tiveram sua importância em minha formação continuada. Entretanto, o meu modo de olhar para as questões relacionadas a inclusão, diversidade, diferença e alteridade ainda eram bastante naturalizados, quase como verdades inquestionáveis, o que dificultava pensar em uma problematização desses conceitos, então simplesmente os reproduzia e não pensava nessa possibilidade.

Entretanto, a incansável busca por inventar novos caminhos, me fez retornar ao lócus onde fiz minha formação inicial, agora como professor concursado da rede municipal de ensino com a perspectiva de participar do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia (GPECBio), ali reencontraria o interesse pela pesquisa, agora numa área que estava implicado: as discussões relacionadas à formação docente e inclusão.

Foi em eventos promovidos por esse grupo de pesquisa que tive a oportunidade de escutar a fala provocativa e problematizadora do professor Jackson Ronie Sá da Silva, que numa temporalidade posterior, se tornaria o meu orientador de mestrado. O livro organizado por ele, em 2018, intitulado *Ensino de Ciências e Educação para a Diversidade*, foi um encontro com uma outra lógica de pensar as questões que até então me mobilizavam. Como proposto por Sá-Silva (2018a, p. 12) “[...] é necessário conhecer algumas teorizações que colocavam em xeque algumas proposições educacionais tornadas inabaláveis e padronizadas [...]”.

² Centro de Apoio Pedagógico que atua no Atendimento Educacional Especializado, reabilitação e socialização de pessoas cegas e com baixa visão (CAPMARANHAO, 2007).

³ Instituição da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), que defende a inclusão plena da pessoa surda maranhense (CASMARANHAO, 2007).

Ao conhecer o curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), oferecido na UEMA, percebi que ali estava diante da oportunidade de constituir-me professor-pesquisador e ao mesmo tempo com pesquisas que dialogavam com as questões que emergem da minha prática docente no espaço escolar, o que me aproximou da linha 3 – Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Comecei o percurso do mestrado no segundo semestre de 2022, com um projeto inicial intitulado *Os saberes docentes relacionados à inclusão escolar na formação inicial de licenciandos em Ciências Biológicas*, que foi sendo alterado à medida que tive as orientações iniciais com o professor Jackson Ronie Sá da Silva e no percurso inicial das disciplinas obrigatórias do mestrado, destaco: *Fundamentos e Práticas de Educação Inclusiva* e *Metodologia da Pesquisa Científica*. Entretanto, demorou um tempo para assumir que esse projeto tinha esvaziado de sentido, uma vez que não mais traduzia o meu interesse atual de pesquisa.

Vale destacar que nessa trajetória do mestrado, as disciplinas obrigatórias e eletivas foram fundamentais para dar sustentação ao desenvolvimento dessa dissertação. Um dos elementos que me acompanharam como uma questão permanente foi: Por que estou em um Mestrado Profissional em Educação Inclusiva e as discussões frequentemente restringem esse termo ao recorte da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Quando apresento elementos dessas disciplinas é para mostrar as torções que foram possíveis em minha formação docente ao caminhar pelas discussões empreendidas em cada uma delas. A disciplina *Fundamentos e Práticas em Educação Inclusiva* apresentou esses fundamentos e práticas atrelados a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que possibilitou-me levantar a questão acima mencionada. Reconheço a relevância das discussões empreendidas, mas esse recorte presente no objetivo da disciplina “[...] compreender aspectos conceituais, históricos, filosóficos e legais da Educação Especial e desdobramentos dos processos de exclusão e inclusão educacional de alunos público da educação especial” (PROFEI, 2022) foi um elemento que produziu uma questão que fez ressonância com o que já percebia dentro das escolas em que trabalho, uma vez que se fala em Educação Inclusiva é frequente pensá-la apenas pelo viés da Educação Especial.

Em uma orientação de mestrado, fui convidado a conhecer as produções teóricas da professora Maura Corcini Lopes e do professor Alfredo Veiga-Neto e posso dizer que essa sugestão fez uma marca em meu percurso de mestrado, pois ao encontrá-los a partir de seus textos em artigos científicos, capítulos de livros, livros ou de suas falas em vídeos de eventos

que foram gravados tive a chance que problematizar as questões educacionais por outras perspectivas que eram desconhecidas por mim até aquele momento.

Apresento um aspecto levantado pelas professoras Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris que dialogam com esses aspectos que estão sendo mencionados e que produziram em mim possibilidades de pensar que tenho sustentado nesse caminho. Assim posicionam-se as autoras:

O discurso legal é um discurso importante, bem como os discursos clínicos e pedagógicos, mas como pesquisadoras que têm a inclusão como um desafio permanente, temos que continuar lançando questões a nós mesmas, para que uma educação de qualidade, seja a meta da educação em geral (Lopes; Fabris, 2013a, p. 103).

Depois de mencionarem a necessidade enquanto pesquisadoras de continuarem produzindo questões, aproximei isso da necessidade que temos enquanto pesquisadores e pesquisadoras da Educação, especialmente quando discutimos a inclusão, de assumirmos esse compromisso com uma educação de qualidade. E dentre os questionamentos que nos fazem as autoras, destaco um em relação à concepção e usos da Educação Especial na Educação Inclusiva: “O que representa a manutenção da noção ‘especial’ nas práticas que constituem uma educação inclusiva?” (Lopes; Fabris, 2013a, p. 104).

Ao questionar a marca do “especial” reconhecem a necessidade da existência de práticas diferenciadas que atendam a especificidade daqueles que aprendem e também reconhecem que o lugar dos profissionais que conheçam a especificidade desses sujeitos e articulem as estratégias pedagógicas com a gestão e os professores e professoras, mas interrogam a marca do “especial” naqueles que aprendem em tempos diferentes dos ditos normais, que possuem deficiência, síndrome e naqueles que trabalham com esses sujeitos (Lopes; Fabris, 2013a). Não é incomum para quem está em um ambiente escolar escutar frases como: “ele não pode ficar retido, pois é aluno especial”, “aquele aluno deve ser especial, já tem algum laudo dele na escola?”, “a professora que atende os alunos especiais”, esses são alguns exemplos dessa marca do “especial” que comparece como dada e naturalizada no cotidiano escolar, mas é possível problematizá-la.

As disciplinas de *Metodologia da Pesquisa Científica e Inovação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Educação* trouxeram contribuições para pensar os caminhos metodológicos e uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas docentes ditas inclusivas. A primeira, embora as discussões relevantes desse campo, estavam situadas numa perspectiva positivista, de tal modo que não me possibilitaram pensar esses caminhos a partir da perspectiva pós-estruturalista. A segunda, possibilitou o início

das problematizações relacionadas à formação docente para uso das TDIC e sua relevância no desenvolvimento de práticas pedagógicas ditas inclusivas. É importante ressaltar que essas disciplinas também traziam esse olhar da Educação Inclusiva a partir do recorte da Educação Especial.

Com as disciplinas eletivas, *Diversidade e Cultura Inclusiva* e *Escola Pública, Diversidade e Prática Pedagógica*, a Educação Inclusiva foi apresentada para além desse recorte da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, fazendo-nos olhar para outras questões relacionadas a Educação Inclusiva que são silenciadas, tais como as questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, a diversidade étnico-racial e a diversidade religiosa. Além disso, também foi possível discutir esse termo tão presente quando falamos em Educação Inclusiva, diversidade. Permitiram assim, pensar a Educação Inclusiva, o currículo, a diversidade e as práticas pedagógicas.

Por fim, a disciplina eletiva *Design Educacional: Conceitos e estratégias para o desenvolvimento de cursos e recursos educacionais* foi fundamental para refinar as ideias relacionadas ao Produto Educacional e naquele momento foi muito marcada a ideia de intencionalidade pedagógica desse produto e também de como esse caminho não é definitivo e se refaz no processo de elaboração. Naquele momento produzimos um protótipo do produto educacional na conclusão da disciplina e tivemos diversos elementos que nos fizeram pensar a construção desse produto.

Depois de pontuar a contribuição das disciplinas do Mestrado, é importante destacar a participação no Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA), que constituiu-se nesse espaço formativo em que tive acesso a outros modos de pensar o objeto de pesquisa, especialmente a perspectiva do Pós-Estruturalismo, dos Estudos Pós-Críticos, dos Estudos Culturais e dos Estudos Foucaultianos em Educação e também a chance de contar com esse olhar do outro enquanto alteridade na construção dessa dissertação.

Fui instigado pelo meu orientador a conhecer os Estudos Pós-Críticos em Educação, dentre estes os Estudos Culturais em Educação e os Estudos Foucaultianos e percebi que suas indicações de leitura, deslocavam-me de querer encontrar respostas definitivas para os problemas, mas sustentar problematizações, desnaturalizações de discursos outrora tomados como dados e inabaláveis e o mais interessante, o quanto esse modo de ver é instigante e rico em possibilidades outras de pensar e problematizar a formação docente e os conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade.

Um dos desafios experienciados nesse movimento de virada epistêmica no percurso do mestrado tem relação com o lançar-se diante do novo, do desconhecido, suportando suas

delícias e inseguranças, convivendo com as resistências a um outro modo de pensar, fazer e escrever uma pesquisa.

Convém destacar que Guacira Lopes Louro (2007) em seu artigo *Conhecer, Pesquisar e Escrever...* deu uma contribuição significativa em meus instantes de incertezas, quando ali naquele artigo ela discute sobre alguns desafios envolvidos na tarefa de conhecer, pesquisar e escrever na perspectiva pós-estruturalista. Partindo uma reflexão bem interessante da sua prática ao estudar gênero e sexualidade na ótica pós-estruturalista, relata a experiência de apresentar um texto aos seus orientandos/as de mestrado e doutorado, que continham pequenas notas, recomendações e dicas, tais como: “Ter sempre em mente que a forma como se escreve (ou se fala) está articulada intimamente, à forma como se pensa e se conhece” Louro (2007, p. 236). Entretanto, aqueles/as tomaram-no rapidamente como um guia de como escrever na perspectiva pós-estruturalista, o que leva a pesquisadora a destacar

Que ironia! Na tentativa de ‘ensinar’ meus alunos e alunas a pensar e a escrever na perspectiva pós-estruturalista, eu, de modo absolutamente incoerente, acabava por lhes oferecer uma espécie de manual, um roteiro basicamente propositivo, cheio de afirmações decisivas que, de um modo ou de outro, lhes engessava o pensamento, desestimulando o questionamento, o ensaio, a experimentação. O pequeno texto ia na contramão do que ele próprio pregava! (Louro, 2007, p. 236).

A partir das ideias propostas por essa experiência da autora foi possível perceber como o meu pensamento estava engessado, as resistências ao novo que estavam colocadas em mim, que também buscava esse guia de recomendações, mas ao mesmo tempo, continuava instigado a experimentar essa outra possibilidade. A dificuldade na escrita da dissertação foi uma indicação disso e foi uma travessia bastante demorada até entender que era preciso ir adiante mesmo com as dificuldades, aqui não se tratava apenas de uma escrita, mas dos efeitos desta na minha constituição subjetiva.

Na direção do apontado por Louro (2007) o tom dado a um texto pode encerrar uma discussão ou provocar polêmica ou dissenso, que na perspectiva da autora pode ser bom ou não, mas enfatiza que “[...] o modo como escrevemos tem tudo haver com nossas escolhas teóricas e políticas” (Louro, 2007, p. 237). Aqui, compartilho do que a autora destaca sobre a sua experiência com essa escolha teórica e política pós-estruturalista, uma vez que foi a partir dessa escolha que tem sido possível sustentar esses elementos nessa (des)construção: desconfiar das certezas definitivas, admitir a incerteza e a dúvida, operar com a provisoriedade, o transitório, o mutante e praticar o autoquestionamento.

A partir desses elementos, entendo que a própria escrita dessa dissertação é um ensaio produtivo para tentar outros modos de conduzir uma escrita, mas prossigo com algumas

possibilidades destacadas por Louro (2007, p. 237): “Provocar a polêmica, a discussão e o dissenso pode ser um modo de sacudir o estabelecido, pode contribuir para promover modificações nas convenções e regras, pode ser (quem sabe?) um jeito muito criativo de lidar com o conhecimento”.

É impulsionado por esse jeito criativo de lidar com o conhecimento que intenciono também levar os/as leitores/as desse texto a pensar junto, a entrar nesse texto não para saírem convencidos de verdades absolutas, mas para questioná-las. Não estou interessado em apresentar um texto definitivo, nem tenho a pretensão de dominar o assunto ou as questões de modo a ter respostas definitivas para elas. Uma vez que compartilho do pensamento de Louro (2007, p. 238) “[...] a tarefa de conhecer é sempre incompleta, sem fim” e ao referir-se a um texto, as ideias da autora são potentes ao dizer-nos que

Um texto, sempre pode ser interpretado diferentemente, sempre pode ser interpretado outra vez, e ainda outra vez e mais outra...Um texto desliza, escapa. Ao invés de lutar contra a fluidez da linguagem, melhor seria explorar o jogo lúdico das palavras, tentar construir com finura as questões e os argumentos, dedicar-se a tecer a trama do texto com cuidado e com prazer (Louro, 2007, p. 237).

Nesse movimento de escrever sobre a invenção desses caminhos, fui remetido a posição das autoras Ebling e Kraemer (2019, p. 65)

[...] a pesquisa infere ações de resignificação da docência e de seus efeitos na constituição subjetiva dos sujeitos, destacamos a impossibilidade de compreendê-la como uma prática estática. Ela está implicada em movimentos políticos de estranhamento da realidade e de tensionamento de regimes de verdade historicamente instituídos.

Foi com essas idas e vindas para ir mais uma vez, considerando esse aspecto dinâmico da pesquisa e com as incidências desses movimentos no modo como conheço, pesquiso e escrevo, que eu e meu orientador de mestrado produzimos de modo dialogado o problema de pesquisa que norteia o nosso movimento nesse percurso: Como os Estudos Culturais problematizam os conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade?

Aqui é importante destacar a ideia de produção de um problema de pesquisa, apoiados no argumento de Silva (2016) que na perspectiva pós-estruturalista, a teoria não se limita a descobrir, a descrever e explicar a realidade, está implicada na sua produção, ou seja, o objeto supostamente descrito é efetivamente um produto de sua criação. Ao ocorrer um deslocamento da ideia de teoria para discurso, o autor enfatiza que “[...] uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria” (Silva, 2016, p. 12), mas em relação a um discurso, esse produz o seu

próprio objeto, de modo tal que este é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. Indo nessa direção, concordamos com Veiga-Neto (2007, p. 30, grifo nosso)

Ora se para o Iluminismo, é preciso tomar cuidado com as impressões imediatas, para as perspectivas pós-modernas qualquer impressão é, ao mesmo tempo que impressão, também uma conformação sobre o mundo. Isso significa que as imagens que o mundo, principalmente social, apresenta, a rigor, ele não apresenta isentamente, isto é, **o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui**. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social etc. – pairando numa exterioridade, inertes no grande depósito à sombra, à espera de serem, antes encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão.

Por isso, é nesse movimento de olhar para as coisas que constituímos ou como foi dito acima, que produzimos o nosso problema e objeto de pesquisa. Como pressuposto para essa pesquisa partimos da ideia de que nós, os/as docentes da Educação Básica, continuamos trabalhando com esses conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade de forma naturalizada e salvacionista.

Veiga-Neto (2000) argumenta que a escola moderna se constituiu como uma imensa maquinaria cujos princípios estão sustentados nos ideais iluministas e que suas práticas estiveram sempre mais ou menos ajustadas ao mundo que foi construído por esses ideais, o que aponta uma articulação entre escola e modernidade. E que ao tentar alcançar esses ideais há um preço a pagar que está no centro desses próprios ideais. Uma vez que “[...] o que é visto como problemas - a sujeição dos corpos e mentes, o disciplinamento, a desigualdade, etc. – faz parte das próprias condições de funcionamento da escola moderna e da fabricação do sujeito moderno” (Veiga-Neto, 2000, p. 8).

Uma consideração enfatizada pelo autor, refere-se ao fato que não se trata de uma impossibilidade de mudar a escola e o mundo, pelo contrário, existe inclusive uma urgência e vontade de mudança, mas para isso ele sugere que é preciso ir mais fundo, sendo necessário considerarmos

[...] a problematização em torno da gênese histórica daqueles ideais iluministas e o exame dos dispositivos e das práticas – aí incluídas as práticas escolares – que se engendraram para fabricar o mundo que temos hoje e que parece caminhar no sentido inverso daqueles ideais (Veiga-Neto, 2000, p. 8).

Concordamos com Veiga-Neto (2012, p. 276) quando afirma que

[...] poucos descem aos fundamentos nos quais se enraízam suas opções epistemológicas e consequentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções a cerca da salvação por obra da educação. Não se trata, é claro de dizer que não são feitas opções ou que não há convicções (sociais, políticas, pedagógicas, metodológicas, éticas etc.) Afirmar isso seria um erro crasso! O que me parece fazer falta é saber de onde vieram e como se engendraram tais opções e convicções. O que falta para muitos de nós é descer aos porões. A imensa maioria tão

somente toma de empréstimo tais opções e convicções, assumindo-os como verdades naturais e, desse modo, não problematizáveis.

Considero essa contribuição do professor Alfredo Veiga-Neto (2012) bastante importante para fazer pensar a nossa formação docente, uma vez que antes da provocação presente no artigo *É preciso ir aos porões* ainda não tinha percebido o quanto essa formação está alicerçada nesses ideais iluministas e nem em como essa concepção salvacionista da educação estava presente na minha ideia de ser professor/a e em verdades naturalizadas assumidas como inquestionáveis e absolutas.

Esse fato direciona-nos para o que coloca Veiga-Neto (2007, p. 23) “[...] todos nós que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação tivemos uma formação intelectual e profissional nos moldes iluministas”. Esse fato tem consequências que para o autor, tem relação com o fato de talvez não estarmos preparados para as rápidas e profundas mudanças que se dão nos âmbitos culturais, sociais, econômicos e políticos e que as promessas que o pensamento e as práticas progressistas parecem de concretização mais distante e do lado das tendências conservadoras, a situação não é melhor, uma vez que se tem o aprofundamento dos problemas, num mundo que se globaliza orientado pela lógica capitalista.

Por isso, é atual o convite realizado pelo autor para “[...] desconfiar das bases sobre as quais se assentam as nossas promessas e esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que deveremos sair dessas bases para, de fora, examiná-las, criticá-las” (Veiga-Neto, 2007, p. 23). É com esse instigante convite que esse percurso pretende ser realizado e aqui vale as observações de Michel Foucault:

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – a crítica radical – é indispensável para qualquer transformação (Foucault, 2006, p. 180).

A problematização desenvolvida nesta dissertação é uma possibilidade de exercer a crítica apontada acima, para que possamos interrogar o que está dado, naturalizado e muitas vezes tomado com uma verdade inquestionável.

No percurso da construção dessa dissertação estabelecemos como objetivo geral: Problematizar os conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade a partir da perspectiva teórica da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes. Considerando os passos necessários para caminharmos nessa direção, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1- Caracterizar os conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade a partir da teorização adotada pela professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes; 2- Compreender a

categoria formação de professores/as nos estudos da Educação Inclusiva tendo como analítica os Estudos Culturais numa perspectiva foucaultiana e 3- Construir uma proposta pedagógica que contribua para pensar os conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade numa dimensão hipercrítica, cidadã e problematizadora.

A dissertação é constituída dessa primeira seção *É caminhando que se inventam os caminhos*, uma segunda seção intitulada *A invenção de um caminho metodológico* onde apresento os aspectos teórico-metodológicos construídos ao longo do percurso da pesquisa, uma terceira seção intitulada *Maura Corcini Lopes: uma fala com múltiplos atravessamentos e seus efeitos* em que apresento a professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes a partir do modo em que fui atravessado e de algum modo convocado pela sua palavra, uma quarta seção intitulada *Problematizando conceitos em educação inclusiva* em que apresento a problematização dos conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade em várias subseções a partir do pensamento da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes e do diálogo com outros/as autores/as, uma quinta seção intitulada *Produto Educacional* em que apresento o modo como a proposta pedagógica foi construída e indico que ela pode ser vista no Apêndice A e uma sexta seção intitulada *Considerações não tão finais, para seguir pensando* em que apresento onde conseguimos chegar, mas ao mesmo tempo marcando o lugar da provisoriidade, abrimos o convite para seguir pensando.

2 A INVENÇÃO DE UM CAMINHO METODOLÓGICO

[...] sem um método, não se chega a ter uma percepção ou um entendimento sobre as coisas. Se sabemos (ou não sabemos) que existe um método ou se sabemos (ou não sabemos) que método é esse, pouco importa. Se ele já foi pensado e construído por outros, ele estará ali para ser trilhado; caso contrário, teremos nós mesmos de inventá-lo, construí-lo. Mas sempre existirá um caminho (Veiga-Neto; Lopes, 2010a, 34).

Escrever esse capítulo tendo como direção o pensamento de Veiga-Neto e Lopes (2010) de que sempre existirá um caminho, seja para que possamos trilhá-lo ou inventá-lo é um exercício criativo de pensar a construção desse caminho. Nesse sentido, para pensar essa construção é necessário perceber o *frame* a partir do qual não isolamos o objeto de pesquisa do mundo, mas a partir do qual o produzimos, o inventamos no mundo.

Essa ideia de *frame* é utilizada por Veiga-Neto e Lopes (2022) apoiado no pensamento de Judith Butler (2018), que considera essa moldura, esse enquadramento como algo que “[...] não mantém nada integralmente no lugar, mas ele mesmo se torna uma espécie de rompimento perpétuo, sujeito a uma lógica temporal de acordo com o qual ele se desloca de um lugar para outro” (Butler, 2018, p. 26 *apud* Veiga-Neto; Lopes, 2022, p. 1494). O discurso de enquadramento dotado de algo que escapa por esse rompimento perpétuo é produtiva para nos fazer pensar essa questão de construção desse caminho metodológico. De alguma forma, há um enquadramento utilizado sem o qual não seria possível dizer algo desse objeto de pesquisa, pois ele não está lá fora à espera de um enquadramento que possa encontrá-lo no mundo, mas foi o próprio enquadramento que permitiu a produção do objeto de pesquisa. Também apoiado em Veiga-Neto (2007, p. 31): “O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno) ao falarmos sobre as coisas nós, nós as constituímos”.

Aqui é evidenciado o lugar que a linguagem com toda sua instabilidade e aspecto cambiante, entra na constituição disso que nomeamos como realidade sendo que também fica evidenciado o aspecto discursivo que a constitui. O que falamos sobre as coisas, não dizem a essência das coisas, mas produzem as próprias coisas das quais falamos.

A partir da ideia de *frame*, Veiga-Neto e Lopes (2022) também enfatizam o seu aspecto instável e imprevisível, uma vez que devido ao caráter temporal e contingencial tanto da coisa enquadrada quanto daquele que enquadra, existe algo que escapa dentro do que aparentemente tinha uma solidez no enquadrável. Esse modo de pensar está muito próximo das ideias de Guacira Lopes Louro quando nos diz:

Conhecer, pesquisar e escrever nessa ótica [pós-estruturalista] significa resistir à pretensão de operar com ‘a verdade’. Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada (Louro, 2007, p. 241).

A partir das ideias de *frame*, de instabilidade da linguagem, do aspecto discursivo da realidade e da provisoriedade, apresentamos as lentes pelas quais estamos constituindo o *frame* desse nosso caminhar.

Como ponto de partida dessa teorização é importante destacar as lentes que possibilitarão olhar para os conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade tensionando-os na formação de professoras e professores da Educação Básica. De acordo com Sá-Silva *et al.* (2022a, p.111) “[...] dependendo das lentes teóricas utilizadas, nós interpretamos o mundo, com a possibilidade de chegar a conclusões diferentes, resultados mais progressistas ou conservadores, novos questionamentos e instigantes descobertas”. Essa ideia está alinhada com o pensamento de Veiga-Neto e Lopes (2022, p. 1496)

[...] Aliás, para pensarmos *sobre e com* qualquer outro autor ou qualquer outra coisa. Podemos nos entregar a uma digressão para dizer que aquilo que entendemos sobre esse ou aquele autor, não é esse ou aquele autor *em si*, mas é o que desse ou daquele autor conseguimos ler e compreender, a partir dos encaixes possíveis com aquilo que já existia em nós, a partir de nossas experiências pregressas. Ele não se dá *em si*, nem para todos nem para qualquer um, somos sempre nós é que o fazemos se dar *para nós* ou *em nós*.

Diante dessa possibilidade que indica que não existe uma essência em si, seja de um autor ou de qualquer outra coisa, mas que a partir do olhar que lançamos sobre as coisas, estas são produzidas por nós a partir desse *frame* que adotamos em dado momento ou dito de outro modo, das lentes utilizadas. Então, faz-se necessário apresentar uma introdução aos Estudos Pós-Críticos em Educação, os Estudos Culturais em Educação e a perspectiva foucaultiana em Educação para problematizar e tensionar os conceitos abordados nesta dissertação, apresentando uma perspectiva outra de pensá-los. Para iniciar as discussões, abordarei um pouco sobre o Pós-Estruturalismo. De acordo com Tedeschi e Pavan (2017, p. 773)

Como perspectiva epistemológica e metodológica, o Pós-Estruturalismo tem produzido uma série de inquietações, de dúvidas, de contribuições; tem mobilizado o pensamento educacional e viabilizado re/significar os sentidos e os usos de metodologias nos processos de investigação.

De acordo com o pensamento das autoras, o Pós-estruturalismo ao não definir um método *a priori* para as pesquisas, convoca os pesquisadores/as a construí-lo no decorrer do caminho. Esse fato permite o que as autoras nomearam de “[...] afastamento da Modernidade e de sua aposta no unitarismo epistemológico ou perspectiva privilegiada capaz de compreender

como o mundo é e como o mundo funciona” (Tedeschi; Pavan, 2017, p. 773). A partir de Tedeschi e Pavan (2017, p. 775)

[...] assumir o Pós-estruturalismo como perspectiva epistemológica e metodológica para a pesquisa em educação implica a desconstrução de metanarrativas construídas na modernidade que marcam a produção do conhecimento nessa área. Deleuze, Derrida, Foucault, entre outros, problematizam todos os valores transcendentais que pretendem uma independência ante as lutas e valorações históricas que os engendraram. Categorias modernas, como razão, verdade, discurso, poder, identidade e diferença, têm sido desestabilizadas pela crítica pós-estruturalista.

Em relação a essa desconstrução de metanarrativas construídas na modernidade, podemos aproximar do pensamento de Veiga-Neto (2007) quando nos diz que o caracteriza o pensamento moderno⁴ é a aceitação tranquila e não problematizada de elementos que constituem o seu substrato: razão, consciência, sujeito soberano, o progresso, a totalidade do mundo e de sua história, dentre outros. Então, o Pós-estruturalismo dá as costas para essas metanarrativas, de modo a permitir o abordado por Tedeschi e Pavan (2017, p. 775)

Ao colocarem sob suspeita as categorias modernas, em sua ambição universalista, esses teóricos produziram/produzem efeitos na forma como temos interrogado e conduzido os processos de investigação em educação, ou seja, abrem possibilidades e potencialidades epistemológicas.

Com a problematização desses substratos do pensamento moderno, é importante mencionar que a presença de um “estranhamento” ao pensar esses aspectos metodológicos é bem-vindo nessa perspectiva, sobretudo para aqueles que ainda se movimentam em outras perspectivas epistemológicas ou para aqueles que iniciam e sustentam uma virada epistêmica, tendo em vista que há um exercício permanente de colocar-se sob suspeita, porém, concordamos com Veiga-Neto (1996) ao dizer que empreender essa hipercrítica, é necessário manter uma postura de humildade intelectual, que para autor “[...] significa que cada um tem que voltar a crítica para si próprio; tem de perguntar de onde tirou suas verdades” (Veiga-Neto, 1996, p. 170). Ao falar da crítica pós-estruturalista assim a considera Veiga-Neto (1996, p. 169)

A crítica pós-estruturalista – sabendo que não há uma base em que se agarrar – é sempre móvel e inquieta. A crítica pós-estruturalista – sabendo que não existe o que é e como deve ser o mundo, mas que existem apenas declarações sobre o mundo – pergunta à crítica tradicional de onde ela tirou tudo aquilo que ela diz sobre como é e como deve ser o mundo. Como sempre a crítica tradicional responde que derivou suas teorias a partir de pressupostos universais, a crítica pós-estruturalista – justamente porque não aceita de graça os pressupostos universais que o Iluminismo inventou – dá as costas à crítica tradicional. Por isso a crítica pós-estruturalista é uma crítica da

⁴Veiga-Neto (2007) aborda essa expressão dirigida para uma cronologia e aponta, o Iluminismo, cunhada no século XVIII, como dirigida para o papel da visão na nossa relação com o mundo. Além disso, menciona que esse programa iluminista está fundado na ideia de que a razão nos iluminaria, de modo a retirar-nos das trevas, alimentando a esperança da existência de uma perspectiva privilegiada que além de explicar o mundo nos permitiria aproximar-nos ou chegar a Verdade.

hiperdesconfiança, da hipersuspeita, é uma crítica da crítica e, assim sendo, ela é tão incômoda.

