

Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva

Difference and the heterotopic body of disability: an invitation to think differently about inclusive school

Alexandre Filordi de Carvalho
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Lavras/MG-Brasil
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
São Paulo-Brasil
Eliana P. Menezes
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria/RS
Pedro Angelo Pagni
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Marília/SP

Resumo

A proposição desta escrita-diálogo diante de um contexto de vida em que presenciamos a intensificação de discursos de intolerância, preconceito e vontade de aniquilamento da diferença, tem como objetivo reafirmar a necessidade de defesa da escola pública e da potência da vida com o outro. Um outro compreendido como alguém cujo direito singular de existência não é questionado, e cuja diferença é significada como elemento de enriquecimento das/nas relações sociais. Sob essa intencionalidade, a conversa aqui construída via aliança entre filosofia e educação, lança inicialmente um olhar problematizador para políticas e discursos de inclusão escolar, sendo conduzida na sequência pela defesa da possibilidade de produção de formas de significar a escola inclusiva que reafirmam o potencial heterotópico materializado pela presença dos alunos com deficiência nesse espaço.

Palavras-chave: Diferença; Inclusão; Escola; Corpo heterotópico

Abstract

The proposition of this writing-dialogue in a life context in which we witness the intensification of discourses of intolerance, prejudice and the will to annihilate difference, aims to reaffirm the need to defend public schools and the power of life with others. Another understood as someone whose singular right to exist is not questioned, and whose difference is signified as an element of enrichment of/in social relations. Under this intention, the conversation constructed here via an alliance between philosophy and education, initially casts a problematic look at school inclusion policies and discourses, followed by the defense of the possibility of producing ways to signify the inclusive school that reaffirm the heterotopic potential materialized by the presence of students with disabilities in this space.

Key words: Difference; Inclusion; School; heterotopic body

Um convite...

“... isso é o que, para mim, falta muito na educação. Não é tanto quem é o outro ou o que acontece com o outro, o que lhe falta, mas talvez qual é o pensamento ético que liga você com o outro ou dois outros diferentes entre si. Parece-me que algumas filosofias dão conta dessa questão”.

(SKLIAR, 2012, p. 314)

Este é um texto que nasce a partir de um convite para um diálogo que recebemos como professora e professores interessados em pensar a escola na contemporaneidade¹. Um diálogo proposto diante de um contexto de vida que para muitos tem se tornado intolerável. Vivemos tempos de incertezas, de retrocessos, de perda de direitos já garantidos. Tempos de precarização da vida, de fragilização da democracia, de recrudescimento de preconceitos, racismo, homofobia, misoginia, machismo. Tempos fascistas, de discursos de ódio e do desejo de dominação das existências que “ousam” tensionar padrões. Tempos de busca do aniquilamento da diferença. Tempos neoliberais, de priorização do mercado em detrimento da vida, e de morte das vidas precárias que parecem já não importar. Trata-se da banalização de uma guerra contra toda e qualquer diferença não adaptativa aos mandos dos valores excludentes, como bem exploram Alliez e Lazzarato (2016). Tempos, enfim, de intensificação das desigualdades e do desejo de norma que fortaleceram a necessidade de produção de debates acerca das articulações entre as noções de inclusão e diferença; da defesa da escola pública, e da reafirmação da potência da vida com o outro².

A partir desse convite, propomos que ele seja lido como uma continuidade de diálogo; como uma prática para um pensar juntos sobre questões que há muito vêm sendo temas de debates e que no momento político e social atualmente vividos nos parecem exigir olhares outros. Falaremos aqui sobre educação e políticas de inclusão. Falaremos sobre a relação com o outro na escola, sobre o tempo que dedicamos à essa relação; sobre escuta e presença. Também abordaremos o que pode o encontro entre filosofia e educação quando nos propomos a analisar “qual o pensamento ético que liga você ao outro” nas relações escolares. Propomos assim um diálogo entre filosofia e educação para as diferenças na escola inclusiva.

Ao iniciarmos com esse convite, parece-nos ser importante localizar três questões anunciadas, que inspiraram a produção dessa escrita e permanecerão presentes em toda ela. A primeira diz respeito a nossa aproximação com a filosofia e com autores, em especial, Deleuze, Guattari e Foucault, que nos provocam a questionar padrões normativos, procurando estabelecer na relação conosco e com o outro, uma ética de atenção ao singular da/na existência. Ética aqui compreendida como “a maneira de ser e de conduzir-se” (FOUCAULT, 1998), a partir da qual nos relacionamos conosco de determinadas formas, assumimos certas verdades negando outras, nos autorizamos a priorizar algumas formas de condução da vida e a resistir a certas práticas de dominação.

Dessa aproximação resultou um olhar sobre as políticas de inclusão escolar e as diretrizes legais por elas instituídas que não tem como intenção reafirmar a lógica binária, que nos parece ter sido naturalizada em discursos escolares e acadêmicos, a partir da qual devemos ou produzir a defesa das benesses de tais políticas, ou decretar seu caráter excludente e perverso. Na contramão das práticas de produção de posicionamentos únicos e generalizantes, o que nos mobiliza a analisar e a discutir políticas de inclusão escolar diz respeito à vontade de problematizar discursos que têm sido produzidos, cuja forma de significar a diferença parece estar diretamente relacionada à deficiência (lida como incapacidade, incompletude, anormalidade, ineficiência). Tal horizonte abrange seus efeitos nos processos de subjetivação de alunos, professores, gestores educacionais, famílias e demais sujeitos que constituem as tramas sociais e que serão aqueles e aquelas que irão imprimir as formas de configuração das práticas escolares e das relações que são estabelecidas na escola.

Mobilizados por essa vontade de problematização de discursos que produzem formas naturalmente assumidas na escola de significar a diferença, temos nos questionado sobre como podemos construir práticas escolares que não partam da necessidade de classificação de alguns alunos quando comparados com outros. Criar espaços de diálogo (como o aqui proposto) para um exercício coletivo de pensamento, provocando o desejo de produção de um olhar outro que assuma a diferença como uma possibilidade de crescimento, invenção, criação na escola, e encontrar espaços para a reafirmação da diferença, diante de toda vontade de normalidade que sustenta as relações humanas, se configuram como potentes formas de agir.

Sob essa ótica, olhamos para a escola, como aponta Skliar (2012, p. 318): como um espaço de qualquer sujeito e do que de singular se materializa em cada um deles.

[...] no início é o trabalho com qualquer um e, com o passar do tempo, com o passar da conversa, com a experiência, com o trabalho, vamos saber identificar o que tem de cada um nesse qualquer um. Mas não se trata apenas dos outros como cada um e como qualquer um; nós também somos qualquer um e cada um. Parece que vale a pena pensar o quanto essas políticas têm parado na primeira questão, que seria: como ensino a todos; quando, na verdade, não se trata tanto de pensar quem é o aluno, quem é o professor, quais são as suas características, quais são as suas especificidades. Mas, sim, o que fazemos juntos, o que seria possível fazer juntos. E isso é independente de quem é um e quem é o outro. Fazer alguma coisa junto já é alteridade; já é a terceira coisa. E não é nem você nem eu. Para mim, a educação tem muito mais a ver com essa terceira coisa – ler, escrever, brincar, pensar, olhar, tocar etc. – do que “quem é você e quem sou eu?”.

O olhar destinado às políticas inclusivas constitui a segunda questão norteadora desta escrita e nos encaminha para a indicação da terceira a ser destacada, que diz respeito ao entendimento de que pensar a escola como um espaço inclusivo pressupõe disseminar a necessidade de atenção e escuta do outro, um outro concebido e respeitado em sua plena singularidade, não como alguém que precisa reproduzir o mesmo. Um outro cujo direito de afirmar seu território existencial próprio não lhe é negado e cuja diferença não é lida como falta, imperfeição, deficiência. Um outro que ao ser lido sob esses princípios possibilita que a vida siga o caráter de imprevisibilidade na escola, reafirmando o fato inquestionável de que os efeitos dos encontros entre duas vidas só poderão ser conhecidos na medida em que nos mostramos dispostos a conhecê-los. Não há diagnóstico, classificação e planejamento que os antecipem, pois sob as diferenças o que vale é a multiplicidade de manifestação de vida e de suas formas. Viver a vida singularmente é a marca precípua de um pensamento das, com e para as diferenças.

Da aliança entre filosofia e educação, resultou uma leitura problematizadora das políticas e discursos inclusivos que tem nos conduzido em direção a formas de significar a escola que provoquem discontinuidades na busca permanente de demarcação do par

binômio normalidade/anormalidade, reafirmando o potencial heterotópico³ materializado na presença dos alunos com deficiência na escola. São essas então questões norteadoras, e/ou noções que nos aproximam como pesquisadores e provocaram a escrita-diálogo até aqui apresentada e na sequência desenvolvida.

Entre as vicissitudes das políticas de inclusão no Brasil: do PNEEPEI ao Decreto nº 10.502

Vínhamos nos questionando sobre a forma como as políticas de inclusão, no Brasil, se restringia às pessoas com deficiência, ignorando as demais diferenças, algumas até estruturais da realidade brasileira, quando nos foi solicitada uma análise do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2018), em comemoração aos seus 10 anos. Escrito já em um momento de ataques e refluxos a essas políticas, no artigo publicado por Pagni (2019,) as conquistas desse documento foram defendidas como uma trincheira escavadas em uma batalha, não somente pelo seu teor progressista, ainda que dentro de uma ótica de inclusão restrita e agenciada pelo neoliberalismo, mas, muito mais, pelos efeitos que produziu desde sua publicação, a despeito do que ainda se teria por fazer, quando fomos atropeladas por uma série de desmontes dessas políticas desde 2016 e cujo golpe fatal veio com o decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020.

O PNEEPEI trouxe efeitos importantes não somente na ampliação das matrículas das pessoas com deficiência nas escolas regulares brasileiras, como também, e principalmente, no terreno conquistado com as suas presenças corpóreas nessas instituições. As presenças desses corpos produziram muitas situações defensivas por parte de professores, diretores e funcionários que ainda não foram vencidas, pois afrontaram uma cultura institucional normativa, de tratamento homogêneo dos estudantes, de poderes e de saberes instituídos, deslocando-os de seus respectivos lugares⁴. Se, por um lado, tal presença ampliou o desenvolvimento de alguns dispositivos reguladores e de controle, mobilizando uma série de recursos e de tecnologias para a atividade escolar (adaptação curricular, AEE, etc.) com vistas a criar uma escola inclusiva, por outro, as condições formais e jurídicas para que esses corpos habitassem o terreno escolar foi de extrema importância estratégica para a conquista de algumas trincheiras nas lutas em prol de sua maior expressão e participação na esfera pública da sociedade brasileira.

De acordo com Pagni (2019), a forma como esses corpos habitam o espaço escolar concorreu, primeiro, para multiplicar a atenção dessa instituição e de seus atores para certas singularidades demandadas pela proximidade de suas presenças e propiciadas pela convivência com as diferenças produzidas nos encontros com elas. Em segundo lugar, tal atenção produziu certa inflexão epistemológica em um campo de saberes e tecnologias especializados, destinados à correção de seus desvios e aproximação de certo padrão de normalidade na escola, na medida em que esses corpos os interpelassem. Essa inflexão resultou, de um lado, no questionamento interno desses saberes e tecnologias foram quanto aos seus limites de diagnósticos e protocolos que se respaldam na distribuição e especialização do trato das deficiências segundo categorias de registro (DA, DV, DI, DF, A, AH etc.) na medida em que alguns desses corpos apresentavam em sua inscrição formas múltiplas ou cruzadas de déficits (surdo-cego, debilidade intelectual com limitações físicas etc.) ou, mesmo, eram atravessados por outras diferenças (relacionadas à sua condição de gênero, orientação sexual, étnico-racial, socioeconômica, dentre outras), sendo necessário reelaborar os modelos teóricos existentes para compreendê-las em sua complexidade.

De outro lado, esses saberes especializados foram mobilizados estrategicamente para se concentrar em tecnologias de adaptação curricular, em recursos de Auxílio Educacional Especializado, dentre outras técnicas voltadas a esses corpos e ao público por eles constituídos na escola – denominados de público alvo da Educação Especial –, oferecendo-lhes um tratamento diferenciado e potencializando o questionamento se tal diferenciação não deveria ser estendida também para outros estudantes não diagnosticados e que apresentavam dificuldades de aprendizado. Graças a esse duplo movimento, a presença desses corpos na escola problematizou, assim, tanto um paradigma de saberes e tecnologias especializados que se pautam ainda na distribuição das deficiências e na distinção entre o normal e o anormal quanto um modelo homogeneizador e normalizador de aprendizado e de ensino, praticados hegemonicamente na instituição escolar.

Por fim, ainda como parte crucial dos efeitos estratégicos das políticas inclusivas desencadeados pelo PNEEPEI, se observou a emergência de um paradigma da inclusão diverso daqueles estabelecidos pelos saberes e pelas tecnologias especializadas no qual se fundou. Esse paradigma decorre do terreno fértil criado pelas práticas que as políticas,

saberes e tecnologias criaram ao propiciar a presença e o encontro desses corpos aos quais se atribuem algum desvio da norma com os dos demais atores, gerando acontecimentos, experiências de convivência com as diferenças que agenciam e de aprendizado de alteridade pouco imaginados por todos esses dispositivos de poder, tomados aqui como focos de resistência e de produção de subjetivações outras, que somente pouco a pouco começam a ser mapeados e percebidos. Referimo-nos aqui a inúmeros relatos ouvidos de estudantes e demais atores da escola, que sugerem ter aprendido mais eticamente com a presença desses corpos, de seu esforço ou, mesmo, de sua impossibilidade de adaptação a certos princípios normativos e de eficiência almejados pelos seus professores - traduzidos pelo currículo escolar e exames de toda ordem - do que com os saberes em circulação e códigos morais prescritos na instituição. Muitos afirmam ainda ter encontrado na relação com esses corpos certa abertura para suas próprias deficiências ou, mesmo, um aprendizado para admitir suas diferenças e exprimi-las nesse espaço público.

Em torno desse círculo afetivo, da amizade aí emergente e do aprendizado da alteridade proporcionada pelo encontro de corpos singulares, todo um terreno emergiu para, com o passar dos anos, consagrar uma inclusão efetiva e um paradigma outro advindo dessas relações com as singularidades, embora fossem pouco reconhecidas como tais pelos saberes e pelas tecnologias especializadas, sem contar os modelos pedagógicos hegemônicos em circulação na instituição escolar. Em nossa hipótese, o pouco reconhecimento desse paradigma ocorre porque escapa tanto ao princípio corretivo adotado pelos saberes e pelas tecnologias especializadas que prescrevem aos desvios desses corpos, em sua repartição normativa, o ajuste a uma normalidade geral concernente aos modelos pedagógicos que gerem essa sua incorrigibilidade ou ingovernabilidade, ajustando-os, assim, a certa utopia homogeneizadora, ou, mesmo, a certa repartição distributiva com vistas a invisibilizá-los, obscurecê-los e miná-los em suas resistências, em suas virtuais singularidades e suas potências heterotópicas na escola, como veremos mais adiante à luz das filosofias da diferença. Contudo, se esse paradigma emergiu e outras conquistas ocorreram em decorrência do PNEPEI e de outros marcos oficiais das políticas inclusivas das últimas décadas, no presente elas se encontram bastante ameaçadas – e não apenas no que se refere a interdição dessa forma de inclusão emergente e de avanços no campo epistemológico, mas do risco mesmo que corre esses corpos e essas vidas

atravessadas pela deficiência em face de um populismo de direita e de sua ligação com o neoliberalismo.

Não vamos nos ater na análise desse cenário mundial com suas repercussões em nosso país, tão bem retratado por José Gil (2019), mas gostaríamos de situar um campo específico – em torno das disputas estatais – no qual essas ameaças vêm ocorrendo em nosso país, desde 2016. Após o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff, os rumores sobre a edição de novas diretrizes ou de um decreto para a Educação Especial, inclusive com algumas ameaças de se retirar a perspectiva de inclusão apontada, foram frequentes, até o momento em que foi publicado, em 30 de setembro de 2020, o decreto presidencial nº10.502, que instituiu a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (BRASIL, 2020a). Posteriormente, esse decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, mas se tornou um fantasma cuja ameaça constante parece nos rondar, sobretudo, com a publicação da *PNEE: Política Nacional de Educação Especial*, com o mesmo subtítulo (2020b), que propõe as diretrizes para esse campo.

Essa *política* adveio paralelamente com uma série de outras estratégias políticas de ataques do atual governo aos Direitos Humanos, a saber: a extinção de Ministérios ou Secretarias Especiais voltados a proteger da violência as populações vulneráveis, as pessoas com deficiência, dentre outros, sugerindo um desmonte do pouco que foi conquistado nas últimas décadas no âmbito das Políticas de Inclusão no Brasil. Nesse clima geral, o decreto mencionado e seus fantasmas emergem, limitando o que chamamos aqui de efeitos estratégicos importantes das políticas inclusivas pós PNEEPEI e potencializando seu alinhamento ao neoliberalismo, especialmente, a sua face mais sombria.

Na medida em que o decreto e a PNEE destinaram a Política de Educação Especial para a equidade, a inclusão, associando-a ao aprendizado ao longo da vida – vocábulo utilizado para efetivar uma forma de aprender a aprender voltado para o empreendimento de si e a formação do capital humano –, se percebe o tom que assume. Segundo a consideração V do artigo 2º, capítulo I, do decreto nº 10.502, a política de educação com aprendizado ao longo da vida pode ser entendida como “conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos,

formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto” (BRASIL, 2020a). O problema não é considerarmos esse caráter continuado da educação escolar, mas não considerar suas diferenciações que concorrem para a formação geral, pensando estrategicamente a escola como um lugar em que essas diferenças se manifestam e se tornam públicas, juntamente com as negociações de governamentalidade que se aprende para se conviver com elas. Esse esvaziamento da escola e de sua função pública se alinha às ideias de aprendizado contínuo ao longo da vida, importantes para a formação do capital humano e de um sujeito restrito ao seu empreendimento no mercado, adotando para sua vida uma postura gerencial cuja racionalidade econômica impera, sobretudo justificando-se a precarização da vida. O que passa a imperar é a perspectiva de adotar para si a responsabilidade de incluir-se a essa governamentalidade ou, longe dela, perecer-se. Assim acaba também funcionando o dispositivo subjetivo de inclusão, captura seus sujeitos desde o desejo para que habitem tal cenário e, então, ostentar os corpos que consome.

No mesmo artigo e capítulo, o decreto nº 10.502 recriou as figuras das escolas, das classes especiais e das escolas e classes bilíngues para surdos, delineando as escolas regulares inclusivas como: “instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos” (BRASIL, 2020). Ainda que o documento discrimine posteriormente os planos de desenvolvimento individual e escolar como parte do planejamento, com o acompanhamento e a avaliação envolvendo as famílias e os profissionais especializados, o que procura evidenciar é uma atenção individualizada, retornando aos paradigmas corretivos nos quais se apoiaram os saberes e tecnologias especializados anteriormente questionados e, talvez, retrocedendo à sua funcionalidade clínica.

A essa atenção individualizada se somou a perigosa reintrodução de classes especiais nas escolas regulares e das escolas especiais como concorrentes e, o que parece mais complicado, independentemente dessas últimas. Esse aspecto revela uma face restritiva do decreto e seus fantasmas quando, de um lado, no capítulo I, artigo segundo, concebe-se a educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Assim, restringe a priori não

somente o público, como também tornam a matrícula e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares ou especiais objetos de escolha (“preferencialmente”), deixando essa decisão sob a responsabilidade da família, em interlocução com as “equipes multidisciplinares”.

Nessa lógica, parece-nos que o Estado, encarnado da figura do Governo Federal, estaria responsabilizando os profissionais especializados e, principalmente, as famílias a tomarem a decisão por outrem, por quem justamente essa mesma política quer abrir mão. Mais: é como se o Estado que deveria garantir as condições para assegurar a essas pessoas com deficiência e seus familiares o direito ao acesso à educação regular, dividisse, ou talvez renegasse, a sua responsabilidade de agente público com outras organizações não governamentais como as escolas especializadas, as equipes multidisciplinares e as próprias famílias que, não obstante a sua função pública, atendem aos interesses privados. O pior é que o decreto tenta fragilizar ainda mais o direito de acesso dessas pessoas com deficiência à escola regular, uma vez que define o preferencialmente – e não o exclusivamente – abrindo uma brecha aos interesses não somente privados, mas privatistas, e ameaçando a ordem jurídica e os investimentos para que a escola regular inclusiva ocorra nas instituições públicas. Esses são alguns dos fantasmas que, mesmo com a suspensão do decreto nº 10.502, ainda nos assombram, já que a PNEE publicada sob seus princípios continua servindo como diretrizes para a Educação Especial e Inclusiva.

Sob os aspectos levantados, comparativamente ao PNEEPEI, o decreto assevera ainda mais o alinhamento das políticas brasileiras ao dispositivo de inclusão que retroalimenta o neoliberalismo, agora, porém, mostrando a sua face mais obscura na medida em que o público a que se destina é ainda mais restrito e distribuído em categorias e, o que é pior, responsabilizando o indivíduo e a seus familiares para que o efetuem, uma vez que a responsabilidade estatal se furta ao seu papel. Quanto a essa restrição, elas podem ser notadas quando o decreto se refere ao público-alvo da Educação Especial, agora oficializando-o conforme as demandas dos especialistas, ao qual dedica todo o capítulo III, artigo 5º, em seu parágrafo único, não deixando margem para que outras diferenças possam ser contempladas nem que escapem às normas médicas em torno da qual foram elaboradas.

Em relação à distribuição desse público, tanto o decreto quanto o PNEE parecem operar de modo a atender a certas comunidades, como a dos surdos, e, analogamente à disputa escolar regular e à escola especial, estrategicamente, instaurar certa separação em suas demandas e movimentos, como se preferissem negociar em particular ou mesmo desfazer alianças para fazer prevalecer esta política, em detrimento de tantas outras em circulação e em conflito com essa. Isso significa ampliar mais a restrição do que o atendimento de referida política para esse público, operada no PNEEPEI, e, pior, produzir certa segregação sob a promessa da inclusão na medida em que se privilegia algumas comunidades em detrimento de outras, querendo trazer os demais para o seu lado com a oficialização de classes e escolas especializadas. Isso não quer dizer que essas últimas não poderiam atuar, como em geral atuam, na forma de rede com as escolas regulares.

O problema é que se trata de uma política mais de omissão do que de cumprir essa missão, se responsabilizando por esse outro para lhe oferecer condições efetivamente equitativas e inclusivas no sentido de maior abertura e convivência com a diferença – e não concorrência gerada em torno de bioidentidades⁵ e operada por distribuição. Se, por fim, o PNEEPEI não abrangeu maior participação dessas comunidades e movimentos em prol dos direitos das pessoas com deficiência - dentre outras diferenças, poderíamos acrescentar - , o decreto seleciona quem são os partícipes dessas comunidades, a despeito da participação de especialistas, produzindo uma consulta paliativa e aleatória para não enfrentar os vários projetos em disputa nesse campo, tampouco promover uma discussão mais politizada ou, até mesmo, mais qualificada.

Nessa breve comparação, pode-se dizer que se, em relação ao PNEEPEI, o decreto nº10.502 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, ainda em vigência, representou um retrocesso em relação às políticas inclusivas, ao atropelar a possibilidade de que vários acúmulos obtidos com seus efeitos positivos fossem aproveitados e, particularmente, que a inclusão passasse de um dispositivo escolar restrito a determinadas diferenças a um conjunto de práticas que a veria de outro modo e poderia concorrer para reformar a própria escola pública brasileira. Talvez, esse fosse o alvo do decreto e continua sendo a dos fantasmas que nos assombram após sua suspensão, com a publicação da PNEE e de outras medidas que vêm sendo adotadas na escola pública e que concorrem, mais do que para seu esvaziamento, para a destruição das conquistas propiciadas com as políticas

de inclusão escolar brasileiras. O que se percebe é que suas teses gerais ainda estão em circulação e os agentes que o elaboraram, conjuntamente com algumas corporações que o apoiaram, continuam a propagá-la em nome de certa visão privatista, pragmática – porque resolve algumas situações particulares de famílias e de parcelas de comunidades de pessoas com deficiência como o relevo dado às classes e escolas especializadas -, minando qualquer possibilidade de uma ação comum nesse terreno.

Governar para separar e dar voz aqueles grupos que o apoiam parece ser a tônica do governo atual, insinuando um tom majoritário tão ruidoso que muitas vezes faz acreditar, mesmo aos mais céticos, que são minoria e que se não cederem, se afastarem, deixando-os conduzir os demais, correm o risco de serem exterminados.

Mesmo diante desse quadro atual bastante desanimador, pergunta-se: haveria ainda alguma possibilidade de continuarmos a pensar nos focos de resistência produzidos pelos corpos deficientes e de seus encontros com outros corpos no terreno escolar à luz de outro paradigma de inclusão capaz de vislumbrar em sua heterotopia a potencialidade de forças disruptivas da epistemologia, não somente dos saberes e tecnologias especializados, como também da escola enquanto uma instituição utópica, no sentido posto por Michel Foucault (2009)?

A deficiência entre as diferenças: por um mundo heterotópico

Foucault (1999; 2009) valeu-se do termo heterotopia para assinalar o conjunto de possibilidades de deslocamentos que não abrange apenas o espaço físico. A heterotopia é um marcador que interrompe e produz discontinuidades no fluxo normal de como nos relacionamos com espaço, mas também com o pensamento, com o corpo, com a subjetividade, com o desejo e, para o que nos interessa, com a normalidade.

A criança que surpreende os pais na intimidade do quarto deles para ali brincar produz um outro lugar. Ao fazer isso, contudo, a criança isola seus interesses, reordena as funções tempoespaciais do quarto, transgride as finalidades dos objetos e das coisas. Não menos importante, a criança está singularizando modos de ser na mesma proporção que faz a sua heterotopia. Embora frágil, passageira, sujeita a desaparecer quando chamada à "realidade", pela heterotopia, a criança pôde experimentar a produção de novas conexões com a realidade, com a vida, com o ambiente, com seu corpo e assim por diante. Na heterotopia justaposições de lugares são possíveis, pois ela supõe a abertura dos sujeitos a

um jogo de constante experimentação e exploração na relação entre si mesmo e as condições encontradas para se fazer heterotopia.

É próprio da heterotopia contestar as expectativas normais das regras sociais que vão transformando os pontos possíveis de relações diferentes com quaisquer topos, ou seja, lugar ou ponto de coordenada existencial, inclusive o próprio corpo, em hábito controlado e previsível. Quando uma nova ordem de saber se irrompe como possibilidade outra de manifestar um jogo de verdade que outrora não era considerado, forjando, assim, também uma heterotopia. Foi dessa maneira com Copérnico, quando retirou a terra do centro do universo; foi assim com Darwin, quando desmistificou a condição humana; foi assim com Freud, ao sugerir que a consciência não passava de uma ténue luz, incapaz de alcançar a inconsciência. A heterotopia também é um lugar de novas experiências epistemológicas, pois tais, como na iluminação dos utopistas, anseia por ir além das condições habituais de se pensar, de se conhecer e de se fornecer entendimento ao que a razão não aceita como limite.

Não podemos deixar de mencionar que um acontecimento também é uma heterotopia. É próprio da ordem dos acontecimentos trazer descontinuidades históricas. A pandemia de Covid-19 foi e tem sido um acontecimento. Ela foi capaz de romper com toda lógica espacial de relação social, de trabalho e de percepção humana. Sob tal acontecimento, os lugares comuns da vida entraram em colapso. Aliás, desde então, não seria exagero afirmar que a vida passará a ter como referência de cuidado, de avaliação normativa de sua finitude e fragilidade, de consideração com valores aos quais estávamos habituados até então, como sair de casa, abraçar os amigos, ir e vir livremente, uma heterotopia própria. O nascimento, a morte, a paixão e mesmo a criança, também são acontecimentos, pois irrompem no fluxo preguiçoso da mesmice à conjunção do novo, ou seja, do que ainda não se sabe.

Seja como for, é da heterotopia produzir diferenças. Uma diferença é uma experiência singular, porém, sempre virtual. Quer dizer, a diferença não termina nunca; ela se anuncia a partir de um lugar, de um afeto, de um traço singular, de um acontecimento e de uma nova concepção de potência para que a experiência continue diferente. As normas sociais com seus hábitos, suas regras e ordenamentos precisam controlar a potência de qualquer diferença, justamente para estabilizar as relações sociais. É por isso que a

sociedade tem muita dificuldade com o que tende a escapar de seu controle. Nisso, podemos entender o lugar dos deficientes, pouco importando a natureza da deficiência, pois todo deficiente é uma inegável heterotopia.

Por ser heterotopia, a deficiência desestabiliza a ordem dos lugares, transgride as razões epistemológicas, a conceber o normal e o que é viver normalmente, além de ser acontecimento bruto na economia dos corpos validados pela continuidade dos valores prevalentes na sociedade. Conceber a deficiência como heterotopia traz implicações nos três níveis de concepções da heterotopia. Todas elas tensionam diretamente a política de trajetividade humana, de sua eficiência e de suas relações sociais.

O corpo do deficiente é uma heterotopia porque o seu corpo é singularidade expressiva e diferencial absoluta. Por absoluta entendemos a condição única e inegociável de um estado, de uma forma, de uma potencialidade e de uma aparência plástica que não podem ser comparadas com a massa padronizada de corpos que habitam a homotopia social - os mesmos lugares, ou seja, que trafegam ressaltando padrões gestuais, atitudinais, comportamentais e de movimentos, em detrimento das funcionalidades sociais que se esperam dos corpos.

O corpo do deficiente produz novos trajetos para o próprio corpo. O corpo do deficiente é uma política de trajetividade que indica quão imperialista e autoritário é pressupor do corpo um padrão de capacidades ou de uma plástica limitada. Nesse caso, a heterotopia do corpo deficiente sabota todas as expectativas de ordenação e assume, a partir de seus próprios mapeamentos, trajetos que lhe são possíveis dentro de sua diferença inegociável. Aliás, todo corpo é heterotópico. Todavia, por não ser assim concebido, os corpos são reduzidos a certas tecnologias de adequação social que só servem para retirar do corpo a potência que o reduz ao *mesmo* corpo, a uma conjuntura de repetições. Daí perguntamos: não estaria aqui todo cinismo social ou ver que o corpo do cadeirante pode jogar basquete? que o corpo com TEA pode fazer arte e se expressar com sua linguagem? que o corpo trissômico instaura uma política de sensibilidade e de verbalização de fazer corar o reconhecimento humano? que esses corpos heterotópicos amam, procriam, trabalham, aprendem, ensinam, vivem? Não estaria na trajetividade singular dos corpos deficientes a assinatura incalculável de que o mais importante para o corpo não é a

eficiência demandada socialmente dele, mas a sua própria heterotopia negadas a nós desde o nascimento pelas obrigações sociais?

A política diferencial que a trajetividade dos corpos deficientes é capaz de produzir já funciona como uma profunda crítica social ao jogo perverso de eficiências capitalistas, por sua vez, responsáveis pela profunda desigualdade e injustiça social que assolam a sociedade. Quando Guattari (1985) afirmava que a sociedade nos inicia constantemente num jogo semiótico, que nos prepara para dar respostas às eficiências funcionais do capitalismo produtivista, ele também estava dizendo que é preciso preparar os corpos para responder adequadamente ao que se pretende deles extrair. Isso é outra forma de entender o que é a alienação: ter um corpo que não me possui.

Sujeitados a todos os instantes, cada indivíduo vê seu corpo não pertencendo a si mesmo. A eficiência de um corpo normal, desse ponto de vista, é uma resposta adequada a um jogo de imposição de forças extrativistas que se iniciam, instalam-se e se prolongam pelo corpo. Como o corpo do deficiente é uma recusa dada a essa impostura, ele haverá de ser considerado corpo perigoso, anormal; corpo que precisa ser descreditado e desacreditado, tutelado, portanto, não responde à eficiência a ele imposta, quando na verdade o corpo deficiente é outra política de eficiência com relação ao que se concebe e se projeta da vida. No limite, a trajetividade do corpo deficiente assume a heterotopia de outras eficiências. Sendo assim, ele ressalta o diagnóstico tão agudo e incômodo à toda ordem estabelecida:

A ordem capitalista pretende impor aos indivíduos que vivam unicamente num sistema de troca, uma traduzibilidade geral de todos os valores para além dos quais tudo é feito, de modo que o menor de seus desejos seja sentido como associal, perigoso, culpado. (GUATTARI, 1985, p. 202)

Não nos custa entender por que outra política de relações sociais emerge de todas as deficiências. As limitações e as barreiras sociais impostas a todos os deficientes estão para a mesma política de funcionalidade projetada para se fazer valer os mesmos trajetos e eficiências físicas demandadas pela sociedade. Alterar um aspecto é alterar outro. Nenhuma mudança social é possível sem a modificação nos relacionamentos uns com os outros; outrossim toda mudança social haverá de implicar nesses relacionamentos. Contudo, sem

considerarmos trajetividades outras para os corpos e eficiências não restringidas na "ordem capitalista" nenhuma modificação na consistência relacional é possível de ser realizada.

Poderíamos dizer que não são os deficientes que precisam dos não-deficientes; mas são esses que precisam daqueles como ponto de tomada e de partida na modificação das escalas de valores sociais, pois a heterotopia é deles e está com eles, desde sempre. Se a heterotopia é uma experiência capaz de modificar a sucessão, a ordem, a apropriação e a relação política com o espaço e seus trajetos, com a eficiência e a alienação, com as relações humanas e suas singularidades, os deficientes, por serem condição inegável da heterotopia, são o anúncio de que outro mundo pode ser produzido, escrito, vivido e desejado: um mundo heterotópico.

Perspectiva inclusivas para a escola pública à luz das filosofias da diferença: da impossível inclusão

A inclusão pelas diferenças ativa as condições de heterotopia supostas no corpo deficiente. É importante destacar isso, embora devesse ser uma obviedade, porém, não é. O fato é que, às vezes, a escola pública, e não apenas esta, se pauta por uma espécie de metafísica política de inclusão. Três níveis de problematizações se situam nestes termos.

Em primeiro lugar, uma política de inclusão, por mais bem arranjada e bem-intencionada que seja, não se traduz em efeitos reais e práticos de modificações epistemológicas de fundo e de longo alcance. Quer dizer, compreender a deficiência como heterotopia é uma modificação de concepção. Todavia, tal concepção pode ser inócua se os arranjos políticos não contemplam a realidade escolar, com todos seus dispositivos arquitetônicos, institucionais e econômicos, para operar também na heterotopia. A indagação fundamental que o pensamento das diferenças suscita nessa etapa é esta: dada uma política inclusiva, quais condições econômicas são *asseguradas*, de fato, para que a escola tenha recursos para se fazer heterotopia com os corpos heterotópicos dos deficientes?

Se não for assim, é claro que o que ocorre é uma inclusão hipócrita, ou seja, excludente. Em primeiro nível porque não se permite a mobilização global da escola como heterotopia. A manutenção dos mesmos trajetos, das mesmas demandas por eficiência e condições físico-materiais para as relações humanas apenas irão dar destaque a pretensa ineficiência do deficiente. Em segundo nível, porque sem produzir heterotopia geral, ou

seja, para todos os corpos, faz-se a manutenção bipolar ou dicotômica entre normais e não normais. Exemplo: no lugar exclusivo de um profissional tradutor e intérprete de Libras para alunos surdos, numa sala de aula regular, por que não se pensar em aulas em língua de sinais para *todos* os estudantes, professores e demais profissionais da escola? Não estaríamos assim também produzindo heterotopias na estabilidade de um estado de língua correspondente a um equilíbrio entre níveis de poderes funcionais? Em terceiro nível, porque adaptar a escola de maneira funcional a uma ou outra deficiência é justamente assumir que, do ponto de vista prático, a escola continua sendo uma instituição não de formação abrangente, inclusiva e acolhedora, porém, de normalização. Não seria fazendo da escola uma heterotopia com múltiplas camadas e possibilidades singulares e diferenciais de corpos, com tudo e todos, implicando aberturas na ordem dos acontecimentos, das trajetórias e das eficiências impensáveis antes, não poderiam surgir? Portanto, a inclusão deve ser uma experiência que possibilita heterotopias epistemológicas para além de qualquer política de inclusão, para todos os envolvidos.

O inconfundível da heterotopia, porém, são novas relações consigo mesmo, com os outros e com o espaço. A inclusão pelas diferenças maneja uma crítica irrecusável ao lugar que as instituições, no caso a escola, institucionalizam toda diferença. Equivale dizer que a escola é o nome que se dá a uma instituição onde o corpo precisa ser apaziguado para se tornar funcional à sociedade, embora não seja apenas isso. O que ocorre com os corpos-acontecimentos que são recusas heterotópicas à funcionalidade dos trajetos, das eficiências e de todas aquelas relações?

Quando Deligny (2018, p. 103) anunciou que os sentidos – do significante ao significado, do corpo ao comportamento, das relações de poder às instituições – são reduzidos a uma única ordem possível, e poderíamos dizer, a uma única ordem do possível, desde então, “o fato é que se instaura uma rotina, por vezes, apelidada de a norma, ou o homem”. Eis uma estranha navalha na carne da escola que é precipuamente rotina, currículo, controle de tempo, de gestos, de idas e vindas, de filtragem social, de reforço de capital social e de distinção etc. Pensar a inclusão na escola, aqui, é implodir a rotina por corpos que, desde suas singulares diferenças, não são rotineiros. O deficiente é um corpo sem rotina porque é corpo heterotópico.

Com efeito, a inclusão é uma manobra que implode a rotina chamada inclusão, ou seja, aquela prefigurada como pretensão universal, global, dogmática, espécie de ordem simbólica de acomodação aqui e acolá de algumas possibilidades de ação, de gestos, de posturas, de intervenções, mas sem implodir a adesão à rotina. A inclusão, assim, é um curso do agir para produzir diferenças, porque está em jogo a própria produção de heterotopias.

De acordo com Deligny (2018, p. 105): "Deixar o outro fazer é primeiramente querê-lo outro e deixar querer esse outro querido por obediência à ordem simbólica". Acrescentaríamos nós ainda, também deixar de querer uma inclusão que seja mero protocolo em fazer apagar heterotopias.

Finalmente, a inclusão pelas diferenças é a produção de uma comunidade de experimentação de novos possíveis com os corpos impossíveis. Quem são os corpos impossíveis? São todos aqueles que anunciam as limitações das instituições escolares, justamente porque elas tendem ao estável e os corpos impossíveis são desestabilizadores, denunciando quão restritas são as instituições. A deficiência é uma sucessão de instabilidades nas prefigurações acordadas em torno do que é pensar, falar, agir, manifestar-se, conduzir-se, relacionar-se, fazer, ser, ter, enfim, produzir territórios existenciais.

Ao associarmos as diferenças com os corpos impossíveis, assumimos que a inclusão não é uma moldura vazia na escola, mas uma política de produção de territórios existenciais com possibilidades que escapam de toda intenção oficial de inclusão. Vejamos Blanchot (2010, p. 91, grifos originais), e nos calemos, pois tudo está aí: "a impossibilidade não é nada mais do que a característica daquilo que chamamos tão facilmente de experiência, porque, somente há experiência em sentido estrito, onde algo de radicalmente outro está em jogo".

Deixemos outra vez mais Blanchot nos inquietar (2010, p. 87, grifos originais):

É preciso, entretanto, acrescentar que o impossível não está aí para fazer capitular o pensamento, mas para deixá-lo anunciar-se segundo uma outra medida diferente daquela do poder. Que medida seria esta? Talvez precisamente a medida do *outro*, do outro enquanto outro, e não mais ordenado segundo a clareza daquilo que o adequa ao mesmo.

A perspectiva inclusiva que se delinea para nós nas escolas públicas é uma experiência de impossibilidade, mas justamente por isso, absolutamente real. Por quê? Porque o real do deficiente é a sua própria deficiência, sem pôr nem tirar; porque em sua deficiência o real é a heterotopia com toda sua trajetividade, eficiência e redes de relações

inegociáveis, pois singulares e diferentes; porque a inclusão está sempre em devir, isto é, como realização impossível e inacabada, logo, sempre passiva de ser sustentada, defendida, militada, desenhada, esboçada, experimentada e realizada a partir de e com cada corpo heterotópico.

Considerações Finais

Começamos este ensaio com um convite para pensarmos conjuntamente, primeiro, nos efeitos produtivos das tecnologias de poder empreendidas pelas políticas inclusivas e pelos ataques que sofreram com o Decreto nº 10.502, situando estes últimos praticamente como uma reação conservadora à presença dos corpos deficientes nas instituições escolares. Ao retomarmos na segunda parte os sentidos que esses corpos heterotópicos assumem no espaço e no tempo escolar, discutimos seu potencial eruptivo para promover transformações no que se referem não somente às chamadas práticas inclusivas, como também na própria instituição educacional. Assim, indicamos a possibilidade da emergência de outro paradigma de inclusão escolar, decorrente da resistência desses corpos, de sua heterotopia, heterocronia e, porque não dizer, de seu encontro com outros corpos, mobilizando nos atores da instituição educativa devires outros, criativos, