ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

Entre a norma e a encruzilhada: professor-militante na produção de práticas de liberdade na escola inclusiva

Between the norm and the crossroads: teacher-militant in the production of freedom practices in inclusive schools.

Entre la norma y la encrucijada: el docente militante en la producción de prácticas de libertad en escuelas inclusivas.

Carolina Noya
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.
carolnoya2025@gmail.com

Márcia Lise Lunardi Lazzarin
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.
lunazza@gmail.com

Recebido em 07 de abril de 2026
Aprovado em 12 de setembro de 2026
Publicado em 21 de setembro de 2026

RESUMO

Este artigo analisa a figura do professor-militante na produção de práticas de liberdade no interior da escola inclusiva, problematizando a inclusão para além de sua dimensão legal. Derivado da pesquisa de doutorado defendida em 2023, o texto assume a escrita de si como procedimento metodológico, tomando documentos pedagógicos produzidos ao longo da trajetória como professora de Educação Especial, como campo genealógico de análise. Em diálogo com Michel Foucault, a inclusão é problematizada como tecnologia de gestão da diferença. Articulada às contribuições de autores decoloniais, evidencia-se a persistência da colonialidade na hierarquização das existências e na definição de padrões de humanidade. A partir do caso do estudante denominado Curupira, discute-se a tensão entre frequência obrigatória na escola comum e o respeito à diferença, defendendo-se que a prática docente pode operar como gesto micropolítico de deslocamento da norma. Mobilizando as noções de educação menor e heterotopia, propõe-se a figura do professor-militante como sujeito ético que atua nas fissuras institucionais, sustentando a encruzilhada como prática de liberdade. Conclui-se que a inclusão não se esgota na garantia formal de matrícula, mas se realiza nos encontros e nas decisões situadas que afirmam a diferença como potência de invenção.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Colonialidade; Práticas de liberdade.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

ABSTRACT

This article analyzes the figure of the militant-teacher in the production of freedom practices within the inclusive school, problematizing inclusion beyond its legal dimension. Derived from doctoral research defended in 2023, the text adopts self-writing as a methodological procedure, taking pedagogical documents produced throughout the author's career as a Special Education teacher as a genealogical field of analysis. In dialogue with Michel Foucault, inclusion is problematized as a technology for managing difference. Articulated with the contributions of decolonial authors, the persistence of coloniality in the hierarchization of existences and in the definition of standards of humanity is highlighted. Based on the case of the student called Curupira, the tension between mandatory attendance at common school and respect for difference is discussed, arguing that teaching practice can operate as a micropolitical gesture of displacement of the norm. By drawing on the notions of minor education and heterotopia, this work proposes the figure of the militant teacher as an ethical subject who acts within institutional fissures, sustaining the crossroads as a practice of freedom. It concludes that inclusion is not exhausted by the formal guarantee of enrollment, but is realized in the situated encounters and decisions that affirm difference as a power of invention.

Keywords: School Inclusion; Coloniality; Freedom practices.

RESUMEN

Este artículo analiza la figura del docente militante en la producción de prácticas de libertad dentro de la escuela inclusiva, problematizando la inclusión más allá de su dimensión legal. Derivado de una investigación doctoral defendida en 2023, el texto adopta la autoescritura como procedimiento metodológico, tomando los documentos pedagógicos producidos a lo largo de la trayectoria de la autora como docente de Educación Especial como campo genealógico de análisis. En diálogo con Michel Foucault, la inclusión se problematiza como una tecnología para gestionar la diferencia. Articulada con las contribuciones de autores decoloniales, se resalta la persistencia de la colonialidad en la jerarquización de las existencias y en la definición de estándares de humanidad. A partir del caso de la estudiante Curupira, se discute la tensión entre la asistencia obligatoria a la escuela común y el respeto a la diferencia, argumentando que la práctica docente puede operar como un gesto micropolítico de desplazamiento de la norma. A partir de las nociones de educación menor y heterotopía, este trabajo propone la figura del docente militante como sujeto ético que actúa dentro de las fisuras institucionales, sosteniendo la encrucijada como una práctica de libertad. Concluye que la inclusión no se agota con la garantía formal de la matrícula, sino que se realiza en los encuentros y decisiones situados que afirman la diferencia como una fuerza de invención.

Palabras clave: Inclusión escolar; Colonialidad; Prácticas de libertad.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

Inclusão escolar como tecnologia de governo e campo de resistência

As políticas contemporâneas de inclusão escolar consolidaram a presença de estudantes com deficiência na escola comum como princípio legal. O que antes era concessão tornou-se direito inegociável. Trata-se de conquista histórica, fruto de lutas sociais que deslocaram a deficiência do espaço da segregação para o campo da cidadania. Entretanto, esse movimento, ao mesmo tempo em que afirma a diferença, inscreve-se em racionalidades que reorganizam as formas de governar a vida.

A inclusão, quando capturada por lógicas de gestão, desempenho e eficiência, pode operar menos como afirmação radical da diferença e mais como tecnologia de normalização. A presença do estudante com deficiência passa a ser monitorada por indicadores de rendimento, metas de progresso e evidências de adaptação. O que se celebra como avanço pode, paradoxalmente, reinscrever o corpo no registro da correção e da produtividade.

É nesse entremeio, entre conquista e captura, que se situa este artigo. O texto decorre de pesquisa de doutorado defendida em 2023, na qual retomei minha trajetória como professora de Educação Especial na escola pública comum, problematizando o encontro com a diferença não como categoria abstrata, mas como experiência vivida no cotidiano escolar desde 2010. Ao transformar parte dessa investigação neste artigo, não se pretende apresentar resultados conclusivos, mas intensificar o debate contemporâneo sobre inclusão, ampliando suas implicações éticas e políticas.

A inclusão, na contemporaneidade, tem sido atravessada por uma racionalidade que articula neoliberalismo e neoconservadorismo, produzindo novas formas de governamentalidade. A partir de Michel Foucault, interessa compreender a inclusão como prática inscrita no campo da biopolítica. Compreende-se com Foucault (2008a) tecnologia que incide sobre a vida, regula condutas e administra corpos. A deficiência deixa de ser apenas categoria médico-pedagógica e torna-se marcador estratégico na organização da população escolar. O corpo que escapa aos parâmetros esperados é capturado por saberes especializados, submetido a avaliações constantes e inserido em circuitos de intervenção que prometem normalização, adaptação ou superação.

Contudo, ao lado dessa leitura biopolítica, torna-se necessário tensionar a própria matriz civilizatória que sustenta tais expectativas. O diálogo com Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, amplia o horizonte analítico ao evidenciar que o colonialismo não é apenas evento

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

histórico, mas espectro persistente que organiza modos de sentir, pensar e governar. O projeto moderno instituiu um padrão de humanidade calcado na autonomia produtiva, na racionalidade instrumental e na eficiência. Tudo o que escapa a esse padrão é facilmente classificado como déficit, atraso ou desvio. Simas e Rufino (2018, p. 21), denunciam que "a interdição de outras perspectivas de mundo em favor da normatização de um modo canônico produziu mentalidades blindadas pelo colonialismo", e ressaltam que é importante percebermos e fazermos algo com o fato de que "essas mentalidades permaneceram mantenedoras e reprodutoras de uma toada de negação da diversidade".

> A pretensão de grandeza do cânone, na busca por ser o único modo de saber possível, provocou o desmantelamento cognitivo, o desarranjo das memórias, o trauma físico, simbólico e a perda da potência de milhares de mulheres e homens que tiveram como única opção o enquadramento na norma. Porém, em meio a essas travessias sempre existiram encruzilhadas para serem praticadas (Simas; Rufino, 2018, p. 21).

Nesse cenário, a inclusão pode operar paradoxalmente como continuidade do gesto colonial que inclui para integrar ao modelo dominante, não para deslocá-lo. A diferença é tolerada desde que se torne administrável. A escola moderna, organizada em séries, avaliações padronizadas e currículos lineares, foi estruturada para um sujeito ideal, concentrado, progressivo, autônomo, que em nada corresponde à multiplicidade real das existências e das aprendizagens.

Foi essa ambivalência que constituiu a experiência docente, que sustenta esta escrita. Ao revisitar minha trajetória, percebi o quanto minhas próprias práticas estavam atravessadas por expectativas de ajustamento. Em reuniões pedagógicas, a linguagem do progresso é lógica, na qual era preciso demonstrar melhora, evidenciar desempenho, comprovar eficácia. Ainda que o discurso fosse inclusivo, o critério permanecia normativo. A pergunta não era o que aquele corpo produzia como deslocamento na escola, mas o quanto se aproximava do padrão esperado.

A percepção dessa captura não emergiu como denúncia externa, mas como uma experiência de escrita de si, como "uma experiência de transformação do que se pensa e, acima de tudo, do que se é; é uma experiência avessa, ademais, a qualquer apelo comunicativo ou normativo" (Aquino, 2011, p. 644). Assim, inspirada na perspectiva foucaultiana, a tese constituiu-se como análise genealógica dos discursos e práticas que atravessavam meus próprios documentos pedagógicos e minha existência. A escrita não foi confessional; foi analítica (Foucault, 2017). O arquivo escolar, com os pareceres,

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

relatórios, planos de ação, atas de reuniões com famílias, Promotoria de Educação, entre outros, revelou-se campo de disputa.

É nesse contexto que se inscreve o caso do estudante a quem denominei Curupira. A escolha por esse codinome se dá porque Curupira é uma das figuras mais antigas do folclore brasileiro, originário da tradição indígena amazônica, conhecido como o guardião das florestas e dos animais. Tem os pés virados para trás e usa sua aparência para enganar caçadores e exploradores que destroem a natureza, punindo-os e fazendo-os perder o rumo. Matriculado do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental na escola comum na qual era (e ainda sou) professora de Educação Especial, concluiu sua trajetória formalmente incluído. Entretanto, não frequentou de modo contínuo a sala de aula comum. Sua condição clínica tornava a permanência prolongada na classe regular não apenas inviável, mas violenta. A exigência normativa de frequência diária confrontava-se com o limite concreto do próprio corpo.

A cada ano letivo, relatórios eram encaminhados à Promotoria Regional de Educação, justificando a organização de sua escolarização prioritariamente no Atendimento Educacional Especializado. O que estava em jogo não era apenas arranjo pedagógico, mas a legitimidade de uma prática que tensionava o núcleo das políticas inclusivas contemporâneas. Estar matriculado não é sinônimo de participar. Frequentar não é sinônimo de aprender. Permanecer em sala não é sinônimo de bem-estar e desenvolvimento.

Ao sustentar a decisão de não submeter Curupira à frequência compulsória, não abandonei a inclusão. Busquei tensionar seu regime de verdade. Se a norma opera como linha reta, como estrada pavimentada que promete segurança ao custo da padronização, a encruzilhada emerge como interrupção dessa linearidade. A norma organiza e distribui, enquanto a encruzilhada suspende e convoca à escolha, diante de múltiplos e sinuosos caminhos.

Inspirada nas perspectivas mobilizadas por Simas e Rufino, a encruzilhada deixa de ser metáfora e torna-se ética. Ela não representa indecisão, mas multiplicidade de caminhos. Ao contrário da lógica moderna, admite desvios, circularidades, ritmos descontínuos. Curupira, ao não permanecer na sala regular, não interrompeu a escolarização, ele expôs a fragilidade da linearidade. Sua trajetória foi encruzilhada viva.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

É nesse intervalo, nem fora da política pública, nem inteiramente capturada por ela, que começa a delinear-se a figura do professor-militante. Para Gallo (2008, p. 60), pode haver "uma espécie de professor-militante, que, de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo, opera ações de transformação, por mínimas que sejam". O professor-militante não é o sujeito de grandes palavras de ordem, mas aquele que atua nas fissuras da instituição. Ele compreende que o poder circula e que, por isso, pode ser deslocado. Sua militância não é identidade ideológica, mas prática ética.

Reorganizar um planejamento para respeitar o ritmo de um corpo. Sustentar, em reunião pedagógica, que sofrimento não pode ser critério de aprendizagem. Recusar transformar adaptação em sinônimo de progresso. Escrever relatórios que não patologizem a diferença. Esses gestos parecem mínimos. Contudo, é no plano micropolítico que a norma se reproduz, e é também aí que pode ser tensionada. A interlocução com a noção de educação menor, tal como formulada por Silvio Gallo, permite compreender que práticas aparentemente pequenas podem produzir deslocamentos nas formas de condução da vida escolar. A educação maior legisla, padroniza e estabelece metas. A educação menor infiltra-se nas brechas e reinventa o cotidiano. Para Gallo (2002, p. 173) "a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um".

Entende-se que é aqui, na educação menor, que temos possibilidades de práticas de liberdade, conforme sugere Foucault, essas não significam ausência de poder, mas modos de agir no interior das relações de poder. Não há exterioridade pura. O professor-militante não destrói a norma, ele a dobra. E dobrar a norma é gesto político, é um movimento rizomático.

> A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma (Gallo, 2002, p. 175).

A culminância dessa reflexão conduz à defesa da escola como espaço heterotópico. Ao mobilizar novamente Foucault (2013), a heterotopia pode ser compreendida como espaço real que funciona como contra espaço, lugar que suspende ou desloca as ordenações dominantes. A escola pode operar como dispositivo disciplinar, mas pode

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

também tornar-se heterotopia quando a diferença não é compensada, mas afirmada como produtora de conhecimento.

A escola das heterotopias não é uma escola sem regras. É a escola em que a regra não sufoca a vida. É o espaço em que o tempo pode ser flexibilizado diante da singularidade do corpo. Em que a avaliação acompanha processos e não apenas classifica resultados, onde a presença não se reduz à frequência física.

Entre a biopolítica que captura e a encruzilhada que abre caminhos, a escola pública permanece como território instável. A inclusão pode servir à gestão e à normalização da vida ou pode tornar-se prática de liberdade. A diferença pode ser assimilada como déficit ou afirmada como potência. O que inclina essa balança não são apenas as políticas, mas os gestos cotidianos. É nesse plano que emerge o professor-militante, como sendo sujeito implicado com a encruzilhada, e com sustentar a tensão entre norma e vida, afirmando a escola como espaço de invenção de outros modos de existir.

Mais do que oferecer respostas definitivas, este artigo sustenta uma pergunta: como manter a inclusão como prática ética de liberdade e não como atualização sofisticada da normalização? Pensar essa pergunta é colocar o corpo em jogo. É reconhecer que a inclusão não se esgota nas políticas que a regulamentam, mas se decide, cotidianamente, nos modos como escolhemos governar, ou libertar, a vida que pulsa em nós, no outro, na escola.

O Caminho que se fez andando: aspectos metodológicos

A natureza do problema e a implicação da pesquisadora no campo orientaram as escolhas metodológicas desta investigação. Não se buscou analisar o caso de Curupira a partir de uma posição externa, objetivante ou estatística, uma vez que os documentos que compõem o corpus foram produzidos pela própria pesquisadora no exercício da docência em Educação Especial. O material empírico é, portanto, também material autobiográfico. Trata-se de interrogar os regimes de verdade que atravessam os próprios documentos produzidos no interior da escola, com inspiração em Michel Foucault, nos seus estudos sobre a estética da existência e o domínio de si e dos outros, compreendendo que “escrever é, portanto, se ‘mostrar’, se expor, fazer aparecer o seu próprio rosto perto do outro” (Foucault, 2017, p. 152).

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

O corpus documental foi constituído por registros produzidos no exercício da docência em Educação Especial e relacionados à trajetória escolar de Curupira, incluindo pareceres pedagógicos, relatórios trimestrais e semestrais, documentos encaminhados à Promotoria Regional da Educação, projetos escolares, planos de ação docente e registros de reuniões com famílias. A seleção desse material considerou sua relação direta com os processos de escolarização do estudante e com as decisões pedagógicas e institucionais que atravessaram sua trajetória. Desse modo, não se buscou reunir documentos como representação exaustiva da experiência escolar, mas constituir um arquivo a partir do qual fosse possível interrogar as práticas, os discursos e os modos de subjetivação produzidos nesse percurso.

A análise foi realizada por meio da leitura e releitura dos documentos, tomando como foco as recorrências e tensões presentes nos modos de nomear, descrever e conduzir a escolarização de Curupira. Foram problematizadas, especialmente, as relações entre frequência, aprendizagem, atendimento especializado, diferença, cuidado e normalização, buscando identificar os regimes de verdade que sustentavam determinadas decisões e possibilidades de deslocamento em relação a elas. Assim, os documentos não foram tratados como relatos transparentes dos acontecimentos, mas como práticas discursivas produzidas em determinado contexto institucional e atravessadas por relações de saber e poder. É nesse movimento que o arquivo se constitui como campo genealógico de análise.

A cada relatório que justificava a não permanência de Curupira na sala comum, eu mobilizava saberes médicos, pedagógicos e jurídicos. Ao reler esses textos, percebi que neles também se inscrevia minha própria captura pela norma. Em determinados momentos, reproduzi a gramática da deficiência como limitação. Em outros, ensaiei deslocamentos, afirmando o estudante como sujeito de singularidade. Assim, o arquivo não é apenas registro, ele é campo de disputa.

A metodologia adotada pode ser compreendida como anarqueológica, no sentido de suspender a evidência das categorias estabelecidas, inclusão, frequência, atendimento, progresso, para investigar suas condições de possibilidade. Em vez de perguntar se a decisão foi correta ou equivocada, a análise interroga o regime de verdade que tornou aquela decisão problemática. Compreendo que “pesquisamos sobre aquilo que nos dói como povo ou sobre o que nos convoca a inventar um povo que falta, um povo menor, bastardo, sempre inacabado” (Machado; Almeida, 2016, p. 77). Amparada em Menezes

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

(2011, p. 115), busquei olhar para as questões de subjetivação por meio da “análise anarqueológica foucaultiana” e, assim, “compreender que nessa relação entre a busca pela verdade (e pelas manifestações da verdade) e os processos de subjetivação, discursos sobre o investimento em si se fortalecem, fortalecendo assim, a verdade da potência do indivíduo".

O gesto metodológico central consiste em deslocar o foco do estudante como objeto de intervenção para a professora como sujeito implicado. A questão não é apenas “o que fazer com Curupira?”, mas “que professora sou eu ao decidir não submetê-lo à sala regular?”. O caso deixa de ser apenas dado empírico e torna-se acontecimento, no qual “a anarqueologia é a posição analítica que consiste numa atitude de transgressão ao poder, posição analítica que coloca o ato de desobediência como ponto de partida da análise” (Avelino, 2010, p. 08). A escrita de si, nesse contexto, opera como prática de liberdade. Ao expor minhas hesitações, estratégias e justificativas, não busco legitimar retrospectivamente minhas escolhas, mas compreender como me constituí no entrelaçamento de norma, cuidado e resistência. A análise não pretende universalizar a experiência, mas torná-la pensável. Trata-se da escrita de si, “entendida como um cuidado de si e também como abertura para o outro, como trabalho sobre o próprio eu num contexto relacional, tendo em vista reconstituir uma ética do eu” (Rago, 2013, p. 50).

Esse percurso metodológico implica reconhecer que a inclusão não é campo de aplicação técnica, mas território ético. Cada documento analisado revela a tensão entre cumprimento legal e responsabilidade singular. Cada relatório à Promotoria é também relato de uma disputa silenciosa sobre o sentido da presença escolar. Assim, a metodologia não separa teoria e prática, nem sujeito e objeto. Ela assume que a prática docente é espaço de produção de saber e que o arquivo escolar pode ser lido como campo de subjetivação. Ao transformar minha própria trajetória em campo de análise, compreendo que a pesquisa não observa a prática de liberdade, ela a exercita, por meio de:

> (...) exercícios de atenção para alimentar uma vida atenta, à espreita, uma espécie de atletismo escolar, um expor-se para estar preparado à exposição, uma vida estudantil de experimentos e exercícios com outros, de exercícios de pensamento para pensar e ver o mundo de outra maneira, para atentar e habitar de outras formas o mundo comum (Larrosa, 2017, p. 80-81).

Se a inclusão pode operar como tecnologia de normalização, a escrita de si torna-se contra-movimento. Ela expõe o automatismo, revela as fissuras, explicita as escolhas. E, ao fazê-lo, não absolve nem condena, problematiza. É nesse cruzamento entre experiência

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

vivida, arquivo institucional e reflexão filosófica que se constitui o percurso metodológico desta investigação. Um percurso que não busca oferecer modelo replicável, receitas a serem seguidas, mas sustentar a pergunta que o caso de Curupira tornou possível sobre até onde a norma pode ir quando o corpo insiste em outro ritmo?

Inclusão, biopolítica e colonialidade: governar a diferença na escola contemporânea

Se a inclusão escolar se consolidou como princípio jurídico e ético inquestionável no cenário educacional brasileiro, isso não significa que ela esteja fora das tramas de poder que organizam a lógica da normalização. Ao contrário, sua expansão produz transformações profundas nas formas de governar populações, administrar riscos e produzir sujeitos ajustados às exigências contemporâneas. A inclusão emerge, assim, não apenas como conquista histórica dos movimentos sociais, mas também como dispositivo inscrito em uma racionalidade mais ampla de gestão da diferença.

A partir das análises de Michel Foucault (2008b), interessa compreender a inclusão como prática situada no campo da biopolítica. Ao deslocar o foco do poder soberano para as técnicas que incidem sobre a vida, Foucault evidenciou como as sociedades modernas desenvolveram dispositivos voltados à administração dos corpos e das populações. A escola, nesse contexto, não é apenas espaço de transmissão de saberes, mas engrenagem fundamental na produção de subjetividades ajustadas a determinados regimes de verdade.

A deficiência, quando atravessada por essa racionalidade, deixa de ser apenas categoria médico-pedagógica e torna-se marcador estratégico na organização da população escolar. O corpo que escapa aos parâmetros de desenvolvimento esperados é submetido a avaliações constantes, classificado em laudos, acompanhado por planos individualizados, monitorado por indicadores de desempenho. A promessa é de inclusão, porém, o efeito pode ser o de intensificação do controle. O que se apresenta como cuidado pode operar como refinamento da vigilância.

Não se trata de negar a importância histórica das políticas inclusivas, mas de problematizar seus efeitos quando articuladas à lógica da eficiência e da mensuração. A governamentalidade contemporânea, marcada pelo entrelaçamento entre neoliberalismo e neoconservadorismo, desloca a ênfase da disciplina para a responsabilização individual. O estudante com deficiência é convocado a demonstrar superação e a escola deve comprovar

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

resultado, já o professor, precisa evidenciar eficácia. A diferença, nesse cenário, é admitida desde que se torne produtiva.

Nesse ponto, a análise foucaultiana precisa ser tensionada por outra camada crítica, a colonialidade. Se a biopolítica permite compreender as técnicas de gestão da vida, a colonialidade evidencia o padrão de humanidade que sustenta tais técnicas. É aqui que o diálogo com autores decoloniais, amplia o horizonte analítico. Para esses autores, o colonialismo não é apenas episódio histórico encerrado, mas espectro persistente que organiza modos de sentir, conhecer e governar. Ele institui um modelo de humanidade calcado na autonomia produtiva, na racionalidade instrumental e na eficiência como valor supremo. Para a psicóloga guarani brasileira Geni Nuñez, doutora pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), mestre em Psicologia Social, graduada em Psicologia e ativista indígena guarani:

> Pensar colonialidade implica reconhecer que a colonização não incidiu apenas sobre o território geográfico, mas também sobre nosso território-corpo, em nossa forma de nos concebermos como sujeitos no mundo, em como nos relacionarmos conoscos mesmos, com outros humanos e com todas as demais formas de existências (Nuñez, 2019, p. 08).

A escola moderna foi estruturada segundo a perspectiva colonial. Séries organizadas por idade, currículos lineares, avaliações padronizadas e progressões cumulativas pressupõem um sujeito ideal, que é concentrado, autônomo, progressivo, capaz de responder aos estímulos previstos. Tudo o que escapa a esse modelo é facilmente classificado como atraso, déficit ou desvio. A deficiência, quando lida a partir dessa matriz civilizatória, é inserida na lógica da incompletude, da falta e da deficiência. Inclui-se para aproximar do padrão, adapta-se para reduzir a distância, intervém-se para corrigir.

Nesse cenário, a inclusão pode operar paradoxalmente como continuidade do gesto colonial. Inclui-se para integrar ao modelo dominante, e não para deslocá-lo. A colonialidade manifesta-se menos na exclusão explícita e mais na sutileza da normalização. Como alertam Simas e Rufino, o projeto civilizatório ocidental organiza-se como política de desencanto, desqualifica saberes outros, hierarquiza formas de existência e domestica corpos que vibram em outro tom. A escola, quando orientada exclusivamente pela régua do desempenho, participa dessa domesticação, na lógica do colonialismo compreendido com Simas e Rufino (2019, p. 41) “como um projeto permanente de descarrilamento das existências opera na produção de miséria e esquecimento, uma vez que investe permanentemente do ataque à diversidade e no controle das temporalidades”.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

A análise dos documentos produzidos ao longo da trajetória docente evidenciou essa tensão. Nos relatórios encaminhados às instâncias administrativas, a linguagem técnica suaviza o controle. Fala-se em acompanhamento, intervenção, suporte especializado. Entretanto, raramente se questiona o regime de verdade que define o que precisa ser acompanhado ou corrigido. A diferença é traduzida em termos que a tornam inteligível ao aparato institucional. O vocabulário da inclusão pode funcionar como gramática da captura.

Contudo, a própria presença dos estudantes com deficiência desestabiliza essa gramática. Ao alterar ritmos, exigir outras formas de escuta e tensionar a obsessão pela produtividade, esses corpos revelam os limites da racionalidade que pretende organizá-los. Eles expõem o caráter histórico e, portanto, contingente, das normas escolares. A diferença, quando não imediatamente absorvida pela técnica, produz fissura. Essa fissura, indica possibilidade de outros caminhos, como a noção de encruzilhada, que "emerge como possibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, práticas de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo" (Rufino, 2019, p. 13).

É nesse ponto que a inclusão se revela ambivalente. Pode ser tecnologia de gestão da diferença ou campo de disputa epistemológica e ética. Pode reafirmar a colonialidade do saber ou abrir brechas para outros modos de saber. Entre a biopolítica que captura e a possibilidade de invenção que resiste, a escola pública permanece como espaço estratégico. O que está em jogo não é apenas o acesso à matrícula, mas a definição do que conta como vida digna de ser vivida no interior do comum.

Essa ambivalência impede leituras simplistas. A inclusão não é boa ou ruim em si, ela é prática situada, atravessada por forças heterogêneas. Sua análise exige reconhecer que o cuidado pode converter-se em tutela, que o direito pode tornar-se obrigação violenta e que a proteção pode ocultar domesticação. Ao mesmo tempo, exige reconhecer que é no interior dessas mesmas estruturas que emergem possibilidades de deslocamento.

A partir dessa compreensão, torna-se possível recolocar a pergunta que atravessa este artigo: como sustentar a inclusão como prática de liberdade em um contexto marcado pela biopolítica e pela colonialidade? A resposta não se encontra na recusa da política pública, mas na problematização de seus efeitos e na invenção de gestos que tensionem seus automatismos. É nesse ponto que a noção de educação menor e a figura do professor-militante ganham densidade analítica. Se a biopolítica organiza a gestão da vida e a

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

colonialidade define o padrão de humanidade desejável, a prática docente pode operar como microterritório de disputa. Não fora da norma, mas no interior de suas engrenagens.

A próxima seção avançará neste deslocamento, analisando como a educação menor e a noção de heterotopia permitem compreender a escola como espaço de descontinuidade, não apesar das políticas inclusivas, mas a partir das fissuras que elas mesmas produzem.

Educação menor e professor-militante: a inclusão como prática de liberdade

Se a inclusão pode operar como tecnologia de captura no interior da biopolítica e da colonialidade, também é preciso reconhecer que a escola nunca é apenas engrenagem da norma. Ela é território atravessado por disputas de mundo. Espaço onde projetos civilizatórios se confrontam. Campo em que a racionalidade moderna, linear, classificatória, produtivista, dual e dicotômica, encontra resistências que nem sempre sabemos nomear.

Nesse cenário, a noção de educação menor, formulada por Silvio Gallo, ganhou espessura para mim. Ela me permitiu compreender que as práticas de liberdade não se dão, necessariamente, na macroestrutura das políticas, mas no plano micropolítico do cotidiano escolar. Porém, atenta ao fato de que:

> Também no âmbito de uma educação menor corremos o risco da reterritorialização, da reconstrução da educação maior. Os atos militantes podem ser cooptados, reinseridos no contexto da máquina de controle, perdendo seu potencial libertário. Ou, na perspectiva de fazer-se máquina, resultantes dos agenciamentos, a educação menor pode despotencializar-se, ao permitir que se torne nova máquina de controle (Gallo, 2008, p. 70).

Foi assim que ao aprofundar minha leitura de autores decoloniais como Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, percebi que essa micropolítica precisava ser pensada também como gesto de enfrentamento à colonialidade. A colonialidade não é apenas herança histórica, é matriz viva de organização do sensível. Ela define o que conta como conhecimento legítimo, que corpos são considerados educáveis, quais modos de aprender são reconhecidos como válidos. Na escola, ela se manifesta quando naturalizamos a sala comum como único espaço legítimo de aprendizagem, quando associamos presença física à participação, quando reduzimos a diferença àquilo que precisa ser corrigido.

Ao reorganizar a escolarização de Curupira fora da lógica rígida da sala comum, eu não apenas tensionei uma norma administrativa, de certo modo, desestabilizei, ainda que minimamente, essa matriz colonial. A sala comum, tal como instituída, opera segundo a

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

lógica da homogeneização, da simultaneidade, do ritmo padronizado. Ela é herdeira de um projeto moderno, no qual “as educações em curso na sociedade brasileira são plurais, assim, existem modos conservadores, mantenedores de desigualdades, redutores da complexidade do mundo, violentos, irresponsáveis, modos calçados no pilar da política colonial” (Rufino, 2019, p. 55-56).

Ao reconhecer que a permanência de Curupira em sala de aula produzia sofrimento, eu me vi na encruzilhada entre obedecer ao formato instituído e sustentar outro modo de cuidado. Foi nesse entremeio que percebi que “se o colonialismo edificou a cruz como égide de seu projeto de dominação, aqui nós reinventamos o mundo transformando a cruz em encruzilhada e praticando-a como campo de possibilidades” (Simas; Rufino, 2018, p. 20). Compreendi também a complexidade desse processo e dessa luta, uma vez que “a descolonização não pode se limitar a se banhar na beirada. Para uma virada do conhecimento que combata de forma incisiva as injustiças cognitivas/sociais produzidas ao longo do tempo, haveremos de nos arriscar em mergulhos mais profundos” (Rufino, 2019, p. 19).

Assim, em diálogo com Simas e Rufino, compreendi que a encruzilhada não é metáfora conciliatória, ela é espaço de confronto entre racionalidades. Ela rompe com a ideia de caminho único e linear. Diferentemente da estrada pavimentada do projeto civilizatório moderno, que promete progresso mediante adequação, a encruzilhada assume a multiplicidade como condição. Ela não elimina o conflito, ela o explicita. Entendo, assim, a potência da encruzilhada que “emerge não apenas para expor os limites e contradições da produção de um mundo binário, produtor de escassez e desencanto, mas se lança para reivindicar a encruzilhada como conceito para lermos o mundo (Rufino, 2019, p. 18).

As práticas de liberdade, nesse contexto, tornaram-se para mim práticas de “desobediência epistêmica” situada. Não no sentido de negar todo o arcabouço legal da inclusão, mas de recusar sua leitura única. Ao insistir que a experiência concreta daquele estudante precisava prevalecer sobre a aplicação automática da norma, eu tensionei a hierarquia que coloca o documento acima do corpo.

Importante ressaltar, que a prática de liberdade não foi um gesto espetacular de ruptura. Foi insistência cotidiana. Foi escrever relatórios que afirmassem singularidades em vez de listar déficits. Foi defender, diante da burocracia, que cuidado não é negligência. Foi

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

sustentar que a igualdade não se realiza pela exposição compulsória ao mesmo ambiente, mas pela criação de condições efetivas de participação. Considerando que:

> São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõe de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro (Foucault, 2017, p. 279).

Ao reler meus próprios registros, percebi que - óbvio - a colonialidade também me atravessava. Em alguns momentos, recorri à linguagem médica para legitimar decisões e em outros, ousei deslocar essa gramática. A escrita de si revelou que a prática de liberdade exige vigilância constante sobre as categorias que utilizo. Ela exige perguntar: de que regime de verdade falo quando descrevo esse corpo? Que mundo estou reforçando com minhas palavras?

Busquei me manter escolhendo pela produção de práticas de liberdade, no lugar de manter a lógica da disciplinarização dos corpos. Compreendendo que isso só seria minimamente possível se fizesse uma dobra sobre mim mesma e buscando ser “em lugar do grande estrategista, o pequeno ‘faz-tudo’ do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências” (Gallo, 2002, p. 175), estabelecendo práticas de cuidado de si e dos outros, por meio de uma militância em educação.

Se a biopolítica administra a vida e a colonialidade hierarquiza as existências, definindo quais corpos são dignos de investimento, a educação menor insiste naquilo que escapa. Ela faz rizoma onde se espera linearidade. Ela produz encruzilhadas onde se impõe estrada pavimentada. Ela não elimina a norma, mas cria descontinuidades em seu interior.

Foi isso que ocorreu quando reorganizei a escolarização de Curupira. Ao deslocar o foco da presença formal para a experiência vivida, entendo que suspendi (ainda que provisoriamente), o automatismo institucional. Essa suspensão abriu espaço para outra pergunta: que tipo de encontro estamos produzindo quando insistimos na permanência física a qualquer custo? Que violência se esconde sob o discurso da igualdade?

A educação menor, articulada à encruzilhada de Simas e Rufino, passou a significar para mim a criação de espaços onde outras racionalidades pudessem respirar. Não se trata de romantizar o “fora” da escola, mas de produzir fissuras no interior da instituição. Fissuras onde o tempo possa desacelerar. Onde o ritmo possa ser singularizado. Onde o cuidado não seja subordinado à performance.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

É nesse ponto que a noção de encruzilhada retorna com força. A encruzilhada não é celebração ingênua da multiplicidade, ela é espaço de responsabilidade. Ela obriga a decidir sem garantias. A cada situação concreta, sou convocada a perguntar: que efeitos esta decisão produz sobre o corpo do estudante? Que efeitos produz sobre mim? Que verdade estou reforçando? Que possibilidade estou abrindo?

É nesse plano micropolítico que a prática de liberdade se torna possível, não como promessa garantida, mas como exercício contínuo. Exercício arriscado. Exercício que não elimina o poder, mas o torna pensável. Exercício que começa, inevitavelmente, pelo modo como me implico naquilo que faço, um exercício de pensamento. Pensar, como lembra Gilles Deleuze ao comentar Foucault, é ato perigoso. Para Deleuze (2013, p. 122/123):

> (...) a lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos (...) Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as 'visibilidades', e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados. (...) trata-se da constituição de modos de existência ou, como dizia Nietzsche, a invenção de novas possibilidades de vida. A existência não como sujeito, mas como obra de arte (Deleuze, 2013, p. 122/123).

Ao pensar a inclusão com inspiração nas práticas de liberdade, coloco-me nesse risco. Não tenho garantias de que minhas escolhas sejam as melhores. Tenho, apenas, a convicção de que a obediência automática à norma não me isenta da responsabilidade ética. Nesse meandro, compreendo que a escola não se transforma magicamente em espaço emancipado, ela oscila. Em determinados momentos, reproduz/sustenta a colonialidade, em outros, permite que a encruzilhada aconteça. As práticas de liberdade são esses momentos de suspensão, de exercício de pensamento para sermos diferentes, instantes em que a engrenagem falha e outro modo de relação se torna possível.

Militância, nesse cenário, deixa de ser palavra de luta e torna-se exercício de sustentação da diferença. Não como exotização, mas como reconhecimento de que há múltiplas formas de existir e aprender. Torna-se a coragem de permanecer na tensão sem resolvê-la apressadamente. De aceitar que a escola pública é um campo de disputa permanente.

Assim, entre a norma e a encruzilhada, a prática de liberdade não como estado alcançado, mas como gesto reiterado e vivido cotidianamente. Gesto que interroga a colonialidade inscrita nas rotinas. Gesto que desloca, ainda que minimamente, a

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

centralidade do padrão. Gesto que faz da escola não apenas espaço de aplicação de políticas, mas território onde outros mundos podem ser ensaiados.

A escola das heterotopias (e das encruzilhadas)

Considerando que a escola contemporânea opera como extensão do projeto civilizatório moderno, disciplinando, avaliando, normalizando, e que mesmo assim, pode (e deve) tornar-se espaço de fissuras, insisto em defender a escola como heterotopia praticada na encruzilhada.

A colonialidade, como argumentam autores decoloniais, não é apenas herança histórica, mas tecnologia viva que organiza sensibilidades, hierarquiza saberes e define quais corpos merecem cuidado e quais devem ser ajustados. Trata-se de um projeto civilizatório que transforma a diferença em déficit e a pluralidade em desvio, trata-de de um "espectro de terror, política de morte e desencanto que se concretiza na bestialidade, no abuso, na produção incessante de trauma e humilhação, é um corpo, uma infantaria, uma máquina de guerra que ataca todo e qualquer vibração em outro tom" (Simas e Rufino, 2019, p.12). Nessa lógica, a escola moderna, é estruturada na linearidade curricular, na progressão cumulativa e na centralidade da norma.

Ao longo da minha trajetória como professora de Educação Especial, percebi o quanto a colonialidade atravessava minhas expectativas. Esperava progresso visível, respostas adequadas, avanços mensuráveis. Quando esses parâmetros não se cumpriam, sentia a pressão, interna e externa, de intervir para corrigir. A diferença, muitas vezes, aparecia como problema a ser resolvido. Foi o encontro com Curupira que me obrigou a reconhecer o limite desse paradigma. Seu corpo não respondia à lógica da linearidade. Sua presença exigia outra temporalidade, outro ritmo, outra escuta. A insistência em mantê-lo na sala comum como cumprimento literal da política inclusiva poderia transformar-se em violência, uma violência legitimada pelo discurso dos direitos.

Ao assumir a escola como encruzilhada, compreendi que a inclusão não poderia ser aplicada como roteiro fixo. Precisava ser pensada como prática ética. Ética no sentido foucaultiano, de um trabalho sobre si que possibilita governar sem tiranizar. Ética no sentido de Simas e Rufino, que na minha leitura é uma prática que rompe com o desencanto colonial e afirma a vida como potência.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

A escola das heterotopias não é um espaço idealizado fora da história. Inspirada na noção de heterotopia de Michel Foucault, compreendo-a como lugar real que produz descontinuidades no interior do próprio sistema. Não se trata de criar uma escola paralela, mas de instaurar interrupções na escola existente. Interrupções nos critérios avaliativos, nas expectativas de normalidade, na obsessão pela eficiência.

Quando reorganizei a escolarização de Curupira, cavando brechas na rotina institucional, não destruí a norma, porém compreendo que produzi fissura. Essa fissura não anulou a política inclusiva, mas impediu sua aplicação automática. Ao deslocar o foco da frequência física para a qualidade do encontro, experimentei a heterotopia como prática concreta. Um espaço outro dentro do mesmo espaço.

É nesse gesto que a figura do professor-militante encontra sua condição. E assim, a militância, aqui, não é uma proclamação ideológica. Ela é insistência ética em sustentar a diferença sem traduzi-la imediatamente na gramática da correção. É reconhecer que a inclusão pode tornar-se dispositivo de domesticação se não for constantemente problematizada. É assumir que a norma é histórica e, portanto, deslocável.

A escola das heterotopias, então, não é promessa de salvação. Ela continua atravessada por relatórios, avaliações, cobranças administrativas. Contudo, torna-se heterotópica quando interrompe o fluxo normalizador e permite que outras formas de vida sejam reconhecidas como legítimas. Quando a diferença deixa de ser tolerada apenas se produtiva e passa a ser afirmada como potência de invenção.

Assim que, entre a biopolítica que captura e a encruzilhada que abre caminhos, permaneço nesse território instável. A inclusão não se esgota na matrícula nem na frequência. Ela acontece na qualidade dos encontros que produzimos. Se a colonialidade institui hierarquias de humanidade, a prática ética da encruzilhada pode produzir descontinuidades nessas hierarquias.

Talvez a escola das heterotopias seja isso, não um lugar perfeito, mas um lugar onde a pergunta permanece viva. Onde o professor-militante não se acomoda na segurança da norma, mas aceita viver na tensão entre cumprir e problematizar. Onde a prática de liberdade é exercício cotidiano.

A colonialidade opera classificando, hierarquizando, estabelecendo padrões de humanidade e inteligibilidade. Ao recusar que aquele corpo fosse medido exclusivamente pelo padrão da sala comum, espaço estruturado segundo o ritmo da simultaneidade, da

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

produtividade e da homogeneização, desestabilizei, ainda que minimamente, essa hierarquia. E é na fissura que a prática de liberdade acontece.

Desse modo, a militância deixa de significar adesão a palavras de ordem e passa a significar disposição ética de sustentar a diferença sem traduzi-la imediatamente na linguagem da correção. Torna-se a coragem de permanecer na tensão entre legalidade e o respeito à diferença. De aceitar o conflito institucional como parte constitutiva do trabalho docente. De suportar o desconforto de não oferecer respostas simples nem soluções universalizáveis.

A encruzilhada, aqui, retorna com densidade. Não como celebração ingênua da multiplicidade, mas como espaço de responsabilidade radical. Na encruzilhada não há roteiro garantido. Não há transcendência normativa que assegure a escolha correta. Há decisão situada. Há risco. A cada situação concreta, sou convocada a perguntar: que efeitos esta decisão produz sobre o corpo do estudante? Que efeitos produz sobre mim? Que regime de verdade estou reforçando? Que possibilidade de mundo estou abrindo ou fechando?

Ao assumir a escola como encruzilhada heterotópica, reconheço que ela pode tanto reiterar a colonialidade quanto produzir descontinuidades em seu interior. A heterotopia não é espaço novo, é espaço outro dentro do mesmo. É o lugar onde a norma vacila, onde a engrenagem falha, onde a linearidade se dobra. Entre a norma e a encruzilhada, permaneço nesse campo de disputa. E é nessa permanência, que me é inquieta, implicada, não reconciliada, que a prática de liberdade continua a se fazer em mim.

A encruzilhada como condição de invenção de mundos na escola pública: em defesa da diferença

Ao longo deste artigo, procurei sustentar a inclusão escolar não como evidência moral inquestionável, mas como campo de disputa atravessado por racionalidades que se tensionam. Ao reconhecer, com Michel Foucault, que as políticas educacionais operam no interior da biopolítica, administrando corpos, regulando condutas e produzindo subjetividades, bem como, ao articular essa leitura à crítica da colonialidade desenvolvida por Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, busquei evidenciar a ambivalência constitutiva da inclusão contemporânea.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

Se, por um lado, a inclusão representa conquista histórica inegociável, por outro pode converter-se em tecnologia refinada de normalização quando reduzida à lógica da frequência obrigatória, da mensuração de desempenho e da adaptação ao padrão dominante. A diferença é admitida desde que administrável. O corpo que escapa é convocado a ajustar-se.

Foi a partir da escrita de minha própria prática, assumida como gesto metodológico e exercício genealógico, que essa ambivalência se tornou incontornável. O caso de Curupira não apareceu como exceção ilustrativa, mas como acontecimento que expôs o limite da aplicação automática da norma. Ao reorganizar sua escolarização fora da lógica rígida da sala comum, não neguei a política inclusiva, mas tensionei seu regime de verdade.

Essa suspensão não foi um ato de salvação. Foi exercício ético situado. Ao reler meus próprios documentos, reconheci o quanto também sou atravessada pelas gramáticas que critico. A prática de liberdade, nesse sentido, não se confunde com exterioridade ao poder. Ela se realiza no interior das relações que nos constituem, exigindo trabalho constante sobre si.

É nesse ponto que a noção de educação menor, conforme formulada por Silvio Gallo, e a imagem da encruzilhada, mobilizada por Simas e Rufino, tornam-se importantes para mim. A educação menor não substitui a educação maior, pois ela infiltra-se em suas fissuras. A encruzilhada não elimina a estrada pavimentada, mas interrompe sua pretensão de unicidade. Ambas apontam para a possibilidade de descontinuidades no interior da própria instituição escolar.

Ressalto que as práticas de liberdade não oferecem modelo replicável. Não são protocolos. Não são manual de conduta. São exercícios. Exercício de problematização. Exercício de escuta. Exercício de recusa ao automatismo. Exercício de invenção situada. Elas não eliminam as engrenagens do poder. Elas produzem descontinuidades.

É assim, que entre a norma e a encruzilhada, permaneço nesse campo instável. A escola pública decide nos gestos aparentemente pequenos, como o que foi o caso de Curupira, na escrita de um parecer, na organização de um espaço, na forma como descrevo um estudante, na proteção de um corpo singular da violência disfarçada de igualdade. É nesse plano micropolítico que a prática de liberdade se torna possível, não como promessa garantida, mas como exercício contínuo. Exercício arriscado. Exercício que não elimina o

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

poder, mas o torna pensável. Exercício que começa, inevitavelmente, pelo modo como me implico naquilo que faço.

Ao longo deste artigo, sustentei que a inclusão escolar não pode ser pensada fora das tramas da biopolítica e da colonialidade que organizam a gestão contemporânea da vida. Entre a conquista histórica dos direitos e sua captura pelas lógicas da eficiência, a escola pública permanece como território de disputa.

É nesse campo instável que a figura do professor-militante torna-se possível, não como herói ou exceção, mas como sujeito implicado que reconhece sua inserção nas normas e, ainda assim, decide tensioná-las. A educação menor, a heterotopia e a encruzilhada não oferecem saídas externas ao poder, elas oferecem condições para torná-lo pensável e, por isso mesmo, deslocável.

Manter viva a encruzilhada, no interior da escola pública, não significa celebrar a multiplicidade abstrata dos caminhos, mas sustentar o ponto de tensão onde a decisão se torna inevitável. É nesse espaço, que é atravessado por normas, relatórios, avaliações e expectativas de desempenho, que cada gesto docente pode reiterar a administração da vida ou afirmar a diferença como potência.

A prática de liberdade não nos retira das relações de poder, ela nos convoca a agir no interior delas, interrogando seus efeitos e assumindo responsabilidade pelas escolhas que fazemos. Se a inclusão pode ser capturada como técnica de normalização, ela também pode tornar-se exercício ético quando recusamos o automatismo e colocamos o pensamento em risco. Manter viva a encruzilhada é, portanto, sustentar a possibilidade de que a escola pública não apenas administre corpos, mas participe da invenção de mundos, em defesa da diferença.

Esta pesquisa apresenta como limite constitutivo o fato de analisar uma experiência situada, produzida a partir de um arquivo docente no qual pesquisadora e objeto de análise não se encontram em posições separadas. O corpus não pretende representar outras experiências de escolarização, nem produzir conclusões universalizáveis sobre a inclusão escolar. Sua potência está justamente na possibilidade de tornar pensáveis, a partir de um caso singular, os regimes de verdade que atravessam decisões pedagógicas e institucionais. Investigações futuras poderão ampliar esse debate a partir da análise de outros arquivos escolares, diferentes contextos institucionais e experiências de professores

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

e estudantes, produzindo novos tensionamentos sobre as relações entre inclusão, diferença, normalização e práticas de liberdade.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28320. Acesso em: 4 abr. 2023.

AVELINO, Nildo. **Michel Foucault: anarqueologia e ortologia dos saberes**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO (CINFE), 5., 2010, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul: [s.n.], 2010.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3:** o cuidado de si. 15. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias.** São Paulo: N-1 Edições, 2013.

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

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926. Acesso em: 4 abr. 2023.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

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

NUÑEZ, Geni. Descolonização do pensamento psicológico. **Revista Plural.** Florianópolis, n. 2, p. 6-11, 2019. Disponível em: https://crpsc.org.br/public/images/boletins/crp-sc_plural-agosto%20Geni.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X96102

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se:** feminismos, escrita de si e invenções de subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato:** a ciência encantada das macumbas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).