Com esse aspecto movente, inquieto e incômodo da crítica pós-estruturalista, complemento ainda com as ideias de Veiga-Neto e Lopes (2010b, p. 163)

A suspeita sobre o próprio pensamento e suas pretensas verdades, a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços em geral extraordinários; mas são quase sempre compensadores. Tais esforços nos premeiam com entendimentos mais refinados sobre o presente e nos abrem possibilidades para o futuro. Além disso, eles também ativam as nossas indagações e atizam as nossas indagações. Entender o presente e abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são os combustíveis para um pensamento relevante e para uma ação consequente.

Como apontado pelo professor Alfredo Veiga-Neto e pela professora Maura Corcini Lopes, manter-se nessa posição requer sair do conforto provocado pelo já dado e tranquilo, do naturalizado e ao começarmos a experimentar a (re)leitura disso, abrindo brechas e produzindo fraturas, ensaiando novos deslocamentos. Vale também a observação cuidadosa de Veiga-Neto (1996) que a não familiaridade com esse campo de pensamento pós-moderno ou pós-estruturalista poderá causar alguma perturbação ou desconforto.

Embora a familiarização com esse campo, durante a escrita desse caminho metodológico deslocamentos foram sendo produzidos, mas ao mesmo tempo foi necessário contar com o desconforto, a insegurança, a incerteza, a instabilidade e a provisoriedade.

Meyer e Paraíso (2012, p.15) afirmam que “[...] uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica, porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa”. Essas foram perguntas que se mantiveram presentes ao longo do caminho, sobre o modo de conduzir a pesquisa. Em relação a esse aspecto pedagógico, assim advertem as autoras:

Sua função pedagógica, no entanto, produz estranhamentos quando adjetivamos essas metodologias de pesquisas como ‘pós-críticas’. Afinal, a maior parte das correntes teóricas denominadas pós-críticas não se referem a um método de pesquisa, no sentido usual do termo (Meyer; Paraíso, 2012, p. 15).

As autoras Meyer e Paraíso (2012) fazem uma demarcação importante ao dizer que o termo metodologia é tomado de modo mais livre que método em seu sentido moderno. De modo que compreendem metodologia assim:

[...] como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação - e de estratégias de descrição e análise (Meyer; Paraíso, 2012, p. 16).

Assim, caminho na direção apontada pelas autoras, tendo em vista que na perspectiva epistemológica em que me movimento

Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a "paralisia" das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas (Meyer; Paraíso, 2012, p. 17).

Nesse movimento de idas e vindas, fazer e (re)fazer, pensar e (re)pensar produzindo esse deslocamento que poderia traduzir-se como um navegar, tendo em vista que não contamos com a certeza de portos seguros onde chegar e nem poderíamos manter-nos no cais impedindo o movimento. Aqui de forma um tanto poética trazendo a ideia da alegria do ziguezaguear apontado por Meyer e Paraíso (2012, p. 17)

Mas o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria do ziguezaguear. Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamo-nos em ziguezague no espaço entre as lutas particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar "de fora" da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturais. É nesse espaço entre, que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias de pesquisas pós-críticas.

Para Sá-Silva *et al.* (2022a, p. 111) “[...] a lente da teoria pós-crítica irá considerar alguns pressupostos das teorias críticas, porém irá trazer elementos novos, que ainda não foram interpelados”. As teorias Pós-críticas surgiram a partir da necessidade de compreender o currículo para além da classe social, ideologia e poder, assim, essas teorias com diferentes vertentes emergem, realizando a crítica às análises tradicionais do processo curricular (Sá-Silva *et al.*, 2022a). É importante compreender esse contexto de emergência tal qual aponta Lopes (2013, p. 9)

Esse cenário, usualmente chamado pós-moderno, mas que também é denominado modernidade líquida, fluida, instável, tardia, leva à construção de outras formas de compreender o social. No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas.

Essa autora acrescenta ainda a importância de compreendermos a que nos referimos quando utilizamos a expressão teorias pós-críticas, que se trata uma impressão vaga e imprecisa, o que não quer dizer que é uma expressão errada ou equivocada, que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam o cenário pós-moderno. Esse conjunto de teorias

incluem os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-críticos (Lopes, 2013). Meyer e Paraíso (2012, p. 17) argumentam que

Essas pesquisas usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de ‘pós’ - pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo - e em outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo ‘pós’: fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas - Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos Queer, entre outros.

A partir do pensamento das autoras, podemos perceber que o que marca todas essas abordagens teóricas são os deslocamentos relacionados às teorias críticas de tal modo que mesmo com as diferenças colocadas entre cada uma, podemos situá-las como “teorias, abordagens ou pesquisas pós-críticas” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 17). Lopes (2013, p. 10) enfatiza ainda que

Na contemporaneidade, ser vago e impreciso tem utilidade. Talvez uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade. A clareza, tal como a certeza, pode ser mitificadora, pode remeter ao essencialismo na significação [...]

Olhar o objeto dessa pesquisa por essa lente pode nos possibilitar o estranhamento, a dúvida, os questionamentos sobre aquilo que em muitas circunstâncias pode ser tomado como aquilo que é, como dotado de uma essência e com uma significação estável. Essas ideias estão alinhadas com o que Paraíso (2004, p. 293) afirma:

Uma outra linha perseguida pelas pesquisas pós-críticas constitui-se no questionamento e na problematização de todas as ‘verdades’ educacionais, inclusive daquelas que nos acostumamos a considerar ‘boas’ porque caracterizadas como ‘democráticas’, ‘libertadoras’, ‘transformadoras’, ‘cidadãs’ etc. Essas pesquisas expõem o caráter de objeto construído, fabricado, produzido dos “objetos da educação”: o/a professor/a, a pedagogia, o currículo, a escola, o/a aluno/a etc. Nesse processo, as verdades, os conhecimentos, os saberes da pedagogia, do currículo e da educação tornam-se objetos de problematização. Os estudos destacam o caráter artificial de verdades curriculares, de saberes educacionais, de conhecimentos considerados legítimos. Trata-se de pesquisas que explicitam os processos pelos quais as verdades são produzidas, os saberes inventados, os conhecimentos construídos [...].

Sobre essa proposta desconstrucionista do campo dos estudos pós-críticos, assim se posiciona Sá-Silva *et al* (2022a, p. 113)

As teorizações no campo dos estudos pós-críticos assentam-se em uma diversidade de falas pós-estruturalistas e pós-modernas, que versam pela proposta desconstrucionista sobre ‘verdades’ socialmente construídas e outorgadas aos sujeitos no processo de construção de sua subjetividade e identidade. Nas pesquisas pós-críticas existem múltiplas formas de ver, não só são possíveis, mas desejáveis. Tem sua própria escrita a partir da criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras alternativas de ver e pensar os fenômenos sociais, culturais e contemporâneos.

De acordo com esses autores, no campo dos Estudos Pós-Críticos está o campo dos Estudos Culturais (EC) que tem sido importante na diversificação de temas emergentes no processo educacional. Para Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 40)

Os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Ao contrário, o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas.

A distinção entre os EC e as disciplinas acadêmicas tradicionais é o seu envolvimento explicitamente político. Em suas análises, os Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutros ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, tomam claramente o partido dos grupos em desvantagens nessas relações, de tal modo que suas intervenções funcionem como uma intervenção na vida política e social (Silva, 2016). Esse autor ao apresentar o modo como os EC concebem cultura assim destaca:

Os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição dos seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. [...] os estudos culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (Silva, 2016, p. 133-134).

A partir daí podemos pensar que os conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade inseridos nesse campo de luta em torno da significação social na atualidade são invenções de um tempo e que, portanto, podemos problematizá-los com o intuito de perceber até que ponto os tomamos de forma naturalizadas, desconsiderando as relações acima apontadas e tomando-os como “verdades” inquestionáveis. Ao abordar sobre metodologia dos Estudos Culturais assim se posiciona Nelson, Treichler e Grassberg (2013, p. 9)

A metodologia dos Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois eles na verdade, não tem nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser bem mais entendida como uma *bricolagem*. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva.

Esse posicionamento aponta-nos para um caminho a ser produzido e essa ideia de *bricolagem* é produtiva para pensarmos que “[...] rearticular aos Estudos Culturais os métodos privilegiados por disciplinas existentes exige considerável trabalho e reflexão, um trabalho que não pode ser feito de forma definitiva, nem de forma antecipada” (Nelson; Treichler; Grassberg, 2013, p. 9). Esses autores ainda mencionam que não se tem garantias em relação às questões e

nem em relação às respostas em determinado contexto, de tal modo que não podemos privilegiar uma metodologia e nem empregá-la com a segurança das certezas e nem eliminar nenhuma antecipadamente (Nelson; Treichler; Grassberg, 2013). Vale acrescentar uma observação importante para quem se movimenta nesse campo epistemológico: “Os Estudos Culturais precisam continuar abertos a possibilidades inesperadas, inimaginadas ou até mesmo não solicitadas. Ninguém pode esperar controlar esses desdobramentos” (Nelson; Treichler; Grassberg, 2013, p. 11).

Essas considerações podem ser complementadas pelas observações de Veiga-Neto e Lopes (2010) de que ocorreu um deslocamento do geral e universal para o específico e regional sobre essas questões relacionadas sobre método e teoria, de modo que não se trata tanto de buscar supostas verdades sobre eles, mas examinar como funcionam e realizar problematizações sobre a maneira como articulam-se entre si. Esses autores também ressaltam que foi possível distinguir os conceitos de teoria e teorização a partir desses deslocamentos. Para Veiga-Neto e Lopes (2010a, p. 36)

[...] o conceito de teoria – como digamos, um constructo composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter conclusivo, aplicado a uma determinada área - do conceito de teorização, como, digamos, uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a ‘realidade do mundo’.

Complementam esse pensamento apontando que contrapondo-se ao caráter rígido, prescritivo e formal de pensar teoria e método em algumas perspectivas epistemológicas, para outras, ocorreu o que foi nomeado como uma flexibilização e uma abertura em seus significados (Veiga-Neto; Lopes, 2010a). Esse modo de pensar é coerente com o que adotamos ao apresentar o *frame* utilizado para pensar a invenção de um caminho metodológico particular. Para Sá-Silva *et al* (2022b, p. 130) o campo dos EC

[...] tem adotado principalmente dos estudos foucaultianos um referencial teórico pós-estruturalista produtivamente acurado, contribuindo na questão metodológica e nas análises de discursos, principalmente em pesquisas na Educação. Dessa maneira, os Estudos Culturais têm ensinado a produzir um olhar duvidoso, de estranhamento, de sabotagem e de alteridade sobre os fenômenos sociais, artefatos culturais e sobre nós mesmos.

Aqui é possível apresentar um pouco das discussões levantadas por Veiga-Neto em seu texto intitulado *Michel Foucault e os Estudos Culturais*, em que o autor discute possibilidades de aproximação do pensamento de Michel Foucault e o campo dos Estudos Culturais (Veiga-Neto, 2004). O autor situa Michel Foucault como pós-estruturalista, advertindo-nos que existem discussões sobre o (des)enquadramento dele, então mesmo

compartilhando elementos da condição pós-moderna enfatiza que “as conexões entre Foucault e outros autores ou perspectivas - mesmo que também sejam pós-modernos - não são triviais.” (Veiga-Neto, 2004, p. 39). Considera ainda em relação a Michel Foucault e os Estudos Culturais que

Ao contrário de nos sentirmos desencorajados frente às dificuldades decorrentes da dispersão de Foucault e dos Estudos Culturais, é preciso ter em conta que tal dispersão pode ter um lado produtivo, o que por um lado dificulta, por outro pode facilitar. Se por um lado a ausência de um sistema unificador significa uma abertura de pensamento, nesses casos teremos então, a nosso favor, a possibilidade de usar parcialmente as ‘porções’ de pensamento que nos forem, digamos, úteis, sem comprometer as demais ‘porções’. De modo inverso, é fácil entender que quanto mais estruturado e amarrado um conjunto de conceitos e relações, mais difícil será mexer em algum ponto sem comprometer os demais, sem desorganizar o conjunto (Veiga-Neto, 2004, p. 40).

Em relação a contribuição de Michel Foucault para pensar questões relacionadas à Educação, vale considerar o que diz Veiga-Neto (2016, p. 11)

[...] não se deve procurar no pensamento foucaultiano um suposto grande remédio, seja para a Educação, seja para o mundo. Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe o caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente. Isso não significa que não se chegue a muitos lugares; o problema é que tais lugares não estão lá – num outro espaço ou num outro tempo (futuros) para serem alcançados ou a nos esperar.

Esse autor considera que se Foucault não é um grande remédio, podemos considerá-lo um grande estimulador, pois traz detalhados estudos históricos com os quais e a partir dos quais ele constrói variadas ferramentas analíticas que podemos utilizar em nossas pesquisas e práticas sociais e educacionais (Veiga-Neto, 2016).

O professor Alfredo Veiga-Neto destaca em uma entrevista que o livro *Vigiar e Punir* de Michel Foucault mesmo sem ser um livro focado em educação escolar teria causado uma verdadeira revolução copernicana devido a virada epistemológica que provocou ao deslocar-se do aparelho escolar como instituição para as práticas que ali se praticam. Com esse deslocamento, pode-se dizer que há uma descontinuidade entre a educação escolar moderna ocidental e a educação escolar em outros tempos e outras culturas. A palavra escola pode ser a mesma, mas os sentidos atribuídos a ela, bem como os efeitos que ela produz são radicalmente distintos (Veiga-Neto; Silva, 2021). Para Veiga-Neto (2016, p. 14) ao adotar uma perspectiva foucaultiana

[...] não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras.

Diante da necessidade de construir esse caminho metodológico, entendendo-o como uma invenção que se dá ao longo do caminhar e a partir dos deslocamentos próprios da pesquisa, contamos como fonte de inspiração as dissertações de diversos membros do GP-ENCEX/UEMA que nessa perspectiva dos Estudos Pós-Críticos, Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos contribuíram bastante para pensar o nosso próprio percurso metodológico. Destacamos os trabalhos de Barros (2023), Duarte (2023), Galvão (2022), Melo (2022) e Reis (2017), todos sob orientação do professor Jackson Ronie Sá da Silva.

Tendo em vista os objetivos dessa dissertação, concordamos com Sá-Silva (2018b) ao defender que há uma inadequação do discurso metanarrativo, que está sustentado na epistemologia cartesiana que pretende operar padronizações, quando se trata do campo das ciências humanas e sociais, sobretudo no campo educacional. Uma vez que a matematização, ou seja, “ações metódicas que direcionam os objetos de pesquisa para a quantificação e a generalização” (Sá-Silva, 2018b, p. 16) não dão conta da complexidade dos objetos de pesquisa daqueles campos. Assim, a nossa pesquisa terá abordagem qualitativa, que para Oliveira (2007, p. 37) trata-se de “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Por essa razão, intencionamos operar na direção contrária a padronização e matematização, considerando que nessa pesquisa como afirma Minayo (2002) preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, uma vez que trabalho com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que constituem um outro modo de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização com variáveis. Além disso, será uma pesquisa de tipo bibliográfico e documental, baseado em Sá-Silva, Almeida e Guindane (2022). Para esses autores,

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2022, p. 34).

Em relação a diferença entre fontes primárias e secundárias, a primeira refere-se a dados originais, a partir do quais o pesquisador tem relação direta com os fatos a serem analisados, enquanto as fontes secundárias tem relação com dados de segunda mão, ou seja, já trabalhados por pesquisadores, estudiosos e por isso, já do domínio científico (Oliveira, 2007).

Acrescenta Oliveira (2007, p. 70) que em relação a pesquisa documental “[...] o trabalho do pesquisador/a requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram por nenhum tratamento científico”. Considerando que em uma pesquisa documental é necessário situar o que estamos nomeando como documentos, buscamos a contribuição de Michel Foucault quando nos diz que

[...] o documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (Foucault, 2008a, p. 7).

Apresentando-nos esse deslocamento do documento na própria história, podemos pensar na possibilidade de operar com eles de modo que esse tecido documental possa ser lido, seja em suas unidades, conjuntos, séries e relações. Ainda acrescenta a essa ideia que “[...] o documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa” (Foucault, 2008a, p. 8). Assim, fica situada essa relação entre a história e a massa documental produzida num dado momento. Ainda com esse autor, podemos considerar que

[...] a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (Foucault, 2008a, p. 8).

Com essa perspectiva, entendemos um deslocamento importante no modo de tomar os documentos, sobretudo considerando-os como verdadeiros monumentos onde é possível perceber essa massa de elementos com as quais podemos operar.

Considerando que a professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes com toda sua produção no campo da Educação, da Educação Especial, da Educação Inclusiva, da Educação de Surdos, dos Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos em Educação, que dão materialidade ao seu modo singular de pensar e problematizar questões de modo instigante e através da sua fala que é capaz de convocar-nos a essa inquietante aventura, que fomos sendo afetados à medida que esse caminho foi sendo experienciado com e ao lado dela. Por essa razão, escolhemos as suas produções escritas (artigos científicos, entrevistas, capítulos de livros, livros completos) ou audiovisuais (participação em conferências, seminários e congressos) como os documentos a serem analisados na pesquisa documental.

Essas produções foram obtidas através de pesquisas realizadas na internet com o nome da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes, em que busquei esses documentos que mantinham relação com os conceitos problematizados na dissertação de modo a termos acesso ao discurso dela que possibilitaria a construção de uma teorização a partir dessas produções. Vale destacar que não demos conta de toda a produção da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes e essa nem era a intencionalidade inicial. Entretanto, as produções que constituíram o *corpus* da pesquisa permitiram movimentos que nos convocam a problematização desses conceitos.

Essas produções escritas e audiovisuais foram catalogadas e quadros foram produzidos para apresentar o *corpus* da pesquisa. Esses quadros estão distribuídos em produções escritas (livros publicados e/ou organizados, capítulos de livros, artigos completos publicados em periódicos) e produções audiovisuais (palestras).

No Quadro 1 apresentamos os livros publicados e/ou organizados pela professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes:

Quadro 1 - Livros publicados e/ou organizados pela professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes

Nome da publicação	Tipo de publicação	Editora e formato	Autores e/ou organizadores	Ano
Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI	Livro	Editora Pimenta Cultural. Versão digital	Maura Corcini Lopes e Carine Bueira Loureiro (org.).	2021
Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas	Livro	Aprris editora. Versão digital	Maura Corcini Lopes e Juliane Marschall Morgenstern (org.).	2019
Inclusão e educação	Livro	Editora autêntica. Versão impressa e digital	Maura Corcini Lopes e Elis Fabris	2013
Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam	Livro	Editora autêntica. Versão impressa e digital	Maura Corcini Lopes e Morgana Domênica Hattge (org.).	2013
Cultura surda e libras	Livro	UNISINOS	Maura Corcini Lopes	2012
Surdez e educação	Livro	Editora autêntica. Versão digital	Maura Corcini Lopes	2011
In/exclusão nas tramas da escola	Livro	ULBRA. Versão parcial em formato digital	Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal'Igna	2007

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Apresentamos os capítulos de livros da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes no Quadro 2.

Quadro 2 - Capítulos de livros da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes

Nome da publicação (capítulo)	Localização do capítulo de livro	Nome da publicação (livro completo)	Autores ou organizadores	Editora e formato	Ano
Da admiração pelo professor e autor à confissão de amor	Epílogo	Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault.	Clarice Saete Traversini; Elí Terezinha Henn Fabris; Haroldo de Resende e Sílvia Gallo (org.).	Pedro & João Editores. Versão digital	2022
A ausência é presença que ninguém me tira	Capítulo 22	Adriana Thoma: cartas e escritos de amizade e docência.	Larisa da Veiga Vieira Bandeira e Luciane Bresciani Lopes (org.).	Editora Peripécia. Versão digital	2022
Para pensar a experiência escolar e pedagógica	Capítulo 1	Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI	Maura Corcini Lopes e Carine Bueira Loureiro (org.).	Editora Pimenta Cultural. Versão digital	2021
Inclusão escolar e o governo político da vida	Capítulo 4	Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores.	Lázara Cristina da Silva, Cinval Filho dos Reis e Wender Faleiro da Silva (org.).	Navegando publicações. Versão digital	2019
Ritornelo e Circuito Formativo Pedagógico	Sem indicação	Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas	Maura Corcini Lopes e Juliane Marschall Morgenstern (org.).	Apris editora. Versão digital	2019
Apresentação sem título "Sim, tenho saudades" (Drummond, 1996) (nome atribuído pelo pesquisador)	Apresentação	Inclusão, diferença e políticas públicas	Adriana da Silva Thoma (in memoriam), Betina Hillesheim e Carolina de Freitas Corrêa Siqueira (org.).	EDUNISC	2019
Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais	Sem indicação	Foucault, Deleuze & educação	Sônia Maria Clareto e Anderson Ferrari	UFJF	2013
Inclusão como prática política de governamentalidade	Sem indicação	Inclusão escolar conjunto de práticas que governam	Maura Corcini Lopes e Morgana Domênica Hattge (org.).	Editora autêntica	2013
O GEPI e como nos tornamos o que somos	Sem indicação	Inclusão e biopolítica	Maura Corcini Lopes e Ellis Fabris (org.).	Autêntica	2013
Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión	Sem indicação	Gubernamentalidad y Educación Discusiones contemporáneas	Ruth Cortez-Salcedo e Dora Marín-Díaz (org.).	Serie Investigación IDEP	2013

Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo	Sem indicação	O mesmo e o outro: 50 anos de História da Loucura	Salma T. Muchail, Márcio A. Fonseca e Alfredo Veiga-Neto (org.).	Autêntica	2013
Escola bilíngue para surdos	Sem indicação	Cultura surda e libras	Maura Corcini Lopes (org.).	UNISINUS	2012
Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade	Sem indicação	In/exclusão nas tramas da escola	Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal'Igna (org.).	ULBRA	2007
Identidade, cultura e semelhanças de família	Sem indicação	Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais	Rosa Bizarro (org.).	Areal	2007

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No quadro 3 apresentamos os artigos completos publicados em periódicos da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes.

Quadro 3 - Artigos completos da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes

Nome da publicação	Autores	Periódico	Ano
Entrevista com a professora Maura Corcini Lopes: A produção do ser surdo na experiência da educação	Maura Corcini Lopes, Eliana da Costa Pereira de Menezes e Patrícia Gräff	Rev. Bras. Ed. Esp.	2023
Fundamentalismo e deficiência a obstinação moderna pela igualdade	Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto	Revista Educação Especial	2022
Tessituras: entre a hermenêutica do sujeito e a Educação	Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto	Educação e Filosofia	2023
Tendências discursivas sobre a aprendizagem no campo pedagógico contemporâneo brasileiro	Maura Corcini Lopes e Deize Andreia Enzweiler	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	2021
As estratégias de governo identitário na Educação	Maura Corcini Lopes e Patrícia Gräff	Ensaio: aval. pol. públ. Educ.	2020
Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais	Maura Corcini Lopes e Raquel Frohlich	Revista Educação Especial	2018
Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos	Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto	ETD- Educação Temática Digital	2017
Policies of social action and inclusion and current brazilian tensions	Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto	Sisyphus — Journal of Education	2015
Inclusão como matriz de experiência	Maura Corcini Lopes e Juliane Marschall Morgenstern	Pro-posições	2014

Inclusão, biopolítica e educação	Maura Corcini Lopes e Tatiana Luiza Rech	Educação	2013
Políticas de Estado e Inclusão	Maura Corcini Lopes, Kamilla Lockman e Morgana Domênica Hattge	Pedagogía y Saberes	2013
Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains	Maura Corcini Lopes e Adriana da Silva Thoma	La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation	2013
A inclusão escolar e o movimento Todos pela Educação	Maura Corcini Lopes e Carla Saraiva	Revista Educação Especial	2011
Subjetividade docente, inclusão e gênero	Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal'Igna	Educação & Sociedade	2012
La inclusión como dominación del otro por el mismo	Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto	Pedagogía y Saberes	2012
Educação, Inclusão e reclusão	Maura Corcini Lopes e Carla Saraiva	Currículo sem fronteiras	2011
Inclusão, exclusão e in/exclusão	Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto	Verve	2011
Inclusão de alunos surdos na escola regular	Maura Corcini Lopes e Eliana da Costa Pereira de Menezes	Cadernos de Educação	2010
Pensar de outros modos a modernidade pedagógica	Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto	ETD- Educação Temática Digital	2010
Políticas de inclusão e governamentalidade	Maura Corcini Lopes	Educação & Realidade	2009
In/exclusão escolar a invenção de tipos específicos de alunos	Maura Corcini Lopes	Revista Colombiana de Educación	2008
Inclusão e governamentalidade	Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto	Educ. Soc.	2007
Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar	Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto	Perspectiva	2006
Os meninos	Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto	Educação & Realidade	2004

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No quadro 4 apresentamos as produções audiovisuais: palestras com a professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes.

Quadro 4 - Produções audiovisuais: Palestras com a presença da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes

Tema da palestra	Local	Função	Ano
------------------	-------	--------	-----

Desigualdades múltiplas e governo identitário: desafios para pensar o princípio político do comum	III Ciclo de Debates Abertos do GP Identidade e diferença na Educação	Palestrante	2023
Singularidades e a defesa da escola	Humanidades Unisinos	Mediadora	2023
Ontologia do comum e educação inclusiva	Humanidades Unisinos	Mediadora	2023
Inclusão escolar e o currículo nas práticas de in/exclusão	Aula aberta Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA	Palestrante	2022
Formação para além das competências: desafios, perspectivas e possibilidades	I Ciclo de Palestras BNCC e Educação para a diferença	Palestrante	2021
Educação Básica: processos de in/exclusão	Fórum Permanente em Educação Inclusiva	Palestrante	2020
Adriana Thoma: Memórias de uma trajetória de conquistas e contribuição na Educação de Surdos	X Semana Pedagógica do INES	Palestrante	2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A partir dos atravessamentos apontados pela autora, buscamos outros pesquisadores que ao dialogar conosco nessa tessitura nos possibilitaram a construção desse caminho e constituem a pesquisa bibliográfica tais como: Alfredo Veiga-Neto, Adriana Thoma, Carlos Skliar, Guacira Lopes Louro, Jackson Ronie Sá-Silva, Tomaz Tadeu da Silva e autores/as afins.

Como estratégia para operar com os documentos foi utilizada a análise de discurso numa perspectiva dos Estudos Culturais em Educação e da pesquisadora Maura Corcini Lopes. Por isso, vale destacar o proposto por Sá-Silva *et al.* (2022b, p.131) sobre o campo dos Estudos Culturais em Educação

Esse campo tem adotado principalmente dos estudos foucaultianos um referencial teórico metodológico pós-estruturalista produtivamente acurado, contribuindo na questão metodológica e nas análises de discursos, principalmente em Pesquisas em Educação. Dessa maneira, os EC, tem ensinado a produzir um olhar duvidoso, de estranhamento, de sabotagem e de alteridade sobre os fenômenos sociais, artefatos culturais e sobre nós mesmos.

Em relação ao entendimento de análise do campo discursivo, apoiamos em Michel Foucault quando nos diz que

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e

relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (Foucault, 2008a, p. 31).

Aqui percebe-se a centralidade do discurso em Foucault (2008a, p. 54) quando argumenta que “[...] não se volta ao aquém do discurso - lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta; não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si; fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso”. Foucault (2008a, p. 55) considera que

[...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos.

Vale considerar o que foi apontado por Veiga-Neto (2016, p. 93)

Os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades. [...] Se as demais análises dos discursos implicavam uma leitura que procurava ‘escutar o que o autor havia assinado’, para Foucault ‘ler é problematizar, porque se pode mudar a ênfase dada pelo autor a cada uma de suas páginas’. Trata-se de um tipo de leitura, em que a questão não está em fazer “o autor dizer o que não disse, ou negar o que afirmou, mas em conferir relevo ao que ao que ele lançou ‘*en passant*’. Trata-se, em suma, de jogar com as entonações.

Essa ideia de conferir relevo ao que o autor lançou por vezes ‘*en passant*’ muito nos interessa nesse movimento realizado na dissertação uma vez que se trata de colocar o pensamento da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes para nos fazer problematizar os conceitos abordados nesta dissertação. A partir da leitura flutuante das produções escritas e da escuta das produções audiovisuais, foram realizados registros escritos que possibilitaram a aproximação das produções e construção da teorização a ser apresentada nas seções seguintes.

Inicialmente, apresentarei a professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes e em seguida, apresentarei a teorização desenvolvida a partir da pesquisa documental e do diálogo com diversos autores desdobrado em diversas seções a partir do conceito e operador metodológico in/exclusão, inclusão e governamentalidade, inclusão e norma, diversidade e diferença: olhando com suspeita para a metanarrativa da inclusão e alteridade: a produção do outro.

3 MAURA CORCINI LOPES: uma fala com múltiplos atravessamentos e seus efeitos

Uso a palavra para compor os meus silêncios.
Não gosto das palavras
Fatigadas de informar. [...]
Manuel de Barros em *O apanhador de desperdícios*

Iniciar essa escrita para apresentar a professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes (Figura 1) é um exercício que se dá a partir dos atravessamentos que a sua palavra, seja ela escrita ou falada, teve de incidências em meu percurso de formação ao longo do mestrado. É importante situar que esse encontro foi proposto pelo meu orientador, o professor Dr. Jackson Ronie Sá da Silva, em uma das orientações de mestrado num momento crucial em que decidi fazer um movimento de virada epistêmica, que teve como consequência abrir mão de um projeto que estava bem delineado, mas que não estava mais alinhado com o meu interesse atual que é encontrar outras possibilidades de olhar para escola, para a formação de professores/as, para os processos e práticas ditas inclusivas e também para o meu modo de ser professor.

Figura 1 – *QR-Code* para acesso a apresentação da professora Maura Corcini Lopes pela UNISINOS



Fonte: UNISINOS (2024)

O encontro com a professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes se deu através de sua palavra, a partir dos artigos científicos, livros, capítulos de livros e também de conferências em que esteve como palestrante ou em algumas situações como mediadora dos diálogos e debates. Então, nada mais oportuno do que iniciar esse texto, trazendo Manoel de Barros, um dos meus poetas prediletos, para falar que fui compondo meus silêncios com as palavras dela que ora perturbavam-me bastante, convidando-me a entrar no diálogo e a pensar junto, afetando-me em minhas convicções mais caras, mas por outro lado produzindo deslocamentos interessantes, uma vez que suas palavras por não estarem fatigadas de informar, nos instigam, provocam, convocam e abrem novas possibilidades.

Para compor a tessitura dessa apresentação, farei uso da palavra de Maura Corcini Lopes e destaco que esse é um olhar que não é universal, mas singular de um professor-pesquisador que faz uma apresentação com a intenção de marcar o lugar de importância dessa professora-pesquisadora em meu percurso de mestrado, nesta dissertação e principalmente, nas áreas de pesquisa em que atua das quais falarei adiante. De acordo com a sua apresentação no currículo lattes atualizado em 23/11/2023, pode-se destacar:

Diretora da Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, onde orienta mestrado e doutorado na Linha de Pesquisa Educação, Desigualdades e Inclusão. Foi Decana da Escola de Humanidades da UNISINOS (período: 2016 a 2021); Vice-Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação - ANPED-Região Sul (período: dez/2019 a dez/2021). Doutora (2002) e Mestre (1997) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Educação Especial (1996) e Especialista em Educação Especial (1997) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e pesquisadora colaboradora do Grupo Interinstitucional em Educação de Surdos (GIPES/UFRGS/CNPq). Coordenadora da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE) e da Red de Investigacion Pensamiento Classico e Contemporaneo en Educacion (RIEPCO). Pesquisadora produtividade pesquisa CNPq - 1B. Integrante do Comitê Gestor e coordenadora de Projeto de Pesquisa Transformação Digital e Humanidade Capes/PRINT/UNISINOS (Lopes, 2023c).

Nessa breve apresentação formal, destaco elementos importantes da formação da professora e pesquisadora: graduação em Educação Especial, especialização em Educação Especial, mestre e doutora em Educação, atua na área de pós-graduação em Educação e também, alguns atravessamentos que serão marcados em diversos momentos pela professora Maura Corcini Lopes que são os grupos de pesquisa e redes de investigação da qual faz parte: GEPI, GIPES, RIIATE e RIEPCO. Aqui, menciono esse aspecto para dar ênfase ao fato de que sua fala se dá a partir de um determinado lugar que reúne o seu percurso com o de outros/as professores/pesquisadores e professoras/pesquisadoras que por compartilharem interesses comuns produzem pesquisas que discutem diversos temas relacionados à Educação, Inclusão, Educação de Surdos, Aprendizagem e Tecnologias em Educação. De acordo com Lopes e Fabris (2013a, p. 10)

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq), assim denominado desde 2006, está sediado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e é composto por pesquisadores de distintas universidades do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Tais pesquisadores têm em comum a pesquisa no campo da educação e o interesse em investigar e estudar a emergência da problemática da inclusão sob uma perspectiva pós-estruturalista.

Em relação às pesquisas desenvolvidas pelo GEPI, as autoras destacam que estas têm interesse nas relações que se estabelecem na sala de aula, considerando da escola básica

ao ensino superior, até relações entre práticas e políticas educacionais, tanto de saúde quanto de assistência social. Assim, essas pesquisas têm um amplo leque de possibilidades, mas que “[...] permitem abarcar a inclusão resguardando desdobramentos complexos que se entrecruzam” (Lopes; Fabris, 2013a, p. 10). As autoras destacam que essas pesquisas

[...] estão alicerçadas em uma perspectiva pós-estruturalista que busca na concepção, principalmente de Michel Foucault e autores afins, entender as distintas condições de possibilidade que nos permitem pensar práticas, políticas, enfim, pensar e tensionar os campos discursivos em que a inclusão emerge (Lopes; Fabris, 2013a, p. 10).

No capítulo de livro *O GEPI como nos tornamos o que somos*, as autoras Lopes e Fabris (2013b) descrevem a trajetória desse grupo de pesquisa de modo a tensionar os caminhos percorridos desde o ano de 1999, quando um grupo de pessoas se reuniam para estudar e pensar juntas as temáticas: diferença, integração e in/exclusão. Além disso, destacam que nem sempre a inclusão foi a temática mobilizadora do grupo nesse percurso que culmina com a constituição do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão em 2006.

O início desses movimentos apontados por Lopes e Fabris (2013b) contou com a reunião de pessoas para assistirem a filmes que tivessem como temática a diferença e inicialmente articulada com integração com a intencionalidade de “[...] criar um espaço de discussão e de formação mais atentos às muitas práticas de discriminação negativa que constituíam a atmosfera e o pensamento educacional do momento” (Lopes; Fabris, 2013b, p. 12). Naquele momento, as autoras estavam mobilizadas em criar um espaço onde seria possível ler e discutir temas que as interrogavam como docentes e pesquisadoras do campo da Educação. Esse momento inicial, apresentado pelas autoras apontam para nós algumas possibilidades para o desenvolvimento de um espaço onde a problematização seja uma possibilidade formativa.

Primeiramente, essas pessoas foram associadas ao Serviço de Avaliação Interdisciplinar (SAI) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) que depois transformou-se em Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (SIAPEA), onde foi instituído encontros quinzenais denominados *O olhar do cinema sobre a diferença* (Lopes; Fabris, 2013b). A proposta da atividade para as autoras

[...] não era torná-la um espaço oficial de formação, mas de simplesmente reunir pessoas dispostas a pensar o presente e a fazer diferente o que faziam no cotidiano de sala de aula. Assim sendo, pensar as práticas que constituem e são constituídas na sala de aula era pensar sobre posições de sujeitos e formas de condução das condutas individuais e coletivas (Lopes, Fabris, 2013b, p.12).

Entre paradoxos, tensões, problematizações e análíticas do presente, surge naquele grupo de pessoas o interesse de realizarem projetos de pesquisa e de atuação nos espaços onde

trabalhavam. Nesse momento, “[...] o grupo muda de eixo articulador do cinema para a criação de projetos de pesquisa e de atuação” (Lopes; Fabris, 2013b, p.13).

É assim que o grupo passa a ser nomeado de *Tecendo Projetos*, que inicialmente foi atravessado por leituras de textos dos campos dos estudos culturais e estudos foucaultianos em Educação tanto na estruturação dos trabalhos de conclusão de curso das graduandas que acompanhavam o grupo, quanto em projetos de mestrandas e doutorandas que faziam sua formação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Aqui, há um deslocamento de interesse do grupo *Olhar do cinema sobre a diferença*, para aprender a fazer pesquisa (Lopes; Fabris, 2013b).

Lopes e Fabris (2013b) relatam que no ano de 2002, a inclusão associada a integração tem a atenção do grupo que escrevia sobre o caráter excludente da inclusão. Inicialmente, sempre fazendo ressalvas que ao fazer tensionamentos relacionados à inclusão, não se posicionavam a favor ou contra, mas intencionavam mostrar o caráter produtivo das práticas ditas inclusivas.

Atravessados pelas teorizações de Alfredo Veiga-Neto que discutiam as práticas de incluir para excluir, o grupo realiza aproximações entre os estudos foucaultianos e as discussões do campo da Educação e Pedagogia. O que possibilitou o desenvolvimento de teorizações que envolviam temas como o *anormal*, a *normação*, os processos de *incluir para excluir* (Lopes e Fabris, 2013b).

Em capítulo de livro intitulado *Da admiração pelo professor e autor à confissão de amor*, Maura Corcini Lopes apresenta o professor e o professor-autor Alfredo Veiga-Neto de modo que compartilha conosco os modos com que foi marcada por esse professor que para ela tinha uma autoridade que “[...] não se trata de uma autoridade do tipo impositivo e violento (autoritário), mas do tipo poderoso, ou seja, um tipo de autoridade mobilizada pelo reconhecimento daquele que, evidentemente se preparava para receber-nos” (Lopes, 2022, p. 525). Acrescenta ainda que “[...] ele fazia de sua aula um laboratório vivo e compartilhado generosamente com aqueles que, a partir de uma escuta atenta, eram estimulados a pensar de outras formas sobre seus temas específicos” (Lopes, 2022, p. 525).

Vale acrescentar que foi através da professora Maura Corcini Lopes que fui endereçado aos textos dos professor Alfredo Veiga-Neto e ousei dizer ao apresentá-lo que tem um lugar de importância no percurso formativo dela, também realço o fato de que ambos foram esses professores com autoridade do tipo poderoso e que me estimularam a pensar de outras formas. Esse capítulo de livro, também permite conhecer um pouco do percurso de doutorado

de Maura Corcini Lopes e dos encontros que foram possíveis nesse momento da sua vida. Em relação ao encontro com Alfredo Veiga-Neto assim nos conta:

Somente fui ser aluna de Alfredo em 1998, quando eu já estava no doutorado e sendo orientada por Carlos Skliar. Havia um clima efervescente de conhecimento, amizade e acolhida no Programa de Pós-Graduação, na Linha de Estudos Culturais. Apesar de eu não estar na mesma linha, Skliar começava a fazer fortes elos com os Estudos Culturais, e suas orientandas acabaram aprofundando e desdobrando seus problemas investigativos tendo como base os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos. Pela aproximação teórica e afinidades entre nossos grupos de trabalho, surgiram as amizades entre orientandos e entre estudantes e professores (Lopes, 2022, p. 524).

Aqui é possível perceber o encontro com os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos no percurso do acadêmico da autora, que também destaca que

Como doutoranda, entre os anos de 1998 e 2002, fiz duas disciplinas com o professor Alfredo. A primeira foi Foucault e Educação, e a segunda, Os Anormais. Na primeira, tive a base que me faltava para fazer relações do pensamento do filósofo com o campo da Educação e, mais especificamente, com a Educação de Surdos. Também pude perceber, na época, que Estudos Foucaultianos não eram sinônimo de Estudos Culturais. Embora hoje isso pareça óbvio, para nós, estudantes, essa relação não era tão clara. Tampouco era fácil aproximar o pensamento de Michel Foucault do pensamento de autores culturalistas colocados em circulação na Linha de Pesquisa Estudos Culturais (Lopes, 2022, p. 526).

Maura Corcini Lopes destaca aqui a produtividade dos Estudos Foucaultianos em Educação e ao mesmo tempo, estabelece uma diferença entre estes e os Estudos Culturais. E acrescenta ainda que

Voltando ao início dos anos 2000, a segunda disciplina que fiz com o professor Alfredo foi *Os Anormais*. Tratava-se de uma leitura dirigida que ‘caiu como uma luva’ para as nossas necessidades de problematizar as práticas que víamos em diferentes materiais de pesquisa, constituindo na época aquele denominado de *aluno especial* e, contrastando com o especial, o *aluno surdo* (Lopes, 2022, p. 528).

Com esses atravessamentos e sua repercussão no grupo de pessoas que faziam parte do *Tecendo Projetos*, Lopes e Fabris (2013b) relatam que em 2006, aquele grupo de pessoas com os novos movimentos empreendidos que implicaram na avaliação do grupo que contava com vários doutores desde o ano de 2002 e a aproximação da comunidade acadêmica e escolar para participar das reuniões do grupo, tornou explícita a necessidade de mudar o nome do grupo para Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (GEPI).

A partir dos relatos de Lopes e Fabris (2013b) com uma nova mudança no perfil de pesquisadores do GEPI, inicia-se uma fase de pesquisas com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Além disso, começaram a publicar livros que tiveram relevância para a divulgação das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa. Destacamos: *In/exclusão nas tramas da escola* organizado por Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal’Igna em 2007, *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam* organizado

por Maura Corcini Lopes e Morgana Domênica Hattge em 2009, *Aprendizagem e inclusão: implicações curriculares* organizado por Maura Corcini Lopes e Elí Henn Fabris em 2010 e *Inclusão e Biopolítica* também organizado por Maura Corcini Lopes e Elí Henn Fabris em 2013, vale destacar que esses livros marcam momento específicos das pesquisas realizadas pelo GEPI, operando com os conceitos-ferramenta de in/exclusão, governamentalidade, biopolítica e subjetivação. Nas palavras de Lopes e Fabris (2013b, p. 21)

[...] o GEPI se tornou um Grupo de Estudo e de Pesquisa após uma ininterrupta trajetória, que permitiu o amadurecimento de pesquisadores recém-doutores. Permitiu, também, a criação de uma forma particular de fazer pesquisa de modo articulado com o ensino e a extensão.

Além do GEPI, também precisamos mencionar a importância do GIPES, RIIATE e RIEPCO, uma vez que não apenas no currículo lattes é mencionado pela professora Maura Corcini Lopes, mas em diversos momentos para situar as contribuições desses grupos de pesquisas e redes de investigação no desenvolvimento de seu discurso.

O Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) é formado por pesquisadores que desde o ano de 1999 tem como campo de pesquisa a Educação de Surdos. No ano de 2006, ao ser credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) materializa esse perfil interinstitucional (GIPES, 2024). Esse grupo de pesquisa

[...] desenvolve ações de pesquisa e extensão, com a articulação e participação de pesquisadores de instituições de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul (RS). Tem como objetivo articular, acompanhar e fomentar pesquisas e políticas públicas, agregando a participação de atores e instituições envolvidos com as seguintes temáticas: a) políticas de inclusão e bilíngues; b) processos de subjetivação; c) efeitos das produções curriculares na formação de professores; d) condições de letramento e interfaces das línguas de sinais e português; e) produção, circulação e consumo dos artefatos da cultura surda. O GIPES tem como princípio acompanhar atentamente o que ocorre no campo da educação de surdos, buscando ampliar as discussões sobre o tema (GIPES, 2019).

A temática da Educação de Surdos está muito presente na produção acadêmica da professora Maura Corcini Lopes. Na apresentação da autora no livro *Surdez & Educação* do ano de 2007, é mencionado que a autora estava coordenadora do GIPES no momento da publicação dessa obra e que desenvolvia um projeto cujo objetivo era conhecer, analisar e problematizar a situação educacional dos alunos surdos nas escolas públicas do Rio Grande do Sul (Lopes, 2011). Vale acrescentar que Maura Corcini Lopes “[...] foi líder do GIPES de 2006 até junho de 2015” (GIPES, 2024).

O GEPI é um dos grupos de pesquisa que integra a Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE), que foi criada em 2018 e é uma

rede que reúne instituições nacionais e internacionais interessadas na investigação das temáticas inclusão, aprendizagem e tecnologias educacionais em diferentes perspectivas (GEPI, 2023).

A *Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporâneo (RIEPCO)* foi criada na Colômbia em 2016 e tem por objetivo “aproximar grupos de investigação, docentes, estudantes e pesquisadores interessados em pensar de outros modos a contemporaneidade social, política, cultural, econômica e sobretudo pedagógica” (Foucault et alii, 2013).

Na palestra intitulada *Formação para além das competências: desafios, perspectivas e possibilidades*, no I Ciclo de Palestras BNCC e Educação para a diferença em 2021, temos o que posso nomear como Maura Corcini Lopes e seus atravessamentos, por ela mesma:

Eu tenho sempre muitos grupos que eu rendo todo o meu carinho e o meu reconhecimento, um deles, o mais antigo deles [...] que é o GIPES, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos, todo o meu começo na minha carreira vem aí desse grupo, que eu permaneço até hoje, talvez menos atuante que em outros tempos atrás, mas é um grupo que muitas ideias da diferença, da inclusão, da aprendizagem dentro desse contexto dos Estudos Surdos, me ajudaram muito e contribuem com o meu pensamento de hoje, fundamentalmente. O GEPI que também é um grupo muito antigo, antes de ser GEPI tinha outro nome, mas que eu coordeno desde 2006, ele é um grupo que tem me desafiado muito nos últimos tempos. Porque a gente pensa a inclusão, é Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão, que é sediado na UNISINOS, pesquisadores de diferentes universidades como colaboradores, credenciados pelo CNPq, mas nesse grupo a gente não trabalha numa perspectiva de discussão da inclusão como algo fechado, mas sim como algo que emerge em nossos tempos e que precisa ser submetido a crítica, a gente usa aqui muito inspirado em Foucault mas nos estudos de Veiga-Neto, a ideia de crítica radical, uma hipercrítica, essa crítica que vai à raiz para tentar entender de onde vem a necessidade do presente de discutir a inclusão. Então esse grupo acaba estudando, abordando o tema tanto numa versão filosófica, muito, bastante sociológica para poder a partir desses dois lugares, compor, entender melhor o campo da Educação e os acontecimentos do presente. Então, esse GEPI que é uma sementinha pra muita gente boa que depois terminou sua formação ou que nem terminou, ainda está em andamento, pessoas que estão há muito tempo aí, enfim, cada uma vai compondo seus grupos de pesquisa em suas universidades e formam hoje, a RIIATE, que é a Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação [...] então é uma rede de plena sintonia acadêmica e de muita tensão de ideias para manter esse lugar da educação, da escola, da universidade como um princípio filosófico, um princípio formativo, que não é de consenso, que não visa o consenso, mas que visa sim o embate das ideias e visa sim uma vivência democrática como princípio comum e não de consenso, e não de representatividade. Essa ambiência, essa ambiência que eu quero trazer para a discussão do tema [...] (Lopes, 2021, transcrição nossa).

A apresentação feita acima através das palavras da professora Maura Corcini Lopes, embora em uma citação extensa, nesse momento é de suma importância para apontarmos algo que ficou mais presente para mim à medida que aprofundava nos discursos produzidos pela professora, até uma apresentação que ela realiza convida o nosso pensamento a entrar junto na

discussão com ela, pois apresenta “um pensamento aberto, vivo, em laboratório” (Lopes, 2021, transcrição nossa).

Para finalizar essa apresentação, menciono duas experiências que marcaram-me nesse trajetória: a palestra *Adriana Thoma: Memórias de uma trajetória de conquistas e contribuições na educação de surdos* proferida por Maura Corcini Lopes no Fórum de Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 2019 e um texto intitulado *A ausência é presença que ninguém me tira*, publicado no livro *Adriana da Silva Thoma: cartas escritos de amizade e docência*, organizado por Larissa da Veiga Bandeira e Luciene Breschiane Lopes em 2022.

Nas duas situações, Maura Corcini Lopes foi convidada a fazer uma homenagem à amiga, professora, pesquisadora e referência na Educação de Surdos no Brasil, Adriana Thoma, com quem compartilhou amizade e que agora não estava mais presente, nas palavras de Maura: “A morte da minha amiga ainda dói, dor de carne viva” (Lopes, 2019).

Na palestra fui tocado pela coragem e emotividade tão vivas presentes na fala da professora sobre a amiga e que ao mesmo tempo, consegue nos levar a pensar em outras questões. Aqui dou ênfase ao processo de escrita, pois esse capítulo intitulado *Maura Corcini Lopes: uma fala com múltiplos atravessamentos e seus efeitos*, foi escrito depois de um longo processo de dificuldades para escrever o que quer que fosse relacionado a dissertação, então precisei resgatar os motivos que me levaram ao mestrado e lembrei que Maura Corcini falava de dificuldade de escrita e sobre escrita nessa palestra. Assim, pude pensar com a autora Lopes (2019b, transcrição nossa)

Por mais que tu elabore coletivamente um pensamento, e é fundamental a vida em grupo [...] que tu pense, que tu seja generoso pra trocar as tuas ideias, o processo de escrita ele é, ele se caracteriza por ser solitário e por ser um ato criativo. É uma obra de arte, não precisa ser poema, poesia, mas é uma obra de arte, porque tu tens que criar, é a tua ideia e não a reprodução da ideia do outro, aquele texto que cria pensamento, cria conceito, cria coisa nova. Então é difícil produzir esse texto, porque é um texto que marque, que vira contigo mesmo né? Ele é um texto que às vezes dependendo do conteúdo dele, ele gere em ti indignação, empenho, revolta, ele gera sentimentos muito diferentes. Então, esse é o processo de criação da escrita, que pra mim foi difícil.

Esse pensamento é complementado pelo que foi escrito no texto *A ausência é presença que ninguém me tira*, que destaca as palavras de Maura Corcini Lopes:

Sempre encontrei conforto na poesia. Não sei escrever poesia, mas gosto de lê-los e de curtir uma certa melancolia que eles geram em mim. Carlos Drummond de Andrade, no poema *Ausência* me fez pensar de outra forma o que sinto. O poeta diz que não há ausência. Logo que li essa afirmativa, discordei. Mas segui pensando, e acho que ele tem razão. Conforme o tempo passa, me dou conta de que a ausência é, sim, presença, pois é memória viva em mim; e essa como diz Drummond, *ninguém me tira* (Lopes, 2022, p. 125).

Foi apoiado na poesia citada na epígrafe e sob os efeitos das ideias de Maura Corcini Lopes que esse texto foi escrito, por isso foi possível dizer com Manoel de Barros, *uso a palavra para compor os meus silêncios*.

4 PROBLEMATIZANDO CONCEITOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fazer a crítica é tornar difíceis, os gestos fáceis demais.

Foucault (2006)

A epígrafe com que inicio esse capítulo foi colocada para nos fazer pensar sobre como no contexto da Educação, especificamente dentro das escolas, temos utilizado alguns conceitos que se tornaram verdades diante das quais nos curvamos, naturalizando-os e deixando de lado a possibilidade produtiva de problematizá-los.

Ao propormos a problematização desses conceitos não temos a intenção de apresentarmos o melhor conceito ou de construir uma nova verdade na qual possamos nos sustentar e nos guiar daqui para frente. O que intencionamos aqui é propor a cada leitor/a desse texto que possa pensar conosco, produzir suas próprias questões e a partir daí ter a chance de olhar de novo para o contexto educacional, a escola, o trabalho docente, os discentes, as práticas pedagógicas ditas inclusivas a partir de novos ângulos, novas lentes e quem sabe ensaiarmos o exercício criativo de produzir o novo.

As palavras inclusão, diversidade, diferença e alteridade estão presentes no cotidiano escolar de diversas maneiras e em múltiplas situações. Não precisa fazer muito esforço para recordarmos de situações em que fazem-se presentes ainda que não sejam ditas, seja ao mencionarmos as políticas públicas relacionadas à inclusão escolar, os documentos legais que a norteiam, as estatísticas que subsidiam esses e outros documentos, os diversos discursos que circulam dentro da escola relacionado a esse tema, seja o biomédico, psicológico e pedagógico, de tal modo que tornam-se conceitos dados, naturalizados e aos quais nós, professores e professoras, recorremos em tantas situações sem problematizá-los ou sem perceber onde tais conceitos estão enraizados.

Aqui é necessário abriremos espaço para falarmos um pouco sobre essa palavra conceito, que estamos utilizando nesse momento. Temos algumas contribuições relevantes do professor Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes em relação a esse aspecto em seu artigo intitulado *Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística*.

Ao abordarem os conceitos de cultura e identidade a partir das contribuições dos partidários da virada linguística, que apresentavam em comum “[...] o caráter pragmático, relativista, não realista, não essencialista, não intrinsecalista, não-representacionista e não fundacionista” (Veiga-Neto; Lopes, 2007b, p. 20), destacaram o quanto essa virada linguística pode promover “deslocamentos e desterritorializações de muitos sentidos de hoje correntes no

Campo das Ciências Humanas e especialmente, no campo de intersecção entre as Filosofias da Diferença, a Pedagogia e os Estudos Culturais” (Veiga-Neto; Lopes, 2007b, p. 21). Assim, destacam que ao aproveitar as contribuições desse modo de pensar foi possível obter um entendimento mais refinado do caráter contingente e não universalista desses conceitos ou da combinação deles. Dito de outro modo, é possível pensarmos esses conceitos de outro modo desde que estejamos utilizando outras lentes. Tal como consideram os autores:

Os deslocamentos e as desterritorializações [...] implicam um processo de relativização e desnaturalização desses conceitos e, até mesmo, do próprio conceito de *conceito* e por consequência, do estatuto que em geral se confere a *conceito*. Descentrar o conceito – ou seja, tirá-lo do centro e não tomá-lo nem como ponto de partida nem como ponto de chegada do pensamento – não é uma tarefa fácil para quem está acostumado a pensar segundo os cânones da Filosofia moderna; ainda é mais difícil especialmente para os herdeiros do (neo)cartesianismo (Veiga-Neto; Lopes, 2007b, p. 21).

Aqui foi experienciada uma dificuldade e ao mesmo tempo um convite instigante: Como ensaiar pensar de outro modo, se a formação docente frequentemente está alicerçada num modo de pensar que caminha na contramão desses deslocamentos e desterritorializações? Então, ao longo desse texto não se surpreenda se surgirem incômodos, estranhamentos, surpresas, pois essa é uma travessia em que não há porto seguro no qual nos ancorarmos.

Esse fato mantém relação com o apontado por Veiga-Neto e Lopes (2007) ao assumirem de modo radical o caráter contingente do que é dito/enunciado, do próprio ato de dizer, das práticas enunciativas e da própria linguagem. Desse modo, despedem-se de qualquer forma de transcendentalismo e de necessitarismo. Assim, esclarecem-nos:

Dizer que não há ganchos no céu onde nos engancharmos - ou se preferirmos, que não há fundo firme e último onde ancorarmos, fundamentarmos – nosso pensamento e nossa linguagem, equivale a dizer que não há esse ‘lugar nenhum’ a partir do qual se possa pensar o mundo, conhecê-lo e falar sobre ele. Isso significa que estamos sozinhos com nós mesmos, dependentes daquilo que produzimos social/cultural e linguisticamente (Veiga-Neto; Lopes, 2007b, p. 22).

Assim, podemos pensar que devido esse aspecto fluido, cambiante e instável da própria linguagem, não há como termos a pretensão de fixarmos conceitos que uma vez que são produzidos nessa inextrincável relação entre sociedade, cultura e linguagem como nos apresentaram Veiga-Neto e Lopes (2007b). Os autores trazem-nos ainda uma pista valiosa para a problematização que intencionamos, ao considerarem o caráter contingente e flutuante dos conceitos, no caso estudado por eles – cultura e identidade, dizendo-nos que

[...] como aliás, se pode fazer com qualquer outro conceito ou problema – argumentaremos, também que é produtivo, mantermos sempre abertas as discussões [...]. Afinal, a contingência da linguagem e consequente flutuação dos conceitos e dos sentidos do que é pensado e dito – ou, para dizer de outra maneira, a abertura e a incompletude da linguagem – impõem-se como um imperativo à substituição da

certeza e da palavra final pela dúvida e a permanente discussão (Veiga-Neto; Lopes, 2007b, p. 24).

Essas ideias estão em sintonia com o que foi apresentado pela professora Guacira Lopes Louro ao abordar o conhecer, pesquisar e escrever numa perspectiva pós-estruturalista em que dá lugar a incerteza e dúvida na busca contínua de conhecimento. Assim, apresenta-nos que

A incerteza é efetivamente, parte integrante do nosso modo de pensar; mas ousar dizer que é impossível exercer, seriamente, o ofício de pesquisador, seja qual for a vertente teórica pela qual se tenha afinidade, sem experimentá-la. Incerteza e dúvida, não me parecem pecados que precisem ser exorcizados por um pesquisador ou pesquisadora; em vez disso, podem se constituir numa espécie de gatilho para qualquer investigação, podem ser exercitadas ao longo de um estudo e, desse modo, estimular a atitude de busca continuada de conhecimento (Louro, 2007, p. 239).

Então, seguiremos a nossa problematização dos conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade a partir do pensamento da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes e alguns outros pesquisadores e pesquisadoras do campo educacional que são convidados a entrar conosco nessa tentativa de pensar de outro modo.

4.1 Inclusão ou Exclusão? In/exclusão: uma potente ferramenta para análise do presente

É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares.

Foucault (2008)

Começo esse texto com o convite de Michel Foucault em *Arqueologia do Saber*, para que possamos nos inquietar diante da familiaridade com que o tema da inclusão é tratado no campo educacional e como esse tema comparece nos discursos presentes na escola, inclusive nos discursos de cada um de nós, professores e professoras.

Vale considerar o que apontam Lopes e Fabris (2013a) sobre pensar a inclusão de modo a provocar rachaduras, ou seja, deslocando-se de modos que são naturalizados e não problematizados de abordar o tema. A partir do pensamento das autoras consiste em

[...] problematizar a inclusão não somente mobilizados pela obediência (pura e simples) à lei, nem a militância disciplinar (que tem na ordem o seu princípio regulador), nem pelo caráter salvacionista (fortemente produzido pelo humanismo e pelas raízes judaico-cristãs que carregam) e nem pela necessidade de mudanças emergentes das condições do País frente às exigências do presente. Queremos pensá-la pela vontade de articular a experiência de viver o coletivo e de ter nossas condutas dirigidas de forma mais coerente com a noção de direito, nesse caso, à educação para todos (Lopes; Fabris, 2013a, p. 9).

Em outro lugar, a professora Maura Corcini Lopes destaca que “[...] problematizar o conceito de inclusão nos tempos de hoje é algo perigoso” (Lopes; Menezes; Graff, 2023, p. 236). Ao desenvolver esse pensamento afirma que

Digo perigoso porque qualquer crítica que se faça poderá ser lida como desmobilização de pautas muito caras para aqueles e aquelas que lutam por justiça social. Então, tentarei ser didática ao colocar a crítica e ao pontuar as necessidades que temos de reforçar a democracia a partir da construção de uma política para o comum (Lopes; Menezes; Graff, 2023, p. 236).

Indo nessa direção, em diversos encontros com as produções de Maura Corcini Lopes essa é uma advertência cuidadosa que é sempre marcada, para que aqueles/as que não estão familiarizados com sua posição epistemológica, com modo de pensar o tema pela autora, não caiam numa perspectiva equivocada em relação a crítica radical que propõe a inclusão.

O professor Alfredo Veiga-Neto na apresentação do livro *Inclusão e Biopolítica*, apresenta considerações complementares ao apontado pela autora e a esse deslocamento da familiaridade ao abordarmos esse tema, pois enfatiza que diante desse assunto que está na moda, o fato de pensar e compreender o que é dito ou feito em nome da inclusão social e educacional não é uma novidade, mas o diferencial reside no exercício de pensar e compreender por “[...] posições epistemológicas pouquíssimo usuais no campo da pesquisa educacional em nosso país” (Veiga-Neto, 2013, p. 3). Cabe aqui as considerações de Lopes e Fabris (2013, p. 8) que afirmam que

Fazer a crítica radical à inclusão significa, então, conhecer, analisar e problematizar as condições para a sua emergência. Significa também problematizar as diversas práticas discursivas que determinam verdades sobre a inclusão e a produtividade do envolvimento da educação em uma racionalidade política neoliberal de Estado. Dessa forma, como já dissemos, mas vale frisar, fazer uma crítica radical à inclusão não significa ser contra ela, tampouco ignorar ou subestimar os muitos movimentos econômicos, políticos, comunitários, educacionais e identitários pró-inclusão. Não se trata de tomar uma postura contra ou a favor da inclusão, mas sim de tomá-la como um imperativo, forjado na Modernidade a partir da noção de exclusão, ou seja, trata-se de entendê-la como uma invenção de um tempo moderno e que ganha o maior destaque na Contemporaneidade devido, entre outros aspectos, às desigualdades acentuadas entre os sujeitos, suas formas de vida e condições econômicas, culturais, sociais, religiosas, individuais, etc.

Nesse momento, temos direções importantes do pensamento das autoras que seguiremos com elas, tais como: problematizar as condições de emergência da inclusão, o que nos desloca de um olhar linear e progressivo da história que frequentemente é utilizado para abordar a inclusão; problematizar práticas discursivas que produzem verdades sobre a inclusão; a inclusão e a racionalidade política neoliberal de Estado; a inclusão como imperativo forjado na Modernidade a partir da noção de exclusão.

Lopes (2011b, p. 364) ao apontar as balizas para realização da crítica radical a inclusão nos diz que

A primeira baliza, e talvez, a mais importante para aqueles entusiasmados com as políticas de inclusão em franca expansão em nosso país é dizer que fazer uma crítica radical a tais políticas não significa ser contra elas. A segunda baliza é deixar claro que o uso que faço do conceito de inclusão, ou seja, não o entendo como um mobilizador de um lugar de salvação e nem tão pouco, como uma conquista política da direita ou da esquerda. Trata-se da inclusão como uma invenção deste mundo, ou seja, uma invenção da modernidade que está constantemente sendo modificada, atualizada e, portanto, ressignificada a partir das diretrizes globais. Uma terceira baliza e última é explicitar o entendimento de que a inclusão opera através de práticas de governo do Estado sobre a população através de práticas de subjetivação.

Esse aspecto salvacionista mencionado pela autora é muito importante para problematizarmos a naturalização do discurso da inclusão no âmbito pedagógico atual. Sobretudo, porque isso mantém relação com as bases nas quais estão assentadas a Pedagogia moderna e por extensão, as fontes de onde a formação de professores e professoras está assentada. De tal modo que empreender a crítica radical à inclusão “[...] pressupõe o compromisso em descrevê-la, analisá-la e problematizá-la com a finalidade de desnaturalizar verdades tomadas a priori, ou seja, antes da história e da experiência” (Lopes, 2011b, p. 365).

A partir de Veiga-Neto (2007, 2012, 2020) pode-se dizer que a nossa formação intelectual e profissional está calcada nos moldes iluministas o que tem implicações para todos que exercemos à docência ou a pesquisa educacional, uma vez que a Pedagogia moderna⁵ nasceu por sua estreita relação com o transcendentalismo neoplatônico do Humanismo pós-renascentista e o mito judaico-cristão do salvacionismo redentorista. De acordo com o pensamento de Veiga-Neto (2012, p. 275)

Aos *topoi* dessas tradições migraram para o interior das práticas e correlatos saberes educacionais, denominei-os de pragas pedagógicas: fundamentalismo, transcendentalismo, finalismo, catastrofismo, denunciismo, salvacionismo, redentorismo, prometeísmo, prescritivismo, metodologismo, reducionismo e messianismo. Uso a palavra “praga” nos sentidos de chaga, marca ou ferida de origem, de algo que causa malefícios e até trava a possibilidade de pensar e agir de outras maneiras.

Atravessados por esses elementos, na perspectiva de Veiga-Neto (2012, p. 276) “[...] esses *topoi* estão no DNA da pedagogia”, isso quer dizer que de modo implícito estão presentes e enraízam-se em nossas opções e convicções, mas por não “descermos aos porões” (Veiga-Neto, 2012, p. 276) onde estão assentados os fundamentos que sustentam o nosso olhar,

⁵Veiga-Neto e Lopes (2022) estabelecem uma diferença entre pedagogia e Pedagogia, sendo esta última referindo-se ao campo de práticas e saberes (organizados, sistematizados, institucionalizados, normatizados) associados aquelas práticas, que tem no ensinar e aprender seu objeto e objetivo, trazem os recém-chegados para o interior de uma cultura que já estava aí. Além disso, destaca que utilizar o adjetivo moderna é um pleonismo, tendo em vista que esta nasceu na e com a Modernidade europeia.

assumimos aquelas como verdades naturais, não problematizando-as e desconsiderando o seu aspecto de historicamente construído. Então, aqui vale a advertência do professor Alfredo Veiga-Neto, que por essas questões que mobilizam nossas reflexões estarem nesse outro campo, denominado de condições pós moderna ou pós-estruturalista, no qual pouco de nós estamos acostumados a nos movimentar, elas representam um desafio. Além disso, é preciso contar com as eventuais perturbações ou desconfortos que andar por territórios pouco familiares possam provocar (Veiga-Neto, 1996).

Vale acrescentar que esse desafio ainda é presente na escrita dessa dissertação tendo em vista que o fato de caminharmos aqui por esses novos territórios, não significa a anulação dos caminhos já trilhados, de tal modo que em muitos momentos esses estranhamentos e desconforto são vividos. Entretanto, voltando à crítica radical é importante destacar que essa prática requer o que foi nomeado como humildade intelectual por Alfredo Veiga-Neto. Esclarece-nos assim:

A humildade intelectual significa que cada um tem sempre de voltar a crítica para si próprio; tem de perguntar de onde tirou o que pensa ser suas verdades. A humildade intelectual significa uma constante insatisfação e desconfiança acerca do que se diz, acerca do que se sabe, acerca do que se pensa saber e a acerca do que se pensa sobre aquilo que se faz, que se pratica na vida diária. Isso não deve ser confundido nem com fraqueza nem com pobreza intelectual. Ao contrário, essa é a própria fortaleza da crítica pós-estruturalista (Veiga-Neto, 1996, p. 170).

Após essas contribuições, retorno ao pensamento da professora Maura Corcini Lopes sobre inclusão, por considerar que essa humildade intelectual será necessária nesse caminhar, uma vez que com a experiência de entrar em seus textos tive a chance de presenciar de modo vivo essa prática ao acompanhar o seu modo de entrar nas discussões dos mais variados temas, especificamente esses relacionados à inclusão.

A professora Maura Corcini Lopes situa as discussões relacionadas à inclusão de modo muito cuidadoso, destacando o sentido de fazer uma crítica radical à inclusão para então fazer alguma entrada no tema, considerando inclusão como um imperativo moderno que atualmente ganha novos contornos (Lopes, 2011). Em relação a naturalização da inclusão escolar, concordamos com Veiga-Neto e Lopes (2011a, p. 126) que

A naturalização dos processos sociais funciona como uma espessa camada de concreto que sepulta, sob si, o caráter inventado de tais processos. Esquecendo-se de que foram inventados, de que dependeram de determinadas contingências históricas localizadas e datadas, esses processos sociais passam a ser considerados como necessários, imutáveis e, assim, imunes à crítica. Esse é o caso da inclusão escolar. Nos últimos anos, ela tornou-se um imperativo que praticamente ninguém se arrisca a contestar.

Desse modo, fica evidente que essa naturalização da inclusão escolar tem consequências no modo como a tomamos. A partir do pensamento de Maura Corcini Lopes podemos trazer algumas direções que nos auxiliem nessa problematização, por concordarmos com o pensamento da autora e tomarmos a inclusão como uma invenção de um tempo.

Essa inquestionabilidade da inclusão tem relação com sua vinculação às noções de direito, democracia e cidadania e também com uma visão de que o mundo é isotrópico, ou seja, um espaço igual e homogêneo para tudo que existe. De tal modo que qualquer diferenciação que indique um mundo anisotrópico é vista como uma disfunção a ser corrigida. Além disso, por ser uma ideia associada ao mito da culpa implica encontrar culpados para essa anisotropia (Veiga-Neto e Lopes, 2011a).

A partir das contribuições de Lopes e Saraiva (2011) é marcada a indissociabilidade entre inclusão e exclusão, comparando-as com as faces de Jano, de tal modo que é necessário considerá-las em conjunto. Essa ideia nos distancia do binarismo, inclusão ou exclusão e nos mobiliza a pensar ambos a partir da relação que mantêm entre si. Esse fato é coerente com o apontado por Louro (2007, p. 238)

Frequentemente, empregamos um raciocínio do tipo ou isso ou aquilo. Estudiosos e estudiosas pós-modernos sugerem a produtividade de se pensar de um outro modo, na base do e/e, ou seja, admitindo algo que pode ser, ao mesmo tempo, isso e aquilo. Já se adivinha, por esse comentário, que apostamos na possibilidade de questionar o pensamento binário e oposicional com o qual estamos acostumados a lidar e nos lançamos para experimentar a pluralidade.

Em relação a esse aspecto, Veiga-Neto e Lopes (2011a) optam por utilizar o termo in/exclusão, tendo em vista que a palavra inclusão posta em circulação ora está associada a lógica do binarismo moderno inclusão ou exclusão ora a lógica contemporânea em que inclusão se funde a exclusão.

Veiga-Neto e Lopes (2011a, p. 123) a partir da obra *Os Anormais* de Michel Foucault, ministrado no Collège de France em 1975 sustentam o posicionamento de que “[...] a inclusão não é ‘boa’ por si mesma; além disso, ela não é, necessariamente, o outro da exclusão. Do mesmo modo, pode-se compreender que muito frequentemente inclui-se para excluir, isso é, faz-se uma inclusão excludente”. Em relação a essa inclusão excludente, assim complementam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959)

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses ‘todos’ (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

A partir disso, podemos então pensar com a professora Maura Corcini Lopes sobre a utilização da palavra exclusão nos contextos mais diversificados. Lopes (2011a, p. 112) considera que

‘Exclusão’ é uma palavra que tem sido amplamente utilizada em campanhas políticas e em práticas de assistência, em discursos acadêmicos das mais distintas áreas do saber, em campanhas de saúde pública e, talvez principalmente em políticas educacionais. Ela sempre está associada a analfabetos, às pessoas com deficiência, aos doentes mentais, àqueles que não conseguiram aprender na escola, aos alunos matriculados nas escolas especiais e regulares – mas que não aprendem –, aos meninos de rua, aos velhos abandonados, aos pobres e as minorias em geral. Ela está associada também, à própria noção de crise, como estado característico da contemporaneidade.

Lopes e Saraiva (2011) consideram que problematizar o significado de inclusão implica pensar sobre a situação de pessoas e/ou grupos sociais que sofrem por estarem ou se sentirem socialmente excluídas, de tal modo que os termos são indissociáveis e precisam ser tomados em conjunto. Situam-nos ainda que

Exclusão parece ser a marca de um tempo cada vez mais em crise e acometido de um tipo de esquecimento crônico de sua história. E inclusão parece ser a marca contemporânea da promessa, pensada por muitos, de uma vida idealizada/inclusiva. Na tensão temporal, cultural e econômica dessas duas faces, a exclusão se constitui como uma ameaça à vida de qualquer um. Em boa parte, por causa disso, vivemos contemporaneamente o enfraquecimento ou a banalização política das expressões inclusão e exclusão devido aos usos cada vez mais amplos e variados dos contextos onde são articulados (Lopes; Saraiva, 2011, p. 15).

Em relação a palavra exclusão, destacamos também a observação de Lopes (2009) de que há uma retirada da potência política do termo, em decorrência da heterogeneidade dos usos da palavra, a centralização da atenção na exclusão e nos excluídos, a criação de políticas de assistência, a delimitação de zonas de exclusão e de excluídos e a criação de medidas que não dão conta da luta contra a exclusão. Veiga-Neto e Lopes (2011a, p. 129) sustentam que

Conforme Maura Lopes, ao se olhar com mais rigor sociológico, filosófico e político para a exclusão é difícil sustentar o crescente número de tipos humanos nomeados como sendo “realmente” excluídos. O uso alargado da palavra permite a qualquer um que vive diferentes circunstâncias sociais, econômicas, etárias, etno-raciais, de gênero, de aprendizagem etc. se colocar numa posição de excluído. Além disso, o uso alargado não consegue estabelecer a sempre necessária diferenciação entre as várias categorias excluídas; resulta daí que todos são colocados indistintamente sob um mesmo guarda-chuva e submetidos aos mesmos processos includentes.

Relacionados a essa ideia guarda-chuva nomeada de exclusão, adverte-nos Lopes (2011a, p. 113) para o fato de que “[...] nem todas as práticas ditas de exclusão podem ser conduzidas pelas ações de Estado, nem mesmo caracterizadas por tais ações, da mesma forma que outras”. Para Lopes e Fabris (2013a, p. 3) “[...] na atualidade, apontar os processos de exclusão e inclusão estão cada vez mais difíceis, pois as fronteiras que separam incluídos de

excluídos nem sempre são tão visíveis”. Por isso as autoras enfatizam que em se tratando discriminação negativa⁶, silenciamentos étnicos e culturais e apagamentos dos sujeitos, o binarismo inclusão ou exclusão não dá conta dessa problematização.

Lopes (2011a) enfatiza que a exclusão faz referência a um processo construído sobre regras estritas e historicamente produzidas, que ao serem desconsideradas faz com que ao falarmos de exclusão na atualidade, estejamos falando de outras coisas, tais como: vulnerabilidade, expurgação, expulsão, precarização e marginalização.

A partir das ideias de Castel, a professora Maura Corcini Lopes nos diz que existem lógicas distintas que operam na expressão exclusão e nas demais. Sendo que a lógica da exclusão refere-se a discriminações oficiais. Enquanto a outra, que engendra aqueles processos mencionados anteriormente decorre de processos de desestabilização por marginalização, por degradação das condições de trabalho e da sociabilidade (Castel, 2007 *apud* Lopes, 2011a).

Lopes (2011a) aponta que além da necessidade de problematizarmos os usos que fazemos da palavra exclusão é necessário também fazer isso em relação a palavra excluído. Considerando a forma mais radical do termo “excluído” seu pensamento pode ser expresso assim

[...] estaremos nos referindo àqueles que não são capturados pelo sistema e serviços de Estado, embora estejam capturados pela governamentalidade do Estado. Não são capturados simplesmente porque são invisíveis. Invisíveis não porque não são vistos nas ruas, mas por estarem capturados pela governamentalidade, não causam problemas, não geram ruídos, não perturbam a ordem estabelecida para a população (Lopes, 2011a, p.115).

Essa ideia de invisibilidade provocada por estar capturada nas malhas governamentalidade do Estado, permitem-nos pôr em questão a própria noção de exclusão, uma vez que ao estar capturados nessas malhas, podemos dizer que estão excluídos? Isso faz um giro na nossa compreensão do termo exclusão.

Lopes (2009, 2011a) também destacam que há outros sentidos da palavra “excluído” utilizado cotidianamente, que implicam a noção de gradientes de normalidade, em que a partir do normal, estabelece-se o anormal e como consequência, pode-se falar em exclusão e inclusão. Além disso, demonstram o uso dessa palavra associada com expurgação, ou seja,

⁶Aqui as autoras apoiam-se na diferença entre discriminação positiva e negativa de Castel (2008). Para esse autor, as discriminações positivas consistem em fazer mais por aqueles que têm menos, de tal modo que existam esforços suplementares em favor das populações carentes de recursos a fim de integrá-las ao regime comum. Enquanto a discriminação negativa diferencia marcando ou estigmatizando o sujeito, impondo-lhe uma condição menor.

despejos humanos de territórios habitados e não autorizados, que em outros espaços pode tornar-se exclusão.

Lopes e Saraiva (2011) fazem uma distinção interessante entre exclusão na Modernidade e na Contemporaneidade, fundamental para pensarmos os deslocamentos de sentido dessa palavra. Assim posicionam-se as autoras,

Nas relações contemporâneas, ou seja, nas relações lideradas pela racionalidade do neoliberalismo, quando o tempo presente é condição fundamental para pensar e organizar a vida, o uso do termo exclusão não está associado aos processos históricos, não está associado à noção de sociedade e ao bem comum, mas está associado à noção de provisoriedade, de comunidade. A comunidade pode ser entendida como a reunião de indivíduos que se aproximam por interesse de consumo – sejam seus próprios interesses, sejam de outros que irão consumir o que produzem. Assim, a exclusão da Contemporaneidade não deve ser entendida como a mesma exclusão da Modernidade. A proliferação de seus usos em uma sociedade liderada pelo mercado é motor da própria inclusão que movimenta as relações sociais atuais, bem como a própria noção de liberdade implicada no neoliberalismo (Lopes; Saraiva, 2011, p. 19).

Complementando esse pensamento, Lopes (2011b, p. 376) nos diz que

Se na modernidade a exclusão se constituía no oposto binário da inclusão, na contemporaneidade elas passam a operar devido aos processos subjetivos implicados nas relações interpessoais à não delimitação de fronteiras territoriais, de forma imanente. A inclusão está, inseparavelmente, contida na exclusão, por isso a não separação de ambas as palavras para podermos problematizar as experiências típicas contemporâneas.

Essas ideias de inclusão excludente, essa virada na compreensão dessa articulação que era pautada no binarismo inclusão ou exclusão, associada ao contexto neoliberal no tempo presente nos direciona para a posição adotada pelo GEPI/UNISINOS e pela professora Maura Corcini Lopes, o conceito de *in/exclusão*. Também adoto essa posição, pois a partir do encontro com esse trabalho coletivo, percebi as diversas possibilidades de leitura do presente e a potência desse conceito. De acordo com Lopes e Fabris (2013) esse conceito inicialmente já era assumido por alguns pesquisadores que faziam parte do grupo, mas é sustentado coletivamente pelo GEPI com a publicação do seu primeiro livro *In/Exclusão: nas tramas da escola*, organizado por Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal’Igna em 2007.

Lopes e Fabris (2013b) apontam que esse conceito implica que a inclusão é constituída pelas práticas de exclusão, mantendo uma relação de dependência que constitui os sujeitos nas diversas tramas sociais que se dão em práticas situadas de modo diferente no tempo e espaço.

Também nos dizem que *in/excluídos* refere-se a um conceito que abrange tipos humanos que vivem em condições diversas, mas que são atravessados por uma história de

discriminação negativa, de tal modo que embora as ações do Estado para reduzirem os excluídos, ainda é possível apontar exclusões, ao operar com esse conceito (Lopes; Fabris, 2013a). A partir da compreensão das autoras

Este surge para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com práticas de inclusão excludentes. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior de grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram (Lopes; Fabris, 2013a, p. 66).

Vale acrescentar que nas pesquisas desenvolvidas no GEPI estes assumem o pensamento de Castel acerca da inclusão e exclusão e a compreensão de in/exclusão pensada a partir de Michel Foucault em seus cursos: *Segurança, território e população* (1977-1978); *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979); *Os anormais* (1974-1975); *O governo de si e dos outros* (1979-1980), *A coragem da verdade* (1983-1984) e sua conferência *Tecnologia do eu* (Lopes, 2011b). Assim, fica marcada a influência do pensamento de Michel Foucault na constituição desse conceito.

Esse conceito traduz uma potente ferramenta com a qual podemos operar para problematizar questões do presente nesse contexto da contemporaneidade. Maura Corcini Lopes na palestra intitulada *Desigualdades múltiplas e governo identitário: desafios para pensar o princípio político do comum* no ano de 2023 afirma que

[...] trabalhar com *in/exclusão* como operador metodológico para mim aqui, tem [...] um ganho muito interessante, que foi desenvolvido na tese da Deise Enzweiler⁷, [...] ela conseguiu operar ali com dados, com uma forma de mexer com o material de pesquisa que possibilita que a gente enxergue, sistematize, faça um conjunto de perguntas específicas para esses dados. Então, transformou *in/exclusão* de um conceito que a gente trabalhava em um operador metodológico para nossas pesquisas (Lopes, 2023a, transcrição nossa).

Lopes e Fabris (2013a, p. 67) sustentam que in/exclusão

[...] abarca tanto a ambiguidade e ambivalência existente entre os termos integração e inclusão quando o escorregadio conceito de exclusão (ora entendido como desfiliação, ora como estar emocional e psicologicamente ausente ou ter sua presença ignorada mesmo corpo presente) parece ser uma boa alternativa para continuarmos não só as lutas políticas, mas também as pesquisas no campo da educação e das ciências sociais.

Assim, as produções da professora Maura Corcini Lopes juntamente com o GEPI sustentam as potencialidades e possibilidades de pensar o presente a partir da *in/exclusão* tomada como um conceito e também como um operador metodológico, com o qual sustentamos a nossa posição uma vez que marca um outro lugar nas pesquisas em educação e nas ciências

⁷ Tese intitulada *Inclusão e Desigualdades Escolares em Estatísticas Educacionais Pós-Constituição Federal de 1988* de Deise Andreia Enzweiler, sob a orientação da Prof. Dra. Maura Corcini Lopes, em 2022.

sociais. A partir dessas produções entendemos ser necessário apresentar outras possibilidades que decorrem da relação entre inclusão e governamentalidade.

4.2 Inclusão e governamentalidade

Essa relação entre inclusão e governamentalidade é apresentada por Maura Corcini Lopes em diversas produções, tais como Veiga-Neto e Lopes (2007, 2011b, 2012), Lopes e Fabris (2013a), Lopes e Thoma (2013) e Lopes (2009, 2011a, 2011b).

Para pensar a relação entre inclusão e *governamentalidade* é necessário apresentarmos alguns esclarecimentos iniciais que têm sido marcados pela professora Maura Corcini Lopes, a partir das contribuições do professor Alfredo Veiga-Neto em relação às palavras governo, governo e governamentalidade. Veiga-Neto (2002) argumenta que há um duplo entendimento da palavra governo na perspectiva foucaultiana, mas na língua portuguesa se utilizava a mesma palavra para expressar esse duplo entendimento, diferentemente do francês, em que Foucault utiliza as palavras *gouverne* e *gouvernement*.

Veiga-Neto (2002, p. 16) sugere que seja utilizado Governo, com “G” maiúsculo para referir-se a “[...] essa instituição do Estado que centraliza ou toma para si, a caução da ação de governar”, traduzindo assim *gouverne* por Governo. Entretanto, quando essa palavra tem o sentido de “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (Veiga-Neto, 2002, p. 16) propõe a palavra governo para traduzir *gouvernement*. Alfredo Veiga-Neto também realiza uma discussão interessante sobre o conceito foucaultiano *gouvernementalité*, em que propõe que essa palavra seja traduzida em português por governamentalidade (Veiga-Neto, 2002).

Veiga-Neto (2000) apresenta as contribuições que levaram Michel Foucault a propor esse conceito de governamentalidade, a partir de uma analítica do poder tendo em vista suas próprias práticas, de tal modo que faz uma marcação importante dos deslocamentos que se deram na arte de governar o Estado que eram centrados em princípios do governante e volta-se para aqueles centrados no próprio Estado, dito de outro modo, agora o foco é a segurança e o desenvolvimento do Estado, que deve ser entendido “muito mais em termos de sua população do que seu território” (Veiga-Neto, 2000, p. 180). Foucault (2008b, p. 140) no curso *Segurança, Território e População* na aula de 1º de fevereiro de 1978 nos diz que

É a população, portanto, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo. [Ela aparece] como consciente, diante do governo, do que ela quer, e também inconsciente do que a fazem fazer. O interesse como consciência de cada um dos indivíduos que constitui a população e o interesse como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais

dos que a compõem, é isso que vai ser, em seu equívoco, o alvo e o instrumento fundamental do governo das populações. Nascimento de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas absolutamente novas.

Assim, depreende-se que esse deslocamento para a população não implicou a eliminação da ação sobre o indivíduo, mas ao mesmo tempo permitiu o nascimento de uma nova arte de governar, com suas táticas e técnicas novas. Sobre a governamentalidade assim destaca Foucault (2008b, p. 143)

Por esta palavra ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem-específica, embora muito complexa, de poder que tem como alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Veiga-Neto (2001, p. 28) considera que a partir da segunda metade do século XVIII, a população

[...] passa a ser atendida como um novo tipo de corpo, corpo de múltiplas cabeças, sobre o qual são necessários novos saberes (que hoje chamamos Estatística, Medicina Social, Demografia, Saúde Pública, Ciências Atuariais, etc.). Tais saberes não se restringem a cada uma das cabeças que compõe esse novo corpo; a grande novidade: são saberes que se ocupam, principalmente, das relações entre essas cabeças, suas aproximações, suas diferenças, suas regularidades.

Assim, podemos perceber também que diante da emergência desses novos saberes que se ocupam sobre a população, é oportuno lembrar que Foucault (2014, p. 31) nos diz que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Nessa direção, complementa Veiga-Neto (2001, p. 28)

[...] é esse (indissolúvel) casamento entre gestores do Estado e esses novos especialistas que coloca em funcionamento uma nova maneira de fazer política – que Foucault denominou de *biopolítica* - e um novo tipo de poder, um poder coletivo sobre a vida – que Foucault denominou de *biopoder*.

Com essa incidência sobre população, entendida como apresentado anteriormente, com a constituição de um campo de saberes atrelados a relações de poder e também a ação da biopolítica e biopoder colocam diante de nós, possibilidades outras de leitura acerca da inclusão, de tal modo que concordamos com Lopes (2011a) ao dizer que a inclusão pode ser entendida como prática política de governamentalidade. Lopes (2011b) indica-nos que problematizar a inclusão requer a problematização do governo e da governamentalidade e que para acompanhar essa articulação entre inclusão e governamentalidade, é preciso perceber que

[...] a educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que as pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações. Além disso,

entender a inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento de práticas educacionais diluídas na população (Lopes, 2011a, p. 107).

Assim, podemos perceber a inclusão associada a ações de governo e de subjetivação, tal qual apontado por Lopes e Thoma (2013, p. 108, tradução nossa) “a governamentalidade abrange tanto as ações e intervenções na ordem do governo quanto intervenções sobre o sujeito ou do sujeito sobre si mesmo, previstas na ordem da subjetivação”. Esse ponto é relevante para problematizarmos a inclusão em nosso tempo, tendo em vista que observamos a proliferação de discursos sobre a inclusão e podemos pensar de que modo esses discursos produzem os sujeitos do qual falam e mais do que isso, fazem com que esses mesmos sujeitos operem sobre si e sobre outros para agirem dentro de uma lógica inclusiva.

Um aspecto destacado por Lopes e Thoma (2013, p. 109, tradução nossa) parece-nos fundamental, quando as autoras nos dizem que a governamentalidade tem natureza discursiva de tal modo que “necessita de uma linguagem para descrever, analisar, diferenciar, nomear, avaliar, definir posições, diagnosticar e assim por diante”. Dizer assim, coloca-nos diante da possibilidade de problematizar aspectos que são muito caros nessa discussão: as estatísticas, as políticas e práticas ditas inclusivas, os diagnósticos, o modo como nomeamos os sujeitos, dentre outros. Dito de outro modo, apoiando-nos no pensamento de Acorsi (2011, p. 169) “[...] a novidade está em problematizar, colocar sob tensão aquele que aparentemente é um lugar simples”.

De acordo com as professoras Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris, as políticas vão apresentar regras e normativas para que todos sejam incluídos, uma vez que a inclusão como imperativo de Estado necessita contar com normativas para fazer legislar sobre as práticas (Lopes, Fabris, 2013a). É importante considerar com Lopes (2019a, p. 21) que

[...] tais práticas constituem saberes sobre os sujeitos e normas que permitem contrastá-los e posicioná-los de distintas formas. Elas atingem tanto aqueles que são alvo das práticas ditas inclusivas (sejam discentes ou docentes) quanto aqueles que sofrem, por extensão, seus impactos (toda a sociedade alvo de campanhas biopolíticas para mudança cultural).

Nessa direção podemos apontar alguns marcos normativos que a partir dos seus discursos têm incidência sobre as práticas e a população, sobretudo no âmbito educacional. Tais como podemos observar em Brasil (1988, 1996, 2008, 2015). Lopes e Fabris (2013b, p. 20) sustentam “[...] pensar a inclusão como uma estratégia do Estado brasileiro para fazer acontecer um tipo de governamentalidade alinhada com o nosso tempo, ou seja, de tipo neoliberal”. Aqui, estamos diante de um aspecto que não podemos perder de vista e que facilmente pode passar

despercebido quando tomamos a inclusão desconsiderando o seu aspecto de invenção de um tempo. Veiga-Neto e Lopes (2011b, p.107, tradução nossa) advertem-nos que

[...] independentemente do eventual caráter humanista, humanitário ou progressista da inclusão social— as políticas de inclusão escolar funcionam tanto como um poderoso e efetivo dispositivo da governamentalidade neoliberal quanto um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato se materialize no plano das práticas concretas, a inclusão escolar tem em seu horizonte a governamentalização neoliberal do Estado e a diminuição do risco social.

Dito de outro modo, as políticas de inclusão escolar implicam práticas de governo sobre a população que subjetivam os sujeitos e ao mesmo tempo, implicam a diminuição do risco social. Como nos explica Lopes (2009, p. 160)

[...] entre as estratégias criadas para que a normalidade se estabeleça dentro dos quadros nos quais surge a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e as políticas de inclusão social e educacional, entre outras. Ambas, ao fim e ao cabo, podem ser vistas como ações inclusivas, que visam trazer para a normalidade parte da população ameaçadas pela miséria, pela doença, pela deficiência, pela falta de previdência, pela falta de escola, etc.

Em relação às políticas de inclusão e a diminuição do risco social, podemos destacar os tensionamentos realizados Hattge e Lopes (2015) em relação ao movimento *Todos Pela Educação*, criado em 2006, em que analisam a emergência desse movimento e suas implicações na política educacional brasileira. A partir dessas análises, as autoras concluem que a inclusão escolar a partir desse movimento é vista com um caráter de minimização do risco social e há um paradoxo na relação entre inclusão e performatividade. Dito de outro modo, o sistema educacional é pautado nas exigências da performatividade, mas os ditos “incluídos” ao mesmo tempo que reduzem o risco social, ameaçam essa performatividade escolar, pautadas nas avaliações de larga escala.

A partir das contribuições de Lopes (2009, 2011a) podemos sustentar a inclusão como um imperativo de um Estado Neoliberal. Ao traçar a diferença entre liberalismo e neoliberalismo⁸, aproximando o que vivemos no Brasil do neoliberalismo norte-americano nos afirma que

[...] poder estabelecer uma relação entre o neoliberalismo-norte americano com este que vivemos no Brasil, mais especificamente a noção de expansão do Estado brasileiro. Expansão no sentido de o Estado estar cada vez mais onipresente, articulado às relações de mercado, sendo investidor em políticas que frisam a importância do empresariamento de si, incentivador de políticas sociais de assistência,

⁸Veiga-Neto (2000) apresenta o neoliberalismo numa perspectiva foucaultiana, em que sustenta que não há retrocesso do Estado ou diminuição do papel deste, mas apenas modificam-se técnicas, saberes, competências, expertises que tem objetivo de fazer o Estado operar na lógica da empresa, de modo que isso torna-se mais econômico e ao mesmo tempo, produz ganhos para empresas com o empresariamento do Estado.

educacionais e inclusivas, mais voltadas para o *Homo oeconomicus* (Lopes, 2011a, p. 109).

Essas considerações permitem-nos pensar que as políticas educacionais e inclusivas estão voltadas para uma perspectiva de inclusão como essa “[...] potente estratégia para que uma racionalidade política (neo)liberal se estabeleça” (Lopes, 2011b, p. 380). Nessa direção, Lopes (2011a, p. 109) apresenta que “[...] todos estamos, de alguma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo do neoliberalismo”. Pensar a partir das regras desse jogo, faz entrar novas possibilidades de problematização da inclusão no presente. Lopes (2011a) afirma que duas grandes regras operam nesse âmbito: manter-se sempre em atividade e todos devem ser incluídos ainda que mantenham-se em níveis de participação distintos nas relações estabelecidas entre Estado/população, públicos e mercado. Dentre as condições de participação nesse jogo, Lopes (2011a, p. 110) afirma que:

Não se admite que ninguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; o segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo.

Em relação a primeira condição, no contexto da contemporaneidade de uma sociedade de seguridade ou de risco, diferentemente de uma sociedade disciplinar, o deslocamento da escola para uma aproximação da empresa, está cada mais marcada por práticas de controle e mecanismos educadores que mantêm relação com a forma de vida que os criam. Em relação à segunda, as políticas de inclusão operam como mecanismos biopolíticos a serviço da segurança das populações, pois ao promover a inclusão, o Estado pode agir mais facilmente sobre as pessoas. Já em relação à terceira, é o que faz com cada um mantenha-se no jogo e ao mesmo tempo, queira que os seus pares também permaneçam (Lopes, 2009, 2011a).

Com esses diferentes modos de participação no jogo neoliberal, destacamos o lugar dado à escolarização nesse contexto. Para Veiga-Neto (2000, p. 192) “[...] a escolarização das massas é importante na lógica neoliberal; e talvez, mais do que isso, [...] até mesmo crucial para o funcionamento do neoliberalismo”. Sobretudo pelo fato da escola manter-se funcionando como esse lugar privilegiado em que se inventam e experimentam novos saberes e também permite a intervenção do Estado e das políticas voltadas para segurança da população (Veiga-Neto; Lopes, 2007). Nesse sentido, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 958) argumentam que

[...] as políticas de inclusão, mesmo que se propaguem discursivamente e mesmo que se apoiem em pedagogias culturais – pois, afinal, sempre é preciso ensinar e convencer a população... –, procuram se efetivar de modo material, isto é, elas só se realizarão plenamente se e quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos, num mesmo

espaço. Em suma, toda a discursividade das e em torno das políticas públicas pode ser compreendida como estratégica para o governo das populações.

Assim, podemos perceber que as políticas de inclusão constituem-se como estratégia para governamentalidade, considerando que Lopes e Morgenstern (2014) apontam que em relação a governamentalidade, Foucault articula tanto as tecnologias de governo, quanto às tecnologias de subjetivação, que são fundamentais para compreender o modo que age a Educação sobre os indivíduos e sobre a população. Rech (2013, p. 28) argumenta que

[...] esse movimento para a inclusão de todos - para alguns aparentemente, tão ingênuo, fez uso de uma série de técnicas de subjetivação que colocadas em funcionamento, contribuíram para a mobilização da sociedade, para a luta coletiva pelos direitos das minorias, e até hoje funcionam com o intuito de assegurar as condições de permanência de todos os “ditos incluídos”.

Interessante notar que a autora ressalta que ao lado da aparente ingenuidade do movimento para inclusão é possível encontrar técnicas de subjetivação. Assim, é possível pensar que políticas e práticas ditas inclusivas tomadas de forma naturalizada e salvacionista, impedem essa problematização uma vez que podemos pensar em processos de subjetivação de docentes, discentes, dentre outros.

Lopes e Morgenstern (2014, p. 190) trabalham com a noção de inclusão como matriz de experiência que trata-se de “[...] uma atmosfera ou de um ambiente de onde os indivíduos emergem, são constituídos e também constituem verdades que alimentam e mantêm um ecossistema em tensão”. Assim, para as autoras, essa matriz de experiência inclusiva constitui subjetividades inclusivas, mas também outras subjetividades impensadas e outras conduções que não se posicionem contra a inclusão.

Em relação aos processos de subjetivação, Lopes e Thoma (2013) apontam que os diferentes discursos podem subjetivar de modo diferente um mesmo indivíduo em momentos distintos da sua vida. Apontam que em relação a materialidade do corpo surdo, temos aqueles que são subjetivados como deficientes auditivos, surdos e implantados, mas também existem diversos outros modos que misturam essas categorizações.

A produção de Thoma *et al.* (2019) analisa como a inclusão, processos de subjetivação e governo das diferenças constituem modos de ser docente a partir das experiências de inclusão escolar. A partir da produção de narrativas, analisam a constituição de um *ethos docente inclusivo*, em que demonstram estarem marcadas pelo tom afetivo, humanitário, redentor e militante, instituindo assim diferentes modos de ser docente no contexto da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Lopes e Dal'Igna (2012) em artigo intitulado *Subjetividade docente, inclusão e gênero*, discute de que modos o gênero organiza subjetividades docentes e do desempenho escolar em tempos de inclusão e governamentalidade neoliberal. As autoras consideram que “[...] a experiência de si é constituída no interior do aparato de produção da verdade da inclusão, ao mesmo tempo, tal exame permite visibilizar alguns dos efeitos da crescente e rápida naturalização da inclusão entre docentes” (Lopes; Dal'Igna, 2012, p. 864).

Para as autoras, esse processo de subjetivação é marcado pelo elogio e a banalização da diferença, as mulheres-professoras são avaliadas e prestam contas de si a si mesmas pelo que atribuem como incompetência docente para ensinar, materialização da culpa docente devido ao baixo rendimento dos alunos e considerando o fato de que todos podem ser incluídos, reivindicações docentes podem ser lidas como lamentações próprias do feminino e não devido à complexidade de processos de inclusão (Lopes; Dal'Igna, 2012). Por esses elementos, além de perceber o recorte do gênero para discutir esse aspecto, podemos também observar os efeitos da naturalização da inclusão entre os docentes e do preço que pagamos ao deixar de problematizar a inclusão. Lockmann, Machado e Freitas (2017, p. 8) caminham nessa direção quando nos dizem que

A proliferação de informações e verdades naturalizadas acerca da inclusão escolar [...] produz efeitos sobre os diversos sujeitos que se relacionam com essas verdades e que se inclinam a elas. Professores, alunos e o próprio espaço escolar são atingidos por essas prerrogativas que ditam como a inclusão deve ser e, ao mesmo tempo, exigem que os sujeitos se moldem a partir delas. Outrossim, o espaço escolar, permeado por essa proliferação dos discursos e pelos sujeitos que se conformam a partir deles, também atende a essas verdades que são produzidas e se estabelecem como um imperativo.

As autoras acima analisam discursos sobre a inclusão e como estes tem produzido formas de ser professor, a partir da perspectiva pós-estruturalista e dos jogos de saber-poder-verdade, as verdades políticas da inclusão instituem: o professor e os discursos moralizantes, o professor como mediador e o professor como protagonista da inclusão (Lockmann; Machado; Freitas, 2017). Na primeira, os professores percebem-se como sujeitos morais que dependem de certos atributos para dar conta do processo inclusivo. Na segunda, há um deslocamento do lugar de professor, esvaziando o lugar do ensino e fortalece o perfil considerado desejável em uma racionalidade neoliberal. Já a terceira, implica o professor sendo alvo central da responsabilização tanto de uma educação e sociedade inclusivas (Lockmann; Machado; Freitas, 2017). Lockman (2019, p. 155) afirma que

[...] ao dobrarem-se às verdades da inclusão, os professores não necessitam mais de procedimentos externos de governo. Não há necessidades de políticas, programas ou manuais que direcionem suas práticas pedagógicas ou moldem seu comportamento. Trata-se de algo muito mais eficaz e produtivo. O próprio sujeito

docente passa a operar sobre si mesmo a partir do momento em que dobra essas verdades para dentro de si.

Assim, entendemos que discutir inclusão e governamentalidade são fundamentais, uma vez que convoca-nos a pensar sobre as ações de governo e subjetivação que a cada dia estão nos produzindo como professores/as atravessados pelo imperativo da inclusão.

Além disso, exercitando a capacidade de colocar-nos sob suspeita, entendo e reconheço que ao abordar essa temática, possibilidades de problematização foram colocadas, mas isso não nos isenta de estarmos sendo subjetivados na direção mencionada pelos autores/as acima, como referi em outro lugar, essa é uma tentativa de ir por outros caminhos. Dito de outro modo, é necessário seguir com a hipercrítica para quem sabe termos a chance de inventarmos novas possibilidades nesse contexto de governamentalidade neoliberal.

4.3 Inclusão e norma

A partir dos Estudos Foucaultianos, a professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes e o GEPI têm marcado a importância da discussão sobre a norma, normalidade, mecanismos de normação e normalização para compreensão da inclusão. Lopes e Fabris (2013a, p. 36) afirmam que

[...] para podermos entender a inclusão, é interessante conhecer todo um mecanismo de normação (típico de uma sociedade disciplinar) e de normalização (típico de uma sociedade denominada por alguns como de seguridade, por outros de controle ou ainda de normalização), pois ambos constituem as práticas que determinam a inclusão no presente. É interessante também conhecer um conceito que cada vez mais aparece com força entre os especialistas da saúde e da educação: o conceito de normalidade. Para pensarmos tais conceitos, é fundamental partir da noção de norma.

Sendo assim, esse fio condutor apontado pelas autoras poderá ser bastante instigante na problematização da inclusão. Em relação a esses aspectos, Lopes (2009, p. 159) ressalta que

[...] como nos ensinaram Georges Canguilhem, Michel Foucault, François Ewald e vários outros, todos – normais e anormais – estão na norma, previstos na norma, ao abrigo da norma. Toda e qualquer norma traz consigo a necessidade de classificação, de ordenamento e de hierarquização. Como uma medida e um princípio de comparabilidade, a norma opera no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais. Prescritivamente, ela age na homogeneização das pessoas; ela age na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos.

Aqui considero importante essas noções tendo em vista o apontado por Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82) quando nos diz que “[...] todos aqueles que passam pela escola são constituídos por discursos que circulam em seu interior. Ninguém passa ileso por ela”. Veiga-Neto (2001) considera que a escola moderna é o lugar onde de modo mais profundo se dá a

relação entre poder e saber na modernidade, de tal modo que é uma máquina de governamentalização mais potente que a prisão, o manicômio, o quartel e o hospital. Em outro lugar, Veiga-Neto (2016) enfatiza que a contribuição de Foucault nos últimos quatro séculos permitiu compreendermos o modo como as práticas e saberes produzem a modernidade e o sujeito moderno. Além disso, a escola é considerada por esse autor “[...] uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (Veiga-Neto, 2016, p. 11). A partir desses elementos que atravessam a escola, concordamos com Veiga-Neto ao dizer que

Isso faz da escola um lugar privilegiado para observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social. Faz dela, também, um lugar atraente para implementar as mudanças sobre essa lógica social, que se pretendem necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico. Mas isso não significa, absolutamente que essas operações sejam operações fáceis (Veiga-Neto, 2001, p. 24).

Entretanto, vale observar a advertência de Veiga-Neto (2001, p. 24) quando afirma que “[...] é preciso ter sempre claro que mesmo aquilo que parece ocorrer no âmbito escolar pode ter – e, quase sempre, tem – ligações sutis e poderosas com práticas (discursivas e não discursivas) que extravasam a própria escola”. Essa advertência é relevante para as discussões que empreendemos, uma vez que ao falar em inclusão no cotidiano escolar, é necessário deslocarmos a nossa posição para que possamos olhar também para o que extravasa a escola. Lopes e Thoma (2013, p.110, tradução nossa) consideram que

A norma tem um caráter inclusivo, o que significa que ela age para que todos os indivíduos se alinhem a ela. Em uma lógica disciplinar moderna, a norma, por ser universal e predeterminada para as relações, engloba mecanismos sofisticados para homogeneizar as pessoas de que ela precisa. No entanto, por elástica que a norma disciplinar possa ser em face de uma variedade crescente de identidades e comunidades que pressionam para que suas diferenças sejam respeitadas, em face dos riscos cada vez maiores que os sujeitos pertencentes a comunidades específicas correm ao assumirem como diferentes dos padrões de normalidade, no mundo contemporâneo, com a exaltação política da diferença e da comunidade, ela se mostra incapaz de abranger todos.

Podemos pensar a partir dessas autoras que mesmo com o caráter inclusivo e elástico da norma, o que se percebe é que algo escapa e que a norma em sua tentativa de produzir a homogeneização fracassa, sobretudo pela incidência da diferença. Podemos aproximar esse aspecto do pensamento de Guacira Lopes Louro, quando nessa direção nos diz que “[...] não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado” (Louro, 2001, p. 542).

Lopes e Rech (2013) consideram que estamos submetidos às técnicas disciplinares de normação, próprias da Modernidade e as técnicas de normalização, próprias da Contemporaneidade. De tal modo, que a norma opera de modo distintos, assim “[...] nas relações entre Estado, população, grupos sociais e indivíduos tanto ações disciplinares de *normação* quanto as de *normalização*” (Lopes; Rech, 2013, p. 212).

Lopes (2009, 2011a, 2011b), Veiga-Neto e Lopes (2012), Lopes e Fabris (2013a) e Lopes e Rech (2013) discutem a partir de Michel Foucault o modo como a norma opera a partir dos dispositivos disciplinares e dos dispositivos de segurança, próprios de momentos distintos, Modernidade e Contemporaneidade, respectivamente, mas não excludentes entre si, coexistindo em um jogo de forças permanente.

Lopes (2011b) a partir de Foucault (2008b) entende que esses dispositivos são técnicas que emergem nas artes de governar. Os primeiros, modernos, emergem no século XVIII para descrever, posicionar e controlar os corpos, enquanto os segundos, contemporâneos, buscam governar a população através do jogo entre liberdade e segurança.

Veiga-Neto e Lopes (2012) a partir de Foucault nos dizem que ele chama de normação à situação disciplinar, na qual a norma é instalada antes da instituição do normal e anormal, de tal modo que a primazia é dada a norma. Dito de outro modo, “parte de um modelo construído, considerado ótimo segundo determinados critérios e fins que se quer alcançar. Em seguida, a normalização disciplinar procura enquadrar as pessoas [...]” (Veiga-Neto; Lopes, 2012, p. 59). De acordo com Lopes e Rech (2013, p. 212) “[...] a normação deriva diretamente da norma, ou seja, é a partir de uma norma universal e tomada à priori às relações entre os sujeitos que determina o normal e o anormal”. Complementa Lopes (2011b) que nas sociedades disciplinares, submetida a normação, é a partir da norma que é determinado o incluído e o excluído.

Lopes e Fabris (2013a) enfatizam que a norma disciplinar age sempre de forma dicotômica ou polarizada, como pode ser observado acima e que pode ser ampliado a partir de outras situações que remontam a essa característica desta norma. As autoras sustentam que “[...] por normalização marcamos o processo inverso ao de normação. A normalização parte do apontamento do normal e anormal dado a partir das diferentes curvas de normalidade, para determinar a norma” (Lopes; Fabris, 2013a, p. 37). Em relação a normalização, assim esclarece Lopes (2011b, p. 372)

Diferentemente da normação, nos dispositivos de segurança a norma opera na população por normalização. É a partir do normal, determinado para cada grupo, que a norma é constituída. Portanto, enquanto nos processos de normação as relações são polarizadas, nos processos de normalização elas são pluralizadas.

Ainda de acordo com Lopes (2011b) essas operações de normalização buscam trazer aqueles denominados de desviantes para a área de normalidade, que se apresenta plural e mais ampla, e também naturalizar a presença de todos no contexto social, para tanto minimiza-se traços, dificuldades ou impedimentos da participação de todos em diversos âmbitos. Interessante a colocação de Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 956) sobre a naturalização da norma, ao dizer que:

[...] como que numa inversão epistemológica, o normal torna-se fundante, a partir do qual tanto se define o anormal – e, com este, a noção de “caso” – quanto se deduz a norma; esquece-se do caráter arbitrariamente construído da norma. É em decorrência disso que se fica com a impressão de que ela é natural, pois, na medida em que, nesse processo de normalização, aquele que já estava (naturalmente) aí é assumido como um (caso) normal, tudo o mais que dele se deriva parece ser também natural.

Lopes (2009) considera que essas operações de normalização são acionadas a partir de estratégias criadas para o estabelecimento da normalidade onde exista ameaça de perigo para o Estado, a partir das irregularidades identificadas. Dentre essas estratégias, menciona as políticas de assistência e políticas de inclusão social e educacional. Para Lopes e Thoma (2013, tradução nossa) ao pensar a normalização de sujeitos surdos afirmam que sob a incidência e dominância de discursos clínicos e terapêuticos, num contexto disciplinar, age-se sobre o indivíduo, corrigindo seu corpo e seu modo de comunicação, mas também os processos de normalização são produzidos por estatísticas que dizem o que é o normal para uma dada população.

A partir de Acorsi (2011, p. 175) podemos dizer que “[...] norma, zona de normalidade e normalização são processos que trabalham juntos na escola, tendo como objetivo a homogeneização e o governo dos sujeitos”. Considerando que a professora Maura Corcini Lopes problematiza bastante a questão da surdez, escola, inclusão e educação de surdos, encontraremos em suas publicações elementos para pensar a incidência desses processos de normação e normalização em relação às pessoas surdas.

Veiga-Neto e Lopes (2006) em artigo intitulado *Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar*, realizam a análise narrativas de sujeitos surdos em fase de escolarização e/ou militantes da causa surda. Nesse artigo, os autores consideram que a escola tem sido esse território que ao mesmo tempo que permite a aproximação e convivência, tem consequências que são as marcas deixadas no modo de ser e estar no mundo e também a própria comunidade surda é atravessada por essas marcas deixadas pela escola. Aqui, podemos recordar do que é dito por Guacira Lopes Louro que “[...] a norma é, paradoxalmente, onnipresente e invisível. Ela não precisa ser marcada, quem é marcado ou o

que é marcado é aquele ou aquilo que se afasta da norma” (Louro, 2007, p. 243). Mesmo nas sutilezas destacadas acima a respeito da norma, ela está presente e deixa suas marcas.

Lopes e Thoma (2013, tradução nossa) destacam que a partir do conceito foucaultiano de discurso, é possível perceber as diversas realidades inventadas para os sujeitos surdos, sobretudo na escola, pois há um deslocamento para outras possibilidades além do discurso clínico-terapêutico da reabilitação da fala. Para as autoras,

No ambiente escolar surdo, seja ele orientado pela educação especial ou pelos discursos socioantropológicos da diferença cultural surda, os sujeitos passam a se ver como pares e a agir dentro de normas criadas nas práticas escolares surdas. Além da norma disciplinar moderna, fortemente vigente em todas as escolas, os sujeitos surdos são levados a viver e a se subjetivar na complexa combinação das normas auditivo-orais e das normas surdas (Lopes; Thoma, 2013, p. 109, tradução nossa).

Lopes e Menezes (2010) no artigo intitulado *Inclusão do aluno surdo na escola regular* destacam a partir do contexto da pesquisa a acerca da situação linguística e pedagógica na educação de surdos incluídos, matriculados em escolas públicas e particulares da região do Vale do Rio dos Sinos e da Serra Gaúcha no Rio Grande do Sul, que a aproximação dos surdos em relação aos ouvintes foram sustentadas em relações de comparação, portanto, pela ação da norma, e não orientados pela diferença e pela ética, o que leva ao estabelecimentos de medidas de (a)normalidade e faz com que inclusão seja sustentada por princípios de normalização e de correção. Lopes (2011c, p. 78) desenvolve uma discussão interessante sobre escola de surdos e normalização e afirma que: “A escola de surdos possui práticas distintas da escola especial ou da escola de ouvintes, mas o fato de ser de surdos não rompe com a função primeira de qualquer escola, que é a de disciplinar, socializar, normalizar e garantir ordem na sociedade”.

Esses exemplos auxiliam-nos a problematizar a inclusão a partir da norma e dos processos de normação e normalização, embora sejam voltados para a educação de surdos, podemos pensar essa questão em relação a outros aspectos, tais como os relacionados aos demais marcadores sociais da diferença, tais como: cor da pele, classe, geração, gênero, sexualidade, religião, entre outros (Seffner; Moura, 2019). Destacamos também autores que centralizam suas análises em relação ao gênero e a sexualidade (Louro, 2011; Seffner, 2020).

Como afirma Veiga-Neto e Lopes (2007) essa distinção em relação a normação e normalização é produtiva não apenas devido suas implicações educacionais e políticas, mas pela articulação entre a normalização da norma e o poder, em que ressaltam a ação do poder disciplinar articulado ao biopoder. Lopes e Rech (2013, p. 212) complementam essa ação do poder ao mencionar que

A partir do século XVIII, o poder em torno da vida se organiza de duas formas articuladas: ele opera no indivíduo (poder disciplinar) e logo em seguida, também

sobre a população (biopoder). No âmbito das disciplinas, o alvo é o corpo do indivíduo; no âmbito da biopolítica, o alvo é a população, agora entendida como corpo-espécie, um corpo vivo de múltiplas cabeças.

Lopes e Rech (2013) destacam que a sociedade se torna normalizadora, a partir de toda a importância da norma, seja incidindo sobre o indivíduo e sobre a população, buscando manter as regularidades, a segurança e a qualidade de vida coletiva. Assim, sob a incidência dessas formas articuladas do poder, ao estabelecer essa relação entre inclusão e norma, podemos desconfiar de nossas verdades, não para desmobilizar lutas empreendidas pelos movimentos sociais, mas com o propósito de ensaiar novas possibilidades de olhar para políticas e práticas inclusivas, problematizando-as.

4.4 Diversidade e diferença: conceitos importantes para olhar com suspeita para a metanarrativa da inclusão

Falar em diversidade e diferença ao abordar a temática da inclusão tem sido tão comum que facilmente poderia conduzir a seguinte questão: Para que falar de diversidade e diferença mais uma vez? Afinal, não precisamos simplesmente valorizar a diversidade e respeitar as diferenças? É exatamente dessa simplicidade presente no modo como esses conceitos são enunciados no cotidiano escolar que somos convocados a colocá-los sob suspeita.

A professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes a partir do seu modo de compreender a diversidade e a diferença oferece-nos possibilidades de (re)pensar esses conceitos, problematizando-os.

Uma justificativa para abordá-los é colocada desse modo pela professora Maura Corcini Lopes

Tais conceitos [diferença, diversidade e identidade], muitas vezes proclamados e utilizados por políticas públicas e por professores que trabalham na formação de professores como sinônimos ou complementares, são importantes para que possamos olhar com suspeita para a metanarrativa da inclusão escolar (Lopes, 2007, p. 13, acréscimo nosso).

A partir disso, importa-nos buscar elementos que apontem uma direção possível para discutir esses dois conceitos, de modo que vale recordar que não intencionamos estabelecer um conceito definitivo ou baseado numa perspectiva progressiva apresentar um conceito melhor do que aqueles que já existem, mas fazer operar possibilidades outras de olhar para esses conceitos.

Ao abordar diferença, currículo e escola, assim nos diz Lopes (2007, p. 13) “[...] o conceito de diferença, considerando o currículo e a escola, é, geralmente, traduzido como diversidade ou identidade”. Essa ideia de tradução é explicitada pela autora ao apontar que

[...] tanto a escola quanto os cursos de formação de professores, através dos seus currículos, se movimentam na intenção de criar posições específicas de traduzir a todos. Traduzir, principalmente, aqueles estranhos não enquadrados em identidades já inventadas, proclamadas e incluídas dentro e fora de uma média de normalidade determinada sob condições diversas (Lopes, 2007, p. 13).

A professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes destaca seu posicionamento em relação a diferença assim:

[...] proponho e filio-me à compreensão do conceito de diferença sem possibilidade de tradução. Entender a diferença dessa forma não permite que ela seja enquadrada em categorias ou traduzida em outros diagnósticos. Ela não pode ser enquadrada, nomeada ou capturada nas malhas do poder. A diferença, assim entendida, se dá na presença de cada um de nós. Ela altera a serenidade ou a tranquilidade daqueles que buscam se localizar na mesmidade (Lopes, 2007, p. 23).

Em um outro lugar, a autora destaca a necessidade de marcar que diferença e diversidade são conceitos distintos e que tendo em vista que a política de inclusão visa esse encontro com qualquer um, há uma necessidade de a escola abrir-se mais para as diferenças (Lopes; Menezes; Graff, 2023). De acordo com Maura Corcini Lopes,

Diversidade é o que marca o corpo, é o que pode ser quantificado em censos demográficos, pois são condições visíveis no corpo e na vida da população. A diversidade, devido à sua visibilidade e possibilidade de ser nomeada, pode ser desdobrada em políticas de inclusão. A diferença é aquela que pode ser sentida, experienciada e até entendida, mas não nomeada, visibilizada ou falada. Não há palavras que deem conta da diferença, portanto não há possibilidade de a diferença ser garantida pelas políticas. Assim, quando falamos de políticas de inclusão, estamos falando em políticas de Estado que se mobilizam para corrigir problemas detectados na população (Lopes; Menezes; Graff, 2023, p. 238).

Maura Corcini Lopes ao desenvolver seu pensamento nessa entrevista faz uma ponte interessante entre políticas de inclusão, diferença na escola e educação de surdos, onde situa que a diferença “é o resultado vivo e vibrante das conjugações de experiências⁹” (Lopes; Menezes; Graff, 2023, p. 238). Ao dizer que é por ser surdo que ele vive experiências de maneiras distintas, desloca-nos a ideia de que a surdez carregaria a diferença em si e distancia-nos de limitar as possibilidades de ser desses sujeitos. Podemos ainda aproximar essa ideia de tradução da diferença em diversidade e identidade pelo explicitado por Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949)

[...] ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de

⁹Essa conjugação de experiências apontada pela autora remete-nos ao conceito de experiência destacado por Jorge Larrosa e que pode ser evocado aqui: “A experiência é isso que me passa” (Larrosa, 2011, p. 5), implicando todas as dimensões destacadas pelo autor: exterioridade, alteridade e alienação; reflexividade, subjetividade e transformação e passagem e paixão (Larrosa, 2011).

gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente.

Em relação a essa redução da diferença à diversidade, Lopes (2007, p. 21) destaca que “[...] a redução da diferença na diversidade, portanto, banaliza o potencial político da diferença, não creditando nela a força que ela possui para romper com o instituído e com a ordem dada”. Lopes (2007) esclarece ainda que instituir “o” diferente implica em significados que localizam e ordenam espaços e corpos e não necessariamente significa uma referência à diferença. Para a autora, abordar a inclusão pela diferença implica redirecioná-la, o que significa olhar para a diferença dentro de um campo político, em que essa própria diferença é produzida nas experiências culturais e práticas sociais, dito de outro modo, inscreve-se na história e é com ela produzida (Lopes, 2007).

Diante dessas colocações é inevitável não recordar de uma música que é utilizada em algumas formações de professores/as, “Ser diferente é normal” de Caetano Veloso ou “Normal é ser diferente” do grupo Grandes Pequeninos para discutir o tema com estudantes. Um ponto que ressalta aqui é a aproximação da diferença, do diferente das ideias de normal, normalidade e norma. O que nos leva a indagação de Guacira Lopes Louro que dialoga com esses pontos ao destacar:

[...] a questão da diferença. Quem é diferente? Como ou a partir de que referências marcamos ou estabelecemos que alguém é diferente? O que representa ser considerado diferente? Para começo de conversa vale lembrar que a atribuição desse qualificativo – diferente – supõe, sempre, alguma espécie de comparação. Mesmo que não se mencione explicitamente, quando dizemos que alguém ou algo é diferente temos uma referência, estamos fazendo uma atribuição, uma nomeação que supõe um lugar que *não é diferente*, uma posição ou um lugar que seria o não-marcado, o “normal” (Louro, 2011, p. 64).

Diante dessas considerações, a autora complementa que na perspectiva teórica em que se movimenta, a diferença não é entendida como um dado preexistente no corpo dos sujeitos para ser simplesmente reconhecido, mas assume a atribuição e nomeação da diferença dentro de uma cultura e que essa atribuição se faz a partir de uma posição tida como referência (Louro, 2011). Também implode alguns essencialismos quando nos provoca assim: “Ninguém é afinal, essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se torna como centro e como referência” (Louro, 2011, p. 65). Ousamos dizer que esse centro, essa referência é a própria norma.

Veiga-Neto e Lopes (2012) utilizam a ideia de rebatimento da Geometria Descritiva, que se refere de modo simplificado a possibilidade de um plano ao realizar um deslocamento coincidir com um outro plano, de modo que após o rebatimento esses planos

distintos, fundem-se e confundem-se em um plano único, para sustentar que “[...] os processos de normação e normalização se dão como rebatimentos de uns em relação aos outros” (Veiga-Neto, Lopes, 2012, p. 58). Assim, destacando em relação aos Estudos Foucaultianos

[...] no âmbito dos Estudos Foucaultianos, podemos entender os processos de normação e normalização como exercícios de rebatimento – ou tentativas de rebatimento – de uns sobre os outros; como um exercício de fusão entre os (assim considerados) anormais com os (assim considerados) normais. Seja em termos da cultura e da educação, seja em termos da medicina e da justiça, o rebatimento se manifesta quase sempre, senão sempre, como tentativas de trazer para os planos da normalidade aqueles que se situam fora dos tais planos (Veiga-Neto; Lopes, 2012, p. 58).

Dizer que ser diferente é normal ou que é normal ser diferente, lembrando das músicas mencionadas anteriormente, não deixa de ser uma tentativa de rebatimento da diferença nesse plano da normalidade. Pode nos ajudar a pensar esses aspectos o mencionado pelos autores em relação ao próprio processo de educar que funcionaria assim: “[...] no processo de educar, os outros, aqueles que se situam num plano, fossem rebatidos para o plano onde já situavam os mesmos” (Veiga-Neto; Lopes, 2012, p. 60). Destacam também o esforço em encaixar esses recém-chegados a partir de saberes, práticas, classificações e padrões estabelecidos por aqueles que já estavam aí. Entretanto, esses esforços são infrutíferos, tendo em vista que

Jamais os encaixes são bem ajustados; jamais os que estavam aí conseguem efetivamente trazer para sua morada os recém-chegados. Seja porque a morada daqueles que já estavam aí não é de maneira nenhuma, única e homogênea ou, seja porque os processos educativos jamais são efetivos, o fato é que a educação nunca consegue repor, para todos os recém chegados e de uma mesma maneira, tudo aquilo que já estava aí [...] (Veiga-Neto; Lopes, 2012, p. 60).

Essa ideia de não funcionamento dos encaixes, de que algo escapa dessa tentativa de redução ao mesmo, é interessante para situar as considerações de Roos (2011, p. 29)

A diferença tem uma dimensão intensa – e ingovernável. Entendida como intensidade afirmativa, a diferença é uma força capaz de furtar ao controle. Ainda que sempre tentemos dominá-la, rotulá-la. E conseguiremos fazer, em parte. Conseguimos prender e apreender sempre somente mínimas partes da diferença. Ela tem muito mais a oferecer às nossas práticas educativas e às nossas experimentações de aprendizado.

Complementando esse pensamento de Roos, Lopes e Fabris (2013a, p. 94) enfatizam “[...] a necessidade de a diferença ser tomada nas suas rupturas, nas brechas que consegue abrir, e não para representar ou identificar. A diferença apenas é, ou seja, não possui referente”. Veiga-Neto (2009, p. 119) acrescenta-nos que

Desse modo, a diferença está aí. Assim, talvez seja o caso de tão somente usar intransitivamente o verbo ser, dizendo simplesmente: *a diferença é*. Com isso, desloca-se o ‘problema da diferença’ para o ‘problema da identidade’: o que, então, me parece mais interessante, importante e produtivo é mudar o registro e perguntar

por que sempre estamos procurando critérios que funcionem como denominadores comuns, chãos comuns, que nos permitam dizer que isso é idêntico àquilo ou, pelo menos, semelhante àquilo. No que concerne às práticas sociais —e mais especificamente no campo dos saberes e práticas pedagógicas— penso que perguntas tais como ‘que vontade é essa de agrupar?’, ‘que poderes e correlatos saberes são ativados por essa vontade de agrupar?’ e ‘que efeitos advêm dessa vontade de agrupar?’ poderão ser mais úteis do que simplesmente estatuir *a priori* que se deve ou não se deve terminar com a diferença.

Quando essa diferença é traduzida em identidades tem algo que escapa, uma vez que de acordo com Lopes (2007, p. 22) “[...] o rol das identidades traduzidas para informar sobre o outro que não sou é imenso, mas infundável é a diferença, que em sua teimosia, ressurgue para fora das identidades determinadas, gerando ambivalências”. Esse pensamento remete-nos à ideia de Louro (2001, p. 549)

[...] a afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse ‘outro’ permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a sua instabilidade.

De acordo com Silva (2017) identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Dito de outro modo, considera a diferença como o processo e como resultado do processo através do qual identidade e a própria diferença são produzidas, em que a diferença vem em primeiro lugar. Além de apontar essa interdependência, traz a importância da linguagem nesses “atos de criação linguística” (Silva, 2017, p. 76), centrando-o no mundo cultural e social. Diz-nos assim:

Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou do mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Maura Corcini Lopes em relação a identidade e diferença situa-nos que tanto uma quanto a outra são relacionais, entretanto, a identidade tem a possibilidade de nomeação e categorização, enquanto a diferença faz um rasgo no nomeado, sustentando-se intraduzível (Lopes, 2007).

O professor Alfredo Veiga-Neto opta pelo termo processos identitários por considerar que assim desloca-se da ideia de uma essencialização de uma identidade, da “identidade em si” e assim permite-nos acompanhar os processos de marcações e demarcações das identidades que mesmo movediças são atribuídas a nós ou por nós ou ainda nos atravessam, abrindo a possibilidade de pensar na questão dos espaços no campo simbólico, de modo que esses processos identitários são relacionados a cultura e a geometria (Veiga-Neto, 2002).

Por estarmos em um mundo anisotrópico e não isotrópico, ou seja, distinto do que seja único, unitário ou homogêneo, é que temos a possibilidade de instituir lugares, limites e fronteiras. Para tentar garantir uma estabilidade na vida diária e para que se estabeleça o que é e o que contém cada lugar essas fronteiras são vistas como nítidas, firmes, determináveis (Veiga-Neto, 2002). Entretanto, vivemos em um mundo pós-moderno em que há um borramento das fronteiras ou como nos diz Veiga-Neto (2002, p. 181) “[...] numa pós-modernidade cada vez mais cambiante, fluida e nômade também as identidades se apresentam como ‘metamorfozes ambulantes’”.

Para Veiga-Neto (2002) há uma geometria implicada nos processos identitários, de tal modo que esses processos precisam da diferença, situada pelo autor como “[...] aquilo que faz possível a percepção”, “que faz possível o confronto” (Veiga-Neto, 2002, p. 178). Assim, é possível dizer com esse autor que esses confrontos ocorrem “[...] quando há superposição ou atravessamento simultâneo de lugares físicos com simbólicos ou de simbólicos entre si” (Veiga-Neto, 2002, p. 178). Essas superposições ou atravessamentos simultâneos desses lugares nos interessam para pensar isso que se dá nas práticas ditas inclusivas e suas implicações, especialmente no ambiente escolar.

Veiga-Neto (2003) tece algumas considerações sobre o que nomeou como certezas inquestionáveis que são assumidas pelo pensamento pedagógico brasileiro em relação a crença de que a inclusão social depende basicamente de ações inclusivas e cita elementos interessantes que comparem no cotidiano escolar de modo muito parecido com o mencionado por ele como a equação simples e bem conhecida da inclusão. Assim, nos diz:

Em geral, ela segue mais ou menos, os seguintes passos: a) a convivência com a diferença ensina a aceitar o diferente; assim: b) crianças, que na escola, convivam com a diferença aprenderão a conviver com os diferentes em outras situações sociais; logo: c) é preciso uma escola única para todos, uma escola que inclua, junto aos “normais”, todos os diferentes (síndromicos, surdos, isso é, todo esse conjunto que a Modernidade chamou de “Anormais” (Veiga-Neto, 2003, p. 211).

De acordo com o autor, é essa lógica que nos direciona para a ideia de que a familiaridade leva a aceitação e que na aceitação está a possibilidade de garantia para um convívio harmônico e cooperativo. Entretanto, faz uma crítica a essas ideias por entender que aceitar a diferença implica “[...] uma boa dose de tolerância benigna, de ‘bom-mocismo’, de ‘bom-samaritanismo’, posturas éticas que, como sabemos, são conservadoras e servem para encobrir e, por isso, reforçar e perpetuar a própria desigualdade” (Veiga-Neto, 2003, p. 211). Aqui, convém uma entrada para suscitar uma questão: De que modo os discursos que circulam na escola promovem essas práticas que ao dizerem celebrar a diferença, podem estar

perpetuando desigualdades? Uma vez mencionada essas posturas éticas conservadoras, é possível pensar a partir de Veiga-Neto e Gallo (2009) o fundamentalismo pedagógico. Para esses autores,

O fundamentalismo é atravessado por forte apelo psicológico. O fundamentalista é aquele frente à falta de certezas, à falta de chão que ela provoca, agarra-se a alguma certeza provisória de forma absoluta, assim como um naufrago agarra-se loucamente a uma tábua de salvação. Se a modernidade, com sua aceleração e suas transformações profundas, produz uma quebra de certezas, ela produz também o fundamentalismo, como reação a esse estado (Veiga-Neto, Gallo, 2009, p. 11).

Considerando que a modernidade produziu o fundamentalismo ao retirar-nos as certezas oriundas das metanarrativas nas quais nos ancorávamos, podemos dizer que com Veiga-Neto e Gallo (2009) que é possível identificar apelos fundamentalistas nos processos educacionais e também atitudes fundamentalistas nos diversos atores do processo educativo, o que nomeiam como fundamentalismo pedagógico.

Lopes e Veiga-Neto (2022) defendem que o amplo campo das teorias e práticas pedagógicas assenta-se numa forte tradição dos fundamentalismos que decorreram do neoplatonismo medieval e das doutrinas do cristianismo primitivo. Assim, esses fundamentalismos tornaram-se invisíveis e por isso mesmo, na atualidade tomados como naturais e, portanto, necessários. De modo que o campo da Educação moderna ou especificamente, a Pedagogia, “[...] está assentada nos e se alimenta dos pensamentos de matriz fundamentalista” (Lopes; Veiga-Neto, 2022, p. 9).

Em relação a essa discussão, Lopes e Veiga-Neto (2022) ao tratar da obstinação moderna pela igualdade, aponta que por mais que busquemos esse ideal somos defrontados com o paradoxo de mais nos afastarmos dela. Assim, sustentam que esse afastamento mantém relação com a vinculação a diversos tipos de fundamentalismos. Para tanto, ao relacionarem os discursos pela igualdade e deficiência, marcam os mecanismos de posituação das desigualdades que circulam nas escolas de educação básica.

Esses autores, afirmam que essa posituação da desigualdade é compreendida como “[...] todo um movimento, fortalecido por discursos fundamentalistas religiosos, que marca a presença da pessoa com deficiência na sociedade, inscrevendo-a como uma figura necessária para reafirmação da normalidade como condição meritória” (Lopes; Veiga-Neto, 2022).

Em relação a exaltação da diversidade nas práticas pedagógicas, Lopes e Veiga-Neto (2022) destacam a presença do ressentimento como um mobilizador da consciência dos estudantes a partir da marcação da exploração e exclusões vividas pelos seus grupos originários e a incidência de uma pedagogia meritocrática sobre os indivíduos. Dito de outro modo, a partir

da positivação das desigualdades é possível a tolerância meritória que associada a princípios fundamentalistas cristãos diz que “[...] há um mérito cristão naquelas pessoas capazes de tolerar e conviver com os ‘diferentes’, de modo a ganhar créditos por sua capacidade de tolerância” (Lopes, Veiga-Neto, 2022, p. 13).

Essas questões são importantes para convocar-nos a entrar na discussão e pensar nas sutilezas que por vezes nos atravessam, nos movimentam e nos constituem sem que possamos nos indagar: Por que tal discurso tornou-se vigente e naturalizado? Por que as coisas se tornaram como são? Como ensaiar outros movimentos? São as questões que nos mobilizam e como diz Lopes (2021, transcrição nossa)

O fazer perguntas tem para mim esse tom, de estranhamento [...] fomentando debates acerca da escola, da inclusão e daquilo que nos atravessa, tentando ampliar, alargar os horizontes. E não se alarga horizontes todos falando a mesma coisa. [...] intensificar as perguntas para ver até onde as nossas afirmações, as nossas verdades, elas aguentam.

O professor e pesquisador Alfredo Veiga-Neto em uma entrevista faz a marcação da dificuldade de estabelecer uma distinção entre diferença e desigualdade, mas sustenta a necessidade de ter essa perspectiva, pois “[...] penso que devemos tê-la sempre em mente, lutar por ela; ou seja, lutar para que se mantenham, ao mesmo tempo, a diferença e a igualdade” (Veiga-Neto; Girardello, 2003, p. 212). Ressalta ainda que quando isso não se dá, algumas práticas inclusivas podem levar ao apagamento da diferença. Eis um ponto capital: é necessário problematizar os discursos que constituem práticas e sujeitos para indagar-nos se estão permitindo a presença da diferença em sua radicalidade ou dizendo-se operando com ela, apagando-a, esmaecendo a sua presença.

Lopes e Dal’Igna (2012) apontam que para lidar com a diversidade na escola, os docentes são submetidos a rituais pedagógicos fortemente psicologizados, que implicam a reafirmação das diferenças, estas abordadas pelo viés da diversidade exibida nos corpos e não da sua produção sociocultural, associados ao elogio à tolerância.

Gräff e Lopes (2020) realizaram uma análise da coleção Educação para Todos, organizada pelo Ministério da Educação (MEC), onde identificaram as políticas de atenção à diversidade operam por meio do governo identitário que mantém como estratégias principais: a produção da tolerância e a inversão do estigma. Dentre as estratégias de governo encontradas pelas autoras, apresentam-nos algumas táticas utilizadas:

A primeira se desdobra em três táticas principais: conhecimento do outro, o respeito às diferenças e a convivência com os grupos identitários. A segunda se produz a partir da criação de marcas identitárias positivas e do reconhecimento e valorização coletiva das marcas culturais em certos grupos identitários, como táticas principais (Gräff; Lopes, 2020, p. 484).

Entretanto, aquelas estratégias que tem o objetivo de diminuir as práticas de discriminação, tem como consequência o efeito ricochete, pois cada uma dessas estratégias mantém uma relação de interdependência, de tal modo que quando uma não é alcançada a outra também não é, de modo que os discursos em circulação não tenham tanta materialidade no cotidiano escolar, reafirmando os discursos dominantes (Gräff; Lopes, 2020). De modo que “[...] ao delimitar as identidades e circunscrever suas práticas culturais, a Educação parece estar produzindo mais distanciamento que aproximação, atualizando o fosso entre as diferenças” (Gräff; Lopes, 2020, p. 494).

Também na direção dessas reflexões podemos trazer o pensamento de Fernando Seffner ao abordar o que ele nomeou como uma reconfiguração da sociedade civil e paradoxalmente, a emergência do ódio aqueles marcados como “diferentes”. Desenvolve esse pensamento ao dizer-nos que

No Brasil operou-se uma reconfiguração da sociedade civil, envolvendo noções como lugar de fala, direitos humanos, de valorização das políticas públicas de inclusão e diversidade, de questionamento das hierarquias de gênero e sexualidade, de mobilidade, de visibilidade, que tanto ajudou a produzir uma sociedade mais afeita ao pluralismo democrático, mas que, no limite, pode produzir o ódio que mata os ‘diferentes’ (Seffner, 2020, p. 14).

Essa produção do ódio aqueles marcados como “diferentes” está associada ao conservadorismo que está apoiado em visões fundamentalistas. O que leva Seffner (2020, p. 16) afirmar que

Defendemos uma escola pública que supere as políticas de produção do ódio, do medo e do silêncio, e se paute por políticas de conversa sobre os temas. Apostamos em um elemento que está no núcleo da noção histórica de *modos vivendi*, a capacidade de grupos e de pessoas de construírem negociações entre pontos de vista diferentes e até antagônicos, sem necessariamente considerar que quem pensa diferente é um inimigo que merece linchamento moral.

Esse movimento apontado pelo autor é uma possibilidade de produzir deslocamentos interessantes. Essa dimensão nos faz pensar sobre o modo como a diversidade e diferença têm sido abordados em alguns momentos, em que algumas ideias aparecem nos discursos que circulam dentro da escola: conviver com a diferença, aceitar o diferente, o respeito à diferença, reconhecer a diferença e a valorização da diversidade. Entretanto, tomando-os por uma perspectiva de naturalização, desconsiderando o seu caráter de produção cultural e que é atravessado por relações de saber-poder.

Michel Foucault em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* nos diz que “[...] na verdade, o poder produz; ele produz a realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (Foucault, 2014, p. 189). Esse aspecto também é mencionado por Silva (2017, p. 81)

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relação de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

Assim, considerando a não inocência da identidade e da diferença, aqui vale o convite de Silva (2017) em que o questionamento desses como relação de poder significa problematizar os binarismos a partir dos quais foram instituídos. Além disso, para esse autor “[...] fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta” (Silva, 2017, p. 83).

Assim, com essas balizas retornamos ao pensamento de Maura Corcini Lopes quando afirma que

Ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro. Como sujeitos, vivemos em sociedade, somos produzidos nas e pelas relações. É nas relações que nos constituímos e inventamos o outro. O outro aquele que pensa diferente de mim – é produzido a partir daquilo que falamos sobre ele. O que falo, o nome dos outros e os enquadramentos que ocupam são formas de identificação que eles carregam – são identidades (Lopes, 2007. p. 23).

Em palestra intitulada *Desigualdades múltiplas e governo identitário: desafios para pensar o princípio político do comum*, realizada no ano de 2023, a professora Maura Corcini Lopes nos diz que um mesmo indivíduo pode se posicionar em muitas tramas diferentes dependendo de como é interpelado, ou seja, não somos apenas uma coisa, mas somos atravessados e constituídos por diversas tramas discursivas. Sendo assim, ela sugere um diálogo com as identidades, mas ampliando essas relações e trazendo outros para conversar com e não apenas entre os pares, mas com o outro, o que para a autora tem se colocado como um ponto de dificuldade nesse tempo presente orientado por movimentos identitários. Adverte-nos assim em relação a sua posição

Quando eu me refiro ao caráter identitarista que parece ter colonizado as lutas sociais não quero simplesmente virar as costas para as identidades, de jeito nenhum [...] mas reposicionar o debate, reposicionar as lutas, os argumentos. Mas quero dizer não aos identitarismos, ou seja, não sou contra as identidades, entendo que elas fazem um papel social de governo que é muito interessante hoje. É sempre limitado, é sempre in/excludente de fato, sim, mas é o que nos possibilita colocar em circulação aqueles que não estavam aqui. A questão toda é não turvar a visão. [...] Mas ao mesmo tempo que sou contra, não significa que sou contra uma política de Estado organizada pelas identidades. Eu sou contra os identitarismos, a essencialização disso [...] e mais do que isso, a essencialização das identidades tem nos levado a transformar diversidade e a própria identidade num produto de prateleira [...] (Lopes, 2023a, transcrição nossa).

Essas ideias nos permitem pensar na relação entre a lógica neoliberal e sua ação nesse contexto atravessado pelos identitarismos e nas sutilezas com que diversidade e identidade são transmutados em produtos de interesse para o mercado. Em outra palestra intitulada *Singularidades e a Defesa da Escola* com o professor Prof. Dr. Carlos José Martins (UNESP), a professora Maura Corcini Lopes, apresenta

[...] a diferença como um princípio, essa é a condição de partida, não a condição de chegada. Então, quando a gente pensa a diferença, quando a gente pensa a singularidade, nós estamos indo na contramão da mesmidade né? Nós estamos indo na contramão de tornar aquilo que está na base que é a diferença, o mesmo (Lopes, 2023b, transcrição nossa).

Também argumenta que “[...] a singularidade e o comum não se manifestam na identidade” (Lopes, 2023b, transcrição nossa). Apontando que geralmente se confunde singularidade e diferença com diversidade, de modo a política de inclusão que opera pela lógica da diversidade, tem contribuído para campos de batalhas intensos que ao invés de agregar, provoca distanciamentos desse comum (Lopes, 2023b, transcrição nossa).

A professora Maura Corcini Lopes encaminha-nos para pensar “[...] essa imposição moderna de chegar a um determinado lugar e viver ali, isso não pode ser habitado pelo comum, o comum não é um lugar tranquilo de se viver” (Lopes, 2023b, transcrição nossa) e também que “[...] o comum não vem pelo Estado, o comum vem por dentro, pelas trincheiras, pelas minas que a gente põe nesse espaço, aqui um professor bem formado é fundamental” (Lopes, 2023b, transcrição nossa). Com essas provocações a respeito da diferença, diversidade, identidade e do comum, colocamos mais um elemento nessa problematização: a alteridade.

4.5 Alteridade: a produção do outro

Para começar esse texto é necessário indagar: O que é alteridade? Não com o propósito de encontrar um sentido definitivo, uma vez que por estar lidando com a linguagem e o discurso, entendemos o quanto esses conceitos são cambiantes e são produções de um tempo. Entretanto, mobiliza-nos o exercício de problematizá-lo e assim, dar ênfase na importância desse conceito no campo educacional. De acordo com o Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007, p. 76), a palavra alteridade é assim situada:

ALTERIDADE (gr. *ÉxepóTT*]; lat. *Alteritas, Alietas*; in. *Otberness*; fr. *Altérité*, ai. *Anderheit, Anderssein*; it. *Alterita*). Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. A A. é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença. A diversidade pode ser também puramente numérica, não assim a A. [...]. Por outro lado, a diferença implica sempre a determinação da diversidade (v. DIFERENÇA), enquanto a A. não a implica [...].

Convém destacar que a partir desse olhar filosófico o termo traz a marcação desse ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. Nesse verbete percebe-se que o autor apresenta uma relação entre os termos alteridade, diversidade e diferença, o que nessa dissertação tem relevância, pois no cotidiano escolar os termos diversidade e diferença comparecem com maior frequência quando aborda-se do tema inclusão em detrimento do termo alteridade, o que pode apontar para o fato de que esse que é nomeado como outro, pode ser visto como algo que está naturalizado, dado, de modo que não se tenha a necessidade de problematizar como esse outro se constituiu como um outro, como foi produzido como um outro.

Numa perspectiva sociológica, apresentada pelo Dicionário de Sociologia, Johnson (1997) posiciona a alteridade como sinônimo de outro. E em relação a palavra outro, destaca que esse é um conceito por meio do qual definimos relacionamentos nos estudos da vida social e que do ponto de vista sociológico, temos dois tipos de outro, que diferem do tipo de conhecimento que temos sobre eles. Esses dois tipos têm contribuição de autores diferentes, que podem ser assim designados

O primeiro é o que o psiquiatra Harry Stack Sullivan chamou de outro significativo, alguém sobre quem temos algum grau de conhecimento específico. Uma vez que conhecemos alguma coisa sobre eles como indivíduos, damos atenção ao que percebemos como sendo seus pensamentos, sentimentos ou expectativas pessoais. [...] Note-se que ‘significativo’ não implica que a pessoa seja importante; na verdade, ‘específico’ e ‘particular’ são talvez termos mais precisos, especialmente quando comparados com o conceito de ‘outro generalizado’, de George Herbert Mead. Experimentamos o outro generalizado como sendo uma posição social abstrata e o papel que a acompanha. [...] (Johnson, 1997, p. 164).

Nessa contribuição conceitual podemos destacar esse elemento relacional acerca do outro, a presença de algum conhecimento sobre ele como fundante da distinção entre as categorias: outro significativo e outro generalizado. O que já ressoa nesse momento é que o significativo, o particular e o específico são instituídos na cultura de modo que há relações de saber-poder constituindo-os e além disso, a perspectiva das generalizações foram fragilizadas a partir das lentes que aqui adotamos, dito de outro modo, a partir das contribuições de Sá-Silva (2023, transcrição nossa) na palestra *Ensino, Currículo e Estudos Culturais em Educação* podemos considerar que “[...] a perspectiva pós-estruturalista tendo como mote epistêmico os Estudos Culturais em Educação, problematiza o instituído como universal, o padrão, as metanarrativas e a partir da desconstrução, repensa e ao mesmo tempo abre novas possibilidades de olhar, dizer e pesquisar o mundo”.

Para Silva (2017, p. 97) “[...] o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque a nossa própria identidade”. Essa é uma questão importante de ser

discutida, fato que é enfatizado pelo autor ao dizer-nos: “[...] a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular” (Silva, 2017, p. 94). Ao desenvolver seu pensamento, o autor considera que no âmbito social, essa problemática existe devido a inevitabilidade do encontro com outro, como o estranho, com o diferente. E no âmbito pedagógico e curricular, porque numa sociedade atravessada pela diferença, interagem com esse outro no próprio espaço da escola (Silva, 2017). De acordo com o pensamento de Skliar (2002, p. 90, tradução nossa)

A pergunta acerca do outro não é uma pergunta que possa formular-se em termos de: Quem é, ‘verdadeiramente’, o outro? Tão pouco é uma pergunta cuja resposta possa conduzir-nos a pacífica e tranquilizadora conclusão de que ‘todos somos, em certo modo, outros’ ou bem ‘todos somos, em certo modo, diferentes’. Assim expressadas, essas frases não parecem ser outra coisa que uma sorte de pluralização do mesmo, ou uma multiplicação repetitiva do eu, condescendente e austera, que somente tenta gerar maior ambiguidade, remover a respiração do outro e provocar ainda maiores limitações em sua espacialidade.

Esse modo de pensar a pergunta acerca do outro já nos retira de alguns lugares em que facilmente nos posicionamos ao pensar a questão da alteridade, sobretudo quando essa é reduzida a mesmidade, dito de outro modo, o outro nada mais é do que uma extensão do meu próprio eu. Skliar (2002) apresenta-nos um elemento importante para pensarmos o outro, ao propor territorializar três espacialidades do outro, que de acordo com seu pensamento, as fronteiras podem ser tênues e diluir-se ou amplas e perder-se em que os significados mantêm uma certa imprecisão. Essas espacialidades são compreendidas por ele como “[...] representações ou imagens ou espaços visuais em torno do outro” (Skliar, 2002, p. 91, tradução nossa). Para esse autor, essas espacialidades são:

[...] (a) a espacialidade colonial – é dizer: o outro maléfico e a invenção maléfica do outro; (b) a espacialidade multicultural – o outro da relação eu/tu ou, melhor ainda, da relação pluralizada, obrigatória e generalizada entre nós/eles; e (c) a/a(s) espacialidade/es da/s diferença/s – o outro irredutível, a distância do outro, seu mistério e, ao mesmo tempo, o lugar da mesmidade como sendo refém do outro. (Skliar, 2002, p. 91, tradução nossa).

Essas indicações possibilitam-nos pensar nos modos em que a alteridade tem sido constituída nas relações que não são espaços neutros, mas como nos propõe Silva (2017, p. 81)

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que por definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.

Essa compreensão de que a partir da noção discursiva e linguística, de que há relações de poder que estão imbricadas na constituição das identidades é fundamental para

situarmos essa disputa por significação nesse campo de lutas. Silva (2017, p. 97) diz-nos ainda que

[...] mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro” numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por muitas dimensões. O outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.

Assim, é necessário problematizar o modo como discursivamente produzimos esse outro e assim, constituímos essa alteridade. Dito de outro modo, no ambiente escolar como produzimos e estabelecemos posições de sujeito ao falar deles? Aqui vale a observação de Hoos (2011, p. 14)

[...] a fala é uma produção histórica e linguística articulada com uma racionalidade que define contornos, aponta caminhos, conquista, subjuga, adapta, regula, distribui papéis, liga e desliga a luz nessa ou naquela cena, instituindo e mobilizando práticas educativas no contexto que identificamos como escolarizado.

A professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes, posiciona-se assim em relação a alteridade:

Como sujeitos, vivemos em sociedade, somos produzidos nas e pelas relações. É nas relações que nos constituímos e inventamos o outro. O outro – aquele que é diferente de mim – é produzido a partir daquilo que falamos sobre ele. O que falo, os nomes dos outros e os enquadramentos que ocupam são formas de identificação que eles carregam- são identidades (Lopes, 2007, p. 23).

Essa ideia da autora de constituição e invenção do outro a partir daquilo que falamos sobre ele é um caminho repleto de possibilidades para pôr em questão a naturalização do outro, portanto, dessa alteridade.

Em um artigo intitulado *In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos*, a professora e pesquisadora “[...] apresenta, analisa e discute 371 pareceres pedagógicos e 105 entrevistas com professores sobre como eles posicionam os alunos que apresentam *dificuldade de aprendizagem*” (Lopes, 2008, p. 96). A partir de exemplos através dos materiais utilizados na pesquisa dão materialidade a essa ideia de invenção de tipos de alunos e das posições ocupadas por eles, reafirmando a perspectiva mencionada anteriormente da produção do outro. No referido artigo, Lopes (2008, p. 99) buscou “[...] analisar e problematizar discursos que posicionam e nomeiam alunos que apresentam *dificuldade de aprendizagem* como sendo *alunos problemas* e *alunos com deficiência* – e ambos como sendo *alunos de inclusão*”. E nessa problematização, a autora aponta-nos questões relevantes para pensar o presente sobre os diversos saberes que estão implicados nesse modo de narrar o outro, tais como os saberes

biológicos, psicológicos e psiquiátricos que atravessam o saber pedagógico (Lopes, 2008).

Considera assim,

No caso de tipos específicos de pessoas, não há apenas diagnósticos que classificam e nomeiam, há também as próprias *pessoas* classificadas, os especialistas que produzem saberes e os utilizam para fazer as classificações, as instituições que colocam em circulação e que detectam sintomas facilmente enquadráveis em algumas classificações, etc. Há um corpo vivo de conhecimentos em movimento sobre as pessoas de quem se quer falar. Portanto, pessoas são inventadas por meio de classificações, outras pessoas, instituições, especialistas, conhecimentos, médias e estatísticas. Nesse arcabouço de entrecruzamentos, aspectos interagem na construção (Lopes, 2008, p. 112).

Esses entrecruzamentos convocam-nos a olhar com desconfiança para o modo como narramos o outro e a produzir questões interessantes, como por exemplo, que discursos estão sustentando esse modo de olhar para o outro?

Uma possibilidade que considero bastante produtiva para discutir alteridade é apontada pela professora Maura Corcini Lopes, quando aborda a centralidade da cultura, constituição do sujeito e acontecimentos escolares, apresentando-nos essa provocação ao modo de pensar:

Entender os acontecimentos escolares a partir da concepção da centralidade da cultura e a constituição do sujeito por distintas tramas discursivas permite que possamos desconfiar de nós mesmos quando narramos e avaliamos o outro. Nessa linha, como já referi ao optar pela expressão *posições de sujeitos*, estou investindo política e pedagogicamente em uma educação que pode olhar de outras formas para aqueles em posição de não-aprendizagem (Lopes, 2008, p. 111).

Ao optar pela expressão *posição de sujeitos* entendemos que a autora destaca também que não há uma forma única de posicioná-los, tensionamentos são possíveis e outras formas de posicionar esses sujeitos podem irromper, produzir fraturas e assim, olharmos de outras formas para aqueles que estavam em determinada posição. Assim,

A multiplicação das possibilidades de narrar os sujeitos e de inventá-los de acordo com diferentes grupos culturais produz a multiplicidade de posições que eles podem ocupar. Tais posições estão indissolivelmente ligadas a identidades, dentro de determinados contextos (Lopes, 2008, p. 112).

Pensando nessa direção e ainda para discutir a alteridade a partir do pensamento da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes, utilizarei também a experiência da surdez abordada pela autora em diversos momentos. No livro *Surdez & Educação*, Maura Corcini Lopes (2011c, p. 2) posiciona-se assim:

A surdez é uma grande invenção. Não estou me referindo aqui à surdez como materialidade inscrita em um corpo, mas à surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve. Para além da materialidade do corpo, construímos culturalmente a surdez dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior (mas não fechadas em si mesmas) de campos discursivos distintos clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos etc.

Uma vez que a surdez é construída culturalmente a partir de um olhar sobre aquele que não ouve, um olhar atravessado por múltiplos campos discursivos, que produzem diversas narrativas sobre a surdez torna-se relevante notar que esses elementos fornecem-nos pistas de como problematizar essa produção/invenção da alteridade no campo educacional. Quais são os campos discursivos que estão mais do que falando sobre a alteridade, mas produzindo-a na escola, na fala de professores/as, nas políticas educacionais, nas estatísticas, na fala de especialistas das mais diversas áreas? Skliar (1999, p. 28) ao abordar a questão da alteridade surda nos diz que

Uma aproximação com a questão da surdez [...] nos leva a problematizar a normalidade ouvinte e não a alteridade surda; ou seja, nos leva a inverter o problema: em vez de entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência e uma representação visual; em vez de representá-la através de formatos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, linguísticas e antropológicas; em vez de submeter os surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, mas compreendê-los como formando parte de uma minoria linguística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência.

Para esse autor, de um lado estariam as formas de narrar os surdos por parte dos ouvintes, a invenção ouvinte da surdez e de outro lado, as narrações dos surdos sobre eles mesmos. Em relação a surdez, adverte-nos Lopes (2011c) que devido ao fato dessas narrativas não serem concorrentes e tentarem eliminar umas às outras, estas são forjadas a partir de conhecimentos e interpretação que temos sobre a materialidade de um corpo. Complementa que “[...] todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são interpretações sempre culturais” (Lopes, 2011c, p. 2). O fato de estarmos pensando a constituição da alteridade a partir da experiência da surdez, nos leva a pensar a importância da cultura na constituição dessa alteridade. De acordo com Lopes (2011c, p. 2)

Culturalmente produzimos o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum, entre outros que poderiam compor uma lista infundável de sujeitos. Sustentando a produção dessa lista, vemos argumentos consistentes que podem ser aceitos ou não, considerados ou não por nós que pensamos as questões relativas à surdez.

Essa entrada do aspecto cultural é importante para problematizar o que está instituído sobre uma alteridade de modo naturalizado ou dado, uma vez que é na cultura que produzimos esses diferentes sujeitos.

No artigo intitulado *Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar*, Lopes e Veiga-Neto (2006) localizados no referencial teórico do pós-estruturalismo e dos Estudos Surdos, analisam narrativas que sujeitos surdos em fase de escolarização e/ou que militam na causa surda fazem de si e sobre a escola, não para formular

uma verdade sobre os surdos, nem para desvendar as verdades da comunidade surda, mas abordar os marcadores identitários surdos produzidos na escola de surdos que deixam suas marcas na comunidade surda impactando o modo como os surdos narram a escola e a si mesmos. Nesse artigo argumentam que “[...] além da língua de sinais, da arte, do teatro e da poesia surda, a noção de luta, a necessidade de viver em grupo e a experiência do olhar são marcadores que permitem falar de identidades surdas, fundadas em uma alteridade e uma forma de ser surdo” (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 82).

Ao abordarem a ideia de marca, traz um elemento importante para pensarmos essa questão da alteridade. Quais são as marcas que atribuímos ao outro quando estabelecemos uma relação com ele? Considerando a relação estabelecida entre a noção de marca associada a cultura, destacam:

[...] a noção de marca, quando atribuída à cultura, fundamenta seu significado tanto no que é impresso na alteridade e nas almas dos sujeitos, quanto no que é impresso na materialidade de seus corpos. Marcas, portanto, não são somente traços materiais; marcas são também impressões, que ao informarem como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como um sujeito marcado pelo outro, e, por isso, diferente em relação ao outro (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 84).

Os autores apontam também que essas marcas com sua diversidade de possibilidades conceituais, podem ser simplificadas quando pessoas e especialistas as polarizam em positivas e negativas. Para Lopes e Veiga-Neto (2006) as marcas negativas são aquelas que tendo visibilidade, agridem aqueles que a olham, de tal modo que apenas alguns são “marcados” para serem submetidos a práticas corretivas de normalização. Enquanto as marcas positivas, são produzidas por aqueles que são autorizados e se autorizam a definir padrões para estabelecer os incluídos, definindo por sua vez os sujeitos que não podem pertencer ao grupo.

Para aprofundar essa discussão, os autores destacam o lugar dos/as especialistas como aqueles que dotados de um saber sobre esses sujeitos, produzem essas marcas e por consequência, os próprios sujeitos. Destacam que

Certos indivíduos são colocados como tipos, como referências aceitas, como expoentes de normalidade; outros são colocados como referências para apontar desvios: desinteresse, dificuldade de aprendizagem, problemas de ordem cognitiva, física, social, emocional, moral e etc. Todos esses, independentemente de suas condições, possuem um espaço determinado por especialistas que, em posse de seus saberes, (de)marcam com justificativas teóricas o terreno escolar e o social. A demarcação do especialista está alicerçada no saber construído a partir de visões do sujeito determinadas por diferentes perspectivas teóricas que dão ênfase, em suas teorizações, a alguns aspectos e não a outros. Tais marcas criadas para fixar, alocar ou estabelecer lugares distintos para os sujeitos só existem na relação com o outro (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 85).

Em relação ao saber que não está dissociado do poder, assim considera Foucault (2014, p. 31)

[...] poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo uma relação de poder. Essas relações de ‘poder-saber’ não devem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas.

Nessa direção, apresentamos o artigo intitulado *Entrevista com a professora Maura Corcini Lopes: a produção do ser surdo na experiência da Educação*, em professora apresenta “[...] um conjunto de análises relativas à educação de surdos, a partir de uma retomada dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial sobre a educação de surdos, ao longo das três décadas de existência desse periódico” (Lopes; Menezes; Graff, 2023, p. 229). De acordo com a professora Maura Corcini Lopes,

Pelos títulos das publicações na RBEE é interessante perceber como as formas de nomear e de entender os sujeitos surdos se sobrepõem ao longo dos anos. A sobreposição chama atenção, pois ora os sujeitos com surdez são narrados como surdos, ora são narrados como deficientes auditivos, entre outras formas de nomear menos expressivas. Também, junto aos nomes atribuídos aos sujeitos, práticas variadas são associadas a eles, tais como: corretivas de fala, de ensino de língua de sinais, de escrita de português para surdos, de inclusão, de formação de intérpretes e de professores, de educação bilíngue etc (Lopes; Menezes; Graff, 2023, p. 230).

Aqui é possível perceber como esse ser surdo é produzido e associado a práticas variadas ao longo do tempo. Também é importante situar as possibilidades apontadas pela entrevistada no artigo, ao dizer-nos que ao fazermos essa análise é possível

Focar as formas de nomear os sujeitos, associando-os às práticas de onde derivam tais narrativas, permite que enxerguemos os movimentos dos quais derivam as verdades sobre aqueles com surdez. Também permite que percebamos a história como conjuntos de práticas que podem ser muito semelhantes entre si, mas que estão inseridas em campos de sentidos muito distintos (Lopes; Menezes; Graff, 2023, p. 231).

Essas considerações contribuem bastante para pensarmos na produção da alteridade no campo educacional, pois enfatiza que a forma de nomear dos sujeitos e as práticas que produzem determinadas narrativas, constituem verdades sobre esses sujeitos, que não são naturais e por isso mesmo, possíveis de serem problematizadas.

No artigo *Subjetivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains*, Lopes e Thoma (2013) discutem a problemática dos processos de subjetivação, normalização e constituição do *ethos* surdo na contemporaneidade. As autoras destacam que a subjetivação daqueles que se declaram deficientes auditivos e surdos,

embora pareça ser uma diferenciação simples, existem diversas posições de sujeitos que resultam em “[...] multiplicação de identidades, modos de conviver com a surdez, diagnósticos clínicos da audição e da linguagem, orientação de sujeitos surdos na escola, convívio com outros sujeitos, etc” (Lopes; Thoma, 2013, p. 106, tradução nossa). Essas autoras ao falar desses discursos que subjetivam e constituem o sujeito surdo a partir da materialidade do corpo surdo, destacam que

Todos esses discursos podem, em um determinado momento da vida de um mesmo indivíduo, subjetivá-lo de diferentes maneiras, mas todos eles configuram o que podemos chamar de *ethos* surdo, ou seja, uma forma de ser surdo na contemporaneidade (Lopes; Thoma, 2013, p. 64, tradução nossa).

Com essas possibilidades podemos pensar na produção do outro a partir do atravessamento desses discursos, das relações poder-saber implicadas nessa produção e também nos processos de subjetivação agindo sobre nós e sobre esse que nomeamos como outro. Desconfiar dos saberes produzidos para dizer do outro entendendo ser uma possibilidade produtiva de desnaturalização e deslocamentos importantes. Isso não significa desconsiderá-los, mas colocá-los sob suspeita. Afinal, quem é o outro do qual falamos?

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O percurso de um mestrado profissional tem uma particularidade que o distingue do mestrado acadêmico que importa ser enfatizada, uma vez que a pesquisa desenvolvida implica na produção de um produto educacional. Conforme destacado pela CAPES (2019, p. 15)

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido.

De acordo com Moreira *et al.* (2018) a investigação de um curso de mestrado profissional na área de ensino, diferente do que ocorre em um mestrado acadêmico, tem perfil mais aplicado, descrevendo o desenvolvimento de processos e produtos de caráter educativo, com a finalidade de possibilitar a melhoria da educação em área específica. Assim, considera-se que um produto educacional faz referência a

[...] objetos pedagógicos com papel político e epistemológico, restabelecendo aos professores que os produzem de forma crítica e reflexiva o saber legítimo, oriundo do repertório teórico e da prática cotidiana, unindo o saber ser, saber formalizado e o saber-fazer esperados na competência de um docente (Moreira *et al.*, 2018, p. 345).

De acordo com a Instrução Normativa nº 04/2021 do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede, a descrição do produto precisa ser apresentada em um dos formatos abaixo:

a) projeto curricular para uma etapa e/ou escola da Educação Básica; b) unidade didática para o ensino de temas e/ou conteúdos específicos da Educação Inclusiva; c) estratégias de intervenção em problemáticas específicas da Educação Inclusiva; d) produção de material curricular e de produtos tecnológicos; e) elaboração de procedimentos, instrumentos de avaliação em Educação Inclusiva; f) desenvolvimento de aplicativos, de softwares, de tecnologia assistiva; g) produção de programas de mídia; h) produção de materiais didáticos e instrucionais; i) projetos de inovações pedagógicas e/ou tecnológicas (PROFEI, 2021, p.1).

A partir da Instrução Normativa nº04/2021, produzimos uma proposta pedagógica para pensar os conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade numa dimensão hipercrítica, cidadã e problematizadora. Em relação às propostas pedagógicas acompanhamos Sá-Silva (2019, p. 14) quando afirma que

Propostas pedagógicas de cunho teórico são possibilidades metodológicas para o exercício docente – um vir a ser produtivo. Elas estimulam o pensar sobre atuações professorais, criatividade metodológicas e didáticas. São inventividades que a todo

momento solicitam o refazer, o reconstruir e o deslocar de processos de aprendizagem. Não entendemos como receituários, mas como incentivos à docência criativa.

Nesse deslocamento de incentivar a docência criativa, entendemos que a provocação de Kramer (1997) ao abordar propostas pedagógicas é pertinente diante da nossa intencionalidade ao propor esse produto educacional. Assim considera a autora

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (Kramer, 1997, p. 19).

É com essa perspectiva que olhamos para a proposta pedagógica que foi desenhada com esse cuidado de não trazer respostas definitivas, mas de problematizá-las, mantendo-nos assim na dimensão hipercrítica que “[...] é sempre provisória, transitória, nômade, inacabada e incompleta” (Veiga-Neto, 2020, p. 26).

Para organização e sistematização dessa proposta pedagógica escolhemos apresentá-la em formato de um *e-book*, que conforme Silva *et al.* (2022, p. 161) “por serem livros digitais se destacam por serem artefatos tecnológicos cujo compartilhamento é favorecido pelo uso cada vez constante da internet no cotidiano da humanidade”.

Os autores também consideram que “[...] os *e-books* se caracterizam por serem facilmente armazenados e acessados, o que ajuda a explicar o porquê este formato é bem aceito pelos leitores no mundo atual” (Silva *et al.*, 2022, p. 162). Desse modo, intencionamos que essa proposta pedagógica seja uma possibilidade outra que possa contribuir com a formação de docentes da Educação Básica.

5.1 Contribuição de disciplina do mestrado para o desenvolvimento do produto educacional

A partir da disciplina do mestrado intitulada *Design Educacional: Conceitos e estratégias para o desenvolvimento de cursos e recursos educacionais*, ministrada pelas/os professoras/es: Dra. Paula Corolei, Dra. Valéria Sperduti Lima, Dra. Cícera A. Lima Malheiro, Dr. Leandro Key Higuchi e Dr. Luciano Gamez, cujo objetivo geral foi “[...] compreender os conceitos teóricos e desenvolver habilidades práticas que incorporem os conhecimentos da área do Design Educacional para organização e implementação de cursos e recursos educacionais

voltados aos projetos de pesquisa no PROFEI” (PROFEI, 2023), tive a oportunidade de pensar mais sobre o planejamento e desenvolvimento do produto educacional.

No momento dessa disciplina, a pesquisa documental e bibliográfica já estava em andamento e ao longo do percurso na disciplina fui ampliando o modo de olhar para o produto educacional, com a contribuição dos professores/as. Um dos aspectos que sempre foi bastante enfatizado pelos professores/as foi a intencionalidade pedagógica, o que pretendíamos com o desenvolvimento desse produto educacional.

Elaboramos ao longo da disciplina o escopo do produto educacional que foi entregue ao final da disciplina, juntamente com um protótipo desse produto e um vídeo explicativo do protótipo.

Apresento a seguir alguns elementos fundamentais dessa proposta pedagógica que foi inicialmente desenvolvida durante essa disciplina e aprimorada a partir das considerações dos/as professores/as na banca de Qualificação de Mestrado, o que demonstra que essa proposta pedagógica está marcada por uma multiplicidade de olhares e também pela provisoriade, uma vez que até o momento de apresentação final do produto educacional esteve sujeita a diversas modificações e manterá essa perspectiva de abertura.

5. 2 Descrição da proposta pedagógica

Considerando que na centralidade dessa dissertação está o pensamento da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes, buscamos inspiração para a proposta pedagógica em suas ideias. Uma delas que foi muito importante foi a de Circuito Formativo Pedagógico apresentado pela autora e que ao nosso ver dialoga bastante com a nossa intencionalidade que é ter esse espaço de problematização e desnaturalização de conceitos em Educação Inclusiva. Para Lopes (2019, p. 28) essa proposta “tem o objetivo de tornar as experiências e os saberes docentes passíveis de serem desnaturalizados, discutidos, sistematizados e registrados para que possam passados adiante para os colegas”. De acordo com a professora e pesquisadora,

Por circuito, entendo um roteiro criado para desnaturalizar, problematizar e sistematizar um conjunto de práticas repetitivas, criativas e artesanais, desenvolvidas pelo professor em coautoria com os alunos, seguindo em dada sequência de ações a um ideal posto de chegada. Um ideal que jamais se concretiza, mas que dá a direção e dimensão aos problemas existenciais e, de certa forma, associada a estes, aos problemas educacionais. Um circuito, assim como o ritornelo, por mais que evoque uma imagem de circularidade

e repetição, jamais faz retornar o mesmo. Ele provoca a consciência¹⁰ e a mudança por meio da problematização das revisitações das experiências (Lopes, 2019, p. 28).

Uma vez que para Maura Corcini Lopes, essas revisitações das práticas além de não permitir o retorno ao mesmo, permitem o retorno ao campo onde essas práticas são significadas e esse é o ponto crucial do circuito para que ele seja instaurado como uma proposta pedagógica de transformação de experiências pedagógicas em conhecimentos que poderão ser dados a conhecer (Lopes, 2019). Em relação a formação de professores/as assim expressa seu pensamento

Investir em formação continuada do professor, fazendo-o pensar sobre suas práticas ritóricas e sobre os crivos que a delimitam, pode ser uma forma de reposicionar os docentes no tenso jogo das enunciações válidas no campo da educação e da pedagogia. Partir da valorização da experiência pedagógica e dos saberes derivados dessa experiência pedagógica e dos saberes derivados dessa experiência para fazer perceber os conhecimentos que podem, em parte, explicar tais práticas, bem como os valores e os princípios que as orientam, pode ser um caminho a ser trilhado na formação de professores na escola. Então, usando o próprio *modus operandi* típico das práticas artesanais docentes, as quais denominei de ritóricas, vejo como potente pensar elementos que possibilitem formar um circuito formativo pedagógico (Lopes, 2019, p. 29-30).

Estas pistas foram compondo o nosso olhar para a proposta pedagógica que somaram-se a afirmação da professora Maura Corcini Lopes em outro lugar, em que nos fala sobre um cenário formativo:

Nesse cenário formativo nós carecemos como professores que trabalhamos na área da educação, em qualquer nível de ensino, nós carecemos de repertório estético. E o estético traz junto na sua constituição a própria ideia de ética que é no fundo aquilo que sustenta o debate da inclusão, que sustenta o debate da escola, que sustenta o debate no presente, nesse contexto que nós vivemos e que nós precisamos sim nos fortalecer, ter definições muito claras, ter conceitos muito claros e quando muitas pessoas estiverem falando a mesma coisa, a gente tem que acender uma luzinha e dizer: Tem que começar recolocar as perguntas (Lopes, 2011, transcrição nossa).

A partir dessas considerações, decidi buscar elementos que pudessem compor essa proposta pedagógica: na literatura, especialmente poesia, na música e no cinema. Como essa ideia aparece depois que o protótipo já tinha sido construído, introduzi esses elementos para ampliar esse repertório estético dentro da proposta pedagógica.

Como exemplos podemos mencionar:

Filmes/Séries: *A vila* (filme) - discutido no livro *Fundamentalismo e Educação* (Gallo; Veiga-Neto, 2009) e *Manifest* (série);

¹⁰ Esse termo é utilizado aqui pela autora no sentido de “alguma coisa revisitada como problema a ser vivido e pensado” e não no sentido de tomar consciência do que está oculto (Lopes, 2019, p. 29).

Literatura: *Meu quintal é maior que o mundo* e *Menino do Mato* de Manoel de Barros;

Músicas: *Ser diferente é normal* - Caetano Veloso (Composição: Adilson Xavier/Vinicius Castro); *Normal é ser diferente* - Grandes pequeninos (Composição: Jair Oliveira) e *Sampa* - Caetano Veloso (Composição: Caetano Veloso).

Essas são ideias foram inseridas na proposta pedagógica na composição da seção que discute diversidade, diferença e alteridade.

5.2.1 Objetivos

a) Geral

Propor um circuito formativo pedagógico para pensar os conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade na Educação Básica.

b) Específicos

- Identificar pistas para pensar de outro modo a formação de professores/as na Educação Básica;
- Apresentar o circuito formativo pedagógico como proposta pedagógica;
- Promover exercício didático-pedagógico de problematizações dos conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade;
- Promover a existência de sujeitos plurais nos espaços escolares e não escolares.

5.2.2 Público-alvo

Professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

5.2.3 Tipo de produto/Abordagem de Design

O produto educacional será uma proposta pedagógica baseada no Circuito Formativo Pedagógico para ser trabalhado com professores/as nas escolas tal como proposto por Lopes (2019), a ser apresentado em formato *e-book* com tecnologia PDF que contribua para pensar os conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade numa dimensão hipercrítica, cidadã e problematizadora.

Para o desenvolvimento desse produto educacional optou-se pela abordagem do design especulativo, que a partir de Ribeiro, Novaes e Bonelli (2021, p. 3)

Mesmo que algumas produções especulativas pareçam artísticas, a intenção ao trazer o termo design é "perturbar a ordem", pois ele se apoia em situações reais do dia a dia. Mantendo esse rótulo, as produções especulativas desestabilizam os padrões vigentes porque apresentam alternativas à realidade que estamos vivendo, incentivando

questionamentos, tomadas de decisões, reflexões e posicionamentos políticos para evitar ou concretizar o futuro imaginado por elas.

Essa perspectiva está muito próxima do que ao longo da dissertação fomos encaminhando e que sustentamos nessa proposta pedagógica, que é de algum modo “perturbar a ordem”, convocando professores/as a entrar nessa discussão e ensaiar novas possibilidades de pensar esses conceitos.

O design crítico e especulativo também apresenta características que fizemos o exercício criativo de aproximação com a epistemologia com a qual essa dissertação e o produto educacional foram pensados e produzidos. De acordo com Barros e Machado (2018) é importante compreender o design para além da materialidade, uma vez que o fazer do design implica um fazer simbólico, de tal modo que é na construção de discursos presentificados nos produtos projetados que esse sujeito se coloca no mundo.

Além disso, as autoras destacam que esse design busca levantar um debate, fazer um olhar ou discurso crítico em torno de uma questão, considera o designer como produtor de discursos, com objetivos não diretamente mercadológicos, toma o projeto como exercício experimental de reflexão sobre o presente e também como ferramenta provocativa e crítica.

5.2.4 Tecnologia envolvidas

O *e-book* foi construído com recursos do *Canva* e o formato de impressão foi *PDF*. Utilizamos *QR-Codes* e *links* de acesso às sugestões complementares e também o uso de texto alternativo para descrição das imagens presentes na proposta pedagógica como recurso de acessibilidade.

5.2.5 Curadoria: soluções similares e inspiradoras

Como soluções similares e inspiradoras foram escolhidos três produtos educacionais em formato *e-book* voltado para formação de professores/as que estão descritos abaixo no Quadro 5. Os links de acessos aos produtos educacionais escolhidos estão no Quadro 6. No escopo do produto educacional realizado para disciplina *Design Educacional* foi realizada uma comparação entre esses produtos educacionais em que recolhemos elementos importantes a serem inseridos em nosso produto educacional.

Quadro 5 - Soluções similares e inspiradoras

Produto educacional	Autores do produto	Tema do produto	Ano	Programa de Pós-Graduação
---------------------	--------------------	-----------------	-----	---------------------------

A	Rodrigo Roah Rodrigues (Rodrigues, 2022)	Orientações para uma Formação Continuada Dialógica com Professores de Educação Física na Perspectiva Freiriana: diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência.	2022	PROFEI/UNESP
B	Tatiana de Lima (Lima, 2022)	Formação continuada para inclusão: percursos e saberes necessários	2022	PROFEI/UNESPAR
C	Alexsandra Gomes Barros (Barros, 2023b)	A educação sexual como categoria de formação docente	2023	Mestrado Profissional em Educação/UEMA

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Quadro 6 - *Links* de acesso aos produtos educacionais

Produto educacional	<i>Links de acesso</i>
A	https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/238200/rodrigues_rr_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y
B	https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740362/2/Produto%20Educatonal-%20Tatiana%20de%20Lima-1.pdf
C	https://www.editorauema.uema.br/?page_id=212&idBook=252

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

5.2.6 Protótipo

Apresentamos o protótipo da proposta pedagógica desenvolvida na disciplina *Design Educacional: Conceitos e estratégias para o desenvolvimento de cursos e recursos educacionais* na banca de Qualificação de Mestrado e a partir daí, com as ideias de ampliação do repertório estético da proposta pedagógica e as sugestões recebidas, foi possível olhar outra vez para (re)pensá-la e nos movimentos ziguezagueantes dessa construção, experienciar o retorno de um circuito que não retorna ao mesmo ponto, mantendo-se aberto e possibilitando outros olhares, outros sentidos, outras possibilidades.

5.2.7 Proposta pedagógica

A proposta pedagógica em sua versão final é apresentada no Apêndice A desta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS NÃO TÃO FINAIS, PARA SEGUIR PENSANDO

A partir dos movimentos empreendidos no percurso da dissertação percebemos que discutir a inclusão na contemporaneidade requer alguns cuidados iniciais para que a problematização dos conceitos de inclusão, diversidade, diferença e alteridade não sejam tomados como um movimento pró ou contra a inclusão, mas que seja lida como tentativas de ensaiar outros movimentos, desnaturalizando os modos como esses conceitos têm sido utilizados, sobretudo no contexto escolar, mantendo uma postura hipercrítica de desconfiança em relação aquilo que consideramos como as nossas verdades.

A partir das lentes dos Estudos Pós-Críticos, Pós-Estruturalistas, Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos em Educação foi possível produzir a problematização desses conceitos e ao mesmo tempo, produzir reflexões sobre o modo como a formação docente alicerçada nas metanarrativas iluministas favorece olhar para inclusão a partir de uma perspectiva salvacionista assentada nas bases em que estão alicerçadas a própria Pedagogia (Veiga-Neto, 1996, 2007, 2012, 2020; Veiga-Neto; Lopes, 2010). Por outro lado, percebemos a potência dessas outras lentes para pensarmos de outro modo a inclusão na contemporaneidade.

A partir da pesquisa documental, tivemos acesso aos discursos da professora Maura Corcini Lopes em suas produções, um discurso que nos estimula e convida a fazer perguntas, no tempo presente em que a inclusão é tomada como um imperativo (Lopes, 2009, 2011a; Lopes, Rech, 2013) diante do qual todos/as devem se curvar e por isso é tomado de modo naturalizado e não-problematizado, operando a partir de práticas de governo e de subjetivação sobre os sujeitos e destes sobre si mesmos. Esse exercício é fundamental para produzir desestabilizações e questionar as verdades a qual em tantos momentos nos ancoramos, desconsiderando as intrincadas relações de poder-saber que estão produzindo essas verdades.

Ainda é possível falar da inclusão como um imperativo mesmo diante das condições de violência instaladas pelo Estado? Essa questão colocada pela professora e pesquisadora Maura Corcini que nos permite perceber o quanto algo pode sempre ser colocado sob suspeita e diz:

Tenho respondido, às vezes que sim, mas de certa maneira sempre titubeando como se ensaiasse uma compreensão mais complexa. Porém, de lá para cá, tenho defendido que sim, é possível seguir pensando na inclusão como um imperativo do Estado Moderno (Lopes, 2022, p. 127).

Em relação a esse imperativo, posiciona-se argumentando que há um *éthos* de Modernidade que implica em reconhecer na população essas ações inclusivas. E que isso somente é possível porque esse imperativo não está centrado em um governante ou governo,

mas por estarmos submetidos a processos de subjetivação para incluir que podemos solicitar do próprio Estado outras posições diante desse imperativo (Lopes, 2022).

A professora Maura Corcini Lopes aponta a partir do trabalho com o GEPI a produtividade do conceito e operador metodológico de in/exclusão para discutir inclusão na contemporaneidade distanciando-se do binarismo inclusão ou exclusão típico da modernidade, por entender que nesse contexto em determinados momentos podemos estar incluídos e ao mesmo tempo, sob o risco de exclusão uma vez que estamos situados em gradientes de inclusão e suscetíveis aos processos de discriminação negativa (Lopes; Veiga-Neto, 2011a; Lopes, 2011b; Lopes; Fabris, 2013a).

Além disso, aponta que em relação aos usos da palavra exclusão é necessário problematizar o que estamos nomeando com a palavra exclusão, como estamos estabelecendo os excluídos e o quanto a multiplicidade de sentidos dado a essa palavra tem enfraquecido o seu potencial político (Lopes, 2009, 2011a, 2011b).

Ao tomar a inclusão como uma política de governamentalidade permite-nos pensar a inclusão na contemporaneidade, as ações de governo e subjetivação que agem sobre a população e levam os sujeitos a agirem sobre si mesmos e sobre os outros de modo a constituir modos de ser inclusivo, como é possível perceber em relação aos docentes (Lockmann; Machado; Freitas, 2017; Lockmann, 2019; Lopes, 2011a). Através das discussões sobre inclusão e norma foi possível perceber como a escola tem sido esse espaço que produz homogeneização e ordenamento de tal modo que permite que ali estejam presentes mecanismos de normalização e normação, típicos das sociedades disciplinares típicas da modernidade e das sociedades de segurança ou de risco, típicas da contemporaneidade (Lopes, 2009, 2011a, 2011b; Lopes; Rech, 2013). Esse olhar abre possibilidades de discutir inclusão a partir das relações com a norma, o que possibilita a desnaturalização do instituído e também lançar outros olhares sobre as práticas ditas inclusivas no cotidiano.

Em relação a diversidade e diferença, a autora apresenta-nos a intraduzibilidade da diferença e marca uma distinção importante entre ambos os conceitos, alertando-nos que as políticas de inclusão são pautadas na diversidade uma vez que somente esta é dotada de visibilidade e pode ser nomeada. Entretanto, faz uma crítica a exaltação da diversidade nas práticas pedagógicas, uma vez que esta exaltação pode estar assentada na posituação das desigualdades, estigmatização das pessoas com deficiência e em princípios fundamentalistas (Lopes; Veiga-Neto, 2022). Além disso, ressalta que as políticas de inclusão ao abordar a diferença como diversidade podem caminhar na contramão daquilo que querem promover, sustentando uma inclusão excludente (Veiga-Neto; Lopes, 2007).

A partir das discussões sobre alteridade atravessada pela centralidade da cultura foi possível perceber que esse outro é constituído/produzido/inventado por uma rede discursiva de tal modo que problematizar esses discursos podem permitir deslocamentos no modo como pensamos a alteridade, uma vez que esse outro é constituído a partir daquilo que falamos sobre ele, como podemos observar na abordagem da professora e pesquisadora Maura Corcini Lopes em relação aos surdos (Lopes, 2007, 2011; Lopes; Menezes; Graff, 2023).

Assim, entendemos que uma proposta pedagógica que possa convidar professores/as a pensar de outro modo esses conceitos pode ser um exercício criativo de (re)pensar a própria formação de professores e professoras em relação às práticas ditas inclusivas e assim, ensaiar movimentos outros nesse campo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Alfredo Bossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACORSI, R. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. *In*: LOPES, M.C.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BARROS, A. G. **Contribuições da obra de Guacira Lopes Louro para pensar a educação sexual como categoria de formação docente**. 2023a. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2023.

BARROS, A. G. **A educação sexual como categoria de formação docente**. São Luís: EDUEMA. 2023b. *E-book*. Disponível em: https://www.editorauema.uema.br/?page_id=212&idBook=252. Acesso em: 15 mai. 2023.

BARROS, C. B. F.; MACHADO, L. M. A. (Re)inventando futuros possíveis: Design crítico e especulativo. *In*: CONGRESSO PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 13., 2018. Joinville. **Anais [...]** São Paulo: Blucher, 2019. p. 177-186 ISSN 2318-6968, DOI 10.5151/ped2018-1.3_ACO_01

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SECADI/MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

CAP do MARANHÃO. **Quem sou eu**. Blog do CAP do Maranhão. São Luís, 2007. Disponível em: <http://casmaranhao.blogspot.com/>. Acesso em 01 mai. 2023.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Documento de Área – Ensino 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

CAS-MARANHÃO. Quem sou eu. **Blog do CAS Maranhão**. São Luís, 2007. Disponível em: <http://casmaranhao.blogspot.com/>. Acesso em 01 mai. 2023.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais em educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./jun./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

DUARTE, M. F. S. **O corpo masculino nos livros didáticos de Ciências**: uma análise dos seus discursos e da retirada da categoria “gênero” da Base Nacional Comum Curricular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2023.

EBLING, P. S; KRAEMER, G. M. Professor-pesquisador: narrativas docentes sobre inclusão escolar. In: LOPES, M. C; MORGENSTERN, J.M. (Org.). **Inclusão e Subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Editora Apris, 2019, p. 65-74. Edição do Kindle.

FOUCAULT et alli. **RIEPCO - Rede de Investigação em Educação e Pensamento Contemporâneo**. Disponível em: <https://www.michelfoucault.com.br/?riepco,68>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FOUCAULT, M. Est-il donc important de penser? In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits IV** (1980-1988). Paris: Gallimard, 2006. p.178-182.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhte. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALVÃO, E. L. P. **Ensino de Sociologia**: repensando práticas pedagógicas a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio e da LDB n. 9.394/96. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

GEPI. **RIIATE - Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia em Educação**. 2023. Disponível em: <http://gepinclusao.com.br/pt/riiate-2/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

GIPES. Manifestação contra a Política Nacional de Alfabetização que prioriza o ensino de leitura e escrita para surdos pelo método fônico. **GIPES**, 11 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gipes/2019/10/11/manifestacao-contra-a-politica-nacional-de-alfabetizacao-que-prioriza-o-ensino-de-leitura-e-escrita-para-surdos-pelo-metodo-fonico/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GIPES. **O Gipes**, 2024. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gipes/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

HATTGE, M. D.; LOPES, M. C. A inclusão escolar e o movimento Todos Pela Educação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 28, n. 53, p. 569–582, 2015. DOI:

10.5902/1984686X18838. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18838>. Acesso em: 15 set. 2025.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Tradução: Ruy Jungmann. Consultoria: Renato Lessa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação & Sociedade**, ano 18, n. 60, p. 15 – 35, dez., 1997. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 set. 2023.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 20 set. 2023.

LIMA, T. **Formação continuada para inclusão**: percursos e saberes necessários. União da Vitória, 2022. *E-book*. Disponível em: https://unespar-my.sharepoint.com/personal/profei_unespar_edu_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fprofei%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments%2FProduto%20Educatonal%2D%20Tatiana%20de%20Lima%2D1%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fprofei%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments&ga=1. Acesso em: 15 mai. 2023.

LOCKMANN, K. Os processos de subjetivação docente à inclusão escolar. In: LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. (Org.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. p. 151-166.

LOCKMANN, K.; MACHADO, R. B.; FREITAS, D. D. A inclusão, a escola e a subjetivação docente: analisando o contexto do município de Rio Grande. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e.154132, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/g9bJBZvbFMHyKXFNyGp9rMD/>. Acesso em: 20 set. 2023.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 39, p.7-23, 2013. Disponível em:
<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LOPES, M. C. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M.C.; DAL'IGNA, M. C. (Org.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. 1. ed. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 11-33.

LOPES, M. C. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, [S. l.], n. 54, p. 96-119, 2008. DOI:10.17227/01203916.54rce96.119. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248006.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.
 LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 15 set. 2023.

LOPES, M. C. Inclusão escolar como prática de governamentalidade. *In*: LOPES, M.C.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a.

LOPES, M. C. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. *In*: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Foucault**: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011b. (Coleção Estudos Foucautianos). p. 364-386.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011c.

LOPES, M. C. Ritorno e Circuito Formativo Pedagógico. *In*: LOPES, M. C.; MARSCHALL, J. (Org.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019a. Edição do Kindle.

LOPES, M. C. **Adriana Thoma, Memórias de uma trajetória de conquistas na educação de surdos**. Publicado pelo canal INES DDHCT. 1 vídeo youtube (1:01:21). 31 jul. 2019b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=haRCO6yGaqU>. Acesso em: 10 set 2023.

LOPES, M. C. **Formação para Além das Competências**: Desafios, Perspectivas e Possibilidades. Publicado pelo canal Produção de BNCC e Educação para a diferença. 1 vídeo Youtube (1:25:49). 10 nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ex3RxlzN3Zg>. Acesso em: 10 set 2023.

LOPES, M. C. Da admiração pelo professor a confissão de amor. *In*: TRAVESSINI, C. S.; FABRIS, E. T. H.; RESENDE, H.; GALLO, S. **Alfredo Veiga-Neto**: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 523-531.

LOPES, M. C. A ausência é presença que ninguém me tira. *In*: BANDEIRA, L. V. V.; LOPES, L. B. (Org.). **Adriana da Silva Thoma**: cartas e escritas de amizade e docência. São Paulo: Peripécia, 2022. p. 125-132.

LOPES, M. C. **Desigualdades múltiplas e governo identitário**: desafios para pensar o princípio político do comum. Publicado pelo canal Unisc ao vivo. 1 vídeo youtube (1:37:05). 9 de nov. de 2023a. Disponível em: <https://youtu.be/HJnqgDmcHNc>. Acesso em: 10 set 2023.

LOPES, M. C. **Singularidades e defesa da escola**. Publicada pelo canal Humanidades Unisinos. 1 vídeo youtube (02:06:09). 7 nov. 2023b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e3AJXUpkMlo>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LOPES, M. C. **Currículo do sistema currículo Lattes**. 2023c. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3876751682370290>. Acesso em: 23 nov. 2023.

LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602011>. Acesso em: 10 set 2023.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. T. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a. Edição Kindle.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. T. H. O Gepi e como nos tornamos o que somos. *In*: Fabris, E. T. H.; Klein, R. R. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b, p. 10-23. Edição Kindle.

LOPES, M. C.; GRÄFF, P. As estratégias de governo identitário na Educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 480-499, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jDtwpRGbBML3QQVGBdM8VWz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. P. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 69-90, mai.-ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1601>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LOPES, M.C.; MENEZES, E. C. P.; GRAFF, P. Entrevista com a professora Maura Corcini Lopes: a produção do ser surdo na experiência da Educação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v. 29, e0237, p.229-240, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/SQTgBHxyKW8QCqWxx9m5LCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-posições**, v. 25, p. n. 2, p.177-193, mai.- ago. 2014.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, mai.-ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/9452>. Acesso em: 15 de ago. 2023.

LOPES, M.C.; SARAIVA, K. Educação, Inclusão e Reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p.14-33, jan./jun, 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/2.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LOPES, M.C.; THOMA, A. S. Subjetivation, normalisation et constitution de l’ethos sourd: politiques et paradoxes contemporains. **La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation**, n. 64, 4º trimestre, 2013. Disponível em: https://www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/downloads/fichiers-fiche-produits/10Corcini_Lopes_DaSilva_Thoma.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 81–100, 2006. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. J. da. Fundamentalismo e deficiência: a obstinação moderna pela igualdade. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e51/1–15, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71470. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71470>. Acesso em: 15 set 2023.

LOURO, G. L. Teoria queer - uma política pós-identitária para a Educação. **Estudos feministas**, v. 2, 2. sem. 2001. p. 541-553.

LOURO, G. L. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 235-245, 2007. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 62–70, 2011. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31>. Acesso em: 15 set. 2023.

MELO, R. M. L. **Educação para as relações étnico raciais e o currículo do segundo ano do ensino fundamental**: uma análise das rotinas didáticas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Apresentação: Metodologias de pesquisa pós-críticas ou Sobre como fazemos as nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, M. C. do A. *et al.* Produtos Educacionais de um mestrado em ensino de Ciências, **R. Bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 344-363, set./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5697/pdf>. Acesso em 10 ago. 2023.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GRASSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PROFEI, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional. **Instrução Normativa n. 04 de 2021**. Dispõe sobre Orientações para o Trabalho Final de Curso (TFC) junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional. Disponível em: https://mestradoprofei.uemanet.net/anexos/instrucao_normativa_04_2021_trabalho_final_de_curso.pdf . Acesso em: 20 set. 2023.

PROFEI. Fundamentos e Práticas em Educação Inclusiva. In: **Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) PROFEI**, 2022. Disponível em: <https://profei.uemanet.net/course/view.php?id=54>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PROFEI. Design Educacional: Conceitos e estratégias para o desenvolvimento de cursos e recursos educacionais. *In: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)* PROFEI, 2023. Disponível em: <https://profei.uanet.net/course/view.php?id=54>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. *In: Fabris, E. T. H.; Klein, R. R. Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 10-23. Edição Kindle.

REIS, H. J. D. A. “**O corpo humano é...**”: discursos sobre o corpo em livros didáticos de Ciências do ensino fundamental de escolas municipais de São Luís – MA. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

RIBEIRO, I. Z. M.; NOVAES, L.; BONELLI, J. **Relatório PIBIC**. A prática do design especulativo para o desenvolvimento de projetos com foco nos usuários do futuro. [Rio de Janeiro: PUC], 2021. Disponível em: https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2021/download/relatorios/CTCH/DAD/DAD_Isabela%20Zamith%20Murta%20Ribeiro.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

RODRIGUES, R. R. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva freiriana**: diálogos necessários para inclusão de alunos com deficiência. Presidente Prudente, 2022. *E-book*. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/238200/rodrigues_rr_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 15 mai. 2023.

ROOS, A. P. Sobre a (in)governabilidade da diferença. *In: LOPES, M.C.; HATTGE, M. D. (Org.). Inclusão escolar*: conjunto de práticas que governam. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SÁ-SILVA, J. R. Apresentação. *In: SÁ-SILVA, J. R. (Org.). Ensino de Ciências e Educação para Diversidade*. São Leopoldo: Oikos, 2018a. p. 11-14.

SÁ-SILVA, J. R. Reflexões sobre Educação, Ciência, Diversidade e Ensino de Ciências. *In: SÁ-SILVA, J. R. (Org.). Ensino de Ciências e Educação para Diversidade*. São Leopoldo: Oikos, 2018b. p. 15-19.

SÁ-SILVA, J. R. Apresentação. *In: SÁ-SILVA, J. R.; LIMA, N. G. (Org.). Práticas Curriculares e Ensino de Ciências e de Biologia na discussão de Doenças Tropicais*. São Luís: EDUEMA, 2019.

SÁ-SILVA, J. R. **Ensino, Currículo e Estudos Culturais em Educação**. Publicado no canal renoen. 1 vídeo youtube (01:20:09). 6 out. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oJBvUMRDQi8>. Acesso em: 25 out. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANE, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *In: SÁ-SILVA, J. R. (Org.). Linhas de Pensamento nas Pesquisas em Educação*. Curitiba: CRV, 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; MORAES, O. A.; SILVA, R. J. P.; NEVES, F. J. M. Pesquisas Pós-Críticas em Educação. *In: SÁ-SILVA, J. R. (Org.). Linhas de Pensamento nas Pesquisas em Educação*. Curitiba: CRV, 2022a. p. 111-122.

SÁ-SILVA, J. R.; REIS, H. J. D. A.; SILVA, R. J. P.; SILVA, Y. J. A. Estudos Culturais e Pesquisas em Educação. In: SÁ-SILVA, J. R. (Org.). **Linhas de Pensamento nas Pesquisas em Educação**. Curitiba: CRV, 2022b.p. 125-134. p. 29-44.

SEFFNER, F. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–19, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15010.045. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15010>. Acesso em: 15 set. 2023.

SEFFNER, F.; MOURA, F. P. Percurso escolar, pluralismo democrático e marcadores sociais da diferença: necessárias negociações. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 24, n. 41, jan.-abr. 2019.

SILVA, R. O. *et al.* E-books como produtos educacionais: definição e tópicos de construção segundo o método científico-tecnológico. In: **Mosaico temático**. Porto Alegre: Livrológica: 2022. v. 1, p.161-181. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360213793_e-books_como_produtos_educacionais_definicao_e_topicos_de_construcao_segundo_o_metodo_cientifico-tecnologico. Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.); Hall, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. 3. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SKLIAR, C. A Invenção e a Exclusão da Alteridade "deficiente" a partir dos Significados da Normalidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 24, n. 2, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SKILIAR, C. Alteridades y pedagogías. O...¿Y si el otro no estuviera ahí? **Educación & Sociedad**, ano 23, n. 79, ago. 2002. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nSSvPncvv73gysQxbf97Sgj/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 772–787, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9314>. Acesso em: 01 set. 2023.

THOMA, A. S.; LOPES, L. B.; SIQUEIRA, C. F. C.; SANTOS, I. A. Inclusão, subjetivação e governo das diferenças: a constituição de um ethos docente inclusivo na contemporaneidade. In: THOMA, A. S. (in memoriam); HELLESHEIN, B.; SIQUEIRA, C. F. C. (Org.). **Inclusão, diferença e políticas públicas** [recurso eletrônico]. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019. p. 25-38.

UNISINOS. **Maura Corcini Lopes** (Apresentação), 2024. Disponível em: <https://www.unisinos.br/professores/maura-corcini-lopes/>. Acesso em: 06 mai. 2024.

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 2, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71622>. Acesso em: 15 nov. 2023.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; BRANCO, G. C. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217 (1-21). Disponível em: <https://www.michelfoucault.com.br/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20governam%20neoliberal.pdf>. Acesso em 25 nov. 2023.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, jul.-nov., 2001.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículos e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t4HbTMmJ4tHrJMV8xNQXMvm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2023.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. **Estudos Culturais em educação: mídias, arquiteturas, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2004, p. 37-69.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: Costa, M. V. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.23-38.

VEIGA-NETO, A. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a Pedagogia. **Mutatis Mutandis**, v. 2, n.1, p. 110-121, 2009. Disponível: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/download/1966/1647/6383>. Acesso em: 15 set. 2023.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões, **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, mai./ago., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhxx>. Acesso em: 15 set. 2023.

VEIGA-NETO, A. Apresentação - *Minimæ parabolæ*. In: Fabris, E. T. H.; Klein, R. R. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b, p. 1-9. Edição Kindle.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. Edição do Kindle.

VEIGA-NETO, A. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 16–35, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9691.

Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9691>. Acesso em: 15 set. 2023.

VEIGA-NETO, A. J.; DA SILVA, M. L. Educação e Estudos Foucaultianos: uma entrevista com Alfredo Veiga-Neto. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 1, p. 254-263, 5 jan. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16074>. Acesso em: 15 nov. 2023.

VEIGA-NETO, A.; GALLO, S. Há muitas entradas para a vila... *In*: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VEIGA-NETO, A.; GIRARDELLO, G. Faces da diferença: entrevista. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 207-216, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/87797002/Faces_da_diferen%C3%A7a?uc-sb-sw=62133219. Acesso em: 15 nov. 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrmhYjsg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. *In*: BIZARRO, R. (Org.). **Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais**. Porto: Areal, 2007. p.19-35. ISBN: 978-972-627-973-0. Disponível em: <https://docplayer.com.br/46884445-Identidade-cultura-e-semelhancas-de-familia-as-contribicoes-da-virada-linguistica.html>. Acesso em: 01 set. 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. *In*: CLARETO, S. M.; FERRARI, A. (Org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010a. p.33-47. ISBN: 978-85-7672- 097-3.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educ. Tem. Digital**, v. 12, n. 1, p.147-166, jul./dez. 2010b. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v12n01/v12n01a10.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/download/14886/111118/35805>. Acesso em: 10 ago. 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Gubernamentalidad, biopolítica y inclusión. *In*: CORTEZSALCEDO, R.; MARÍN-DÍAZ, D. (Org.). **Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporâneas**. Bogotá: IDEP, 2011b. p. 105-122.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. A inclusão como dominação do outro pelo mesmo. **Pedagogia y Saberes**, n. 36, p. 57-68, enero-junio, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064871005.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Tessituras: entre a Hermenêutica do Sujeito e a Educação, **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 78, p. 1489-1517, set./dez. 2022. ISSN Eletrônico 1982-596X.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66274>. Acesso em: 01 set. 2023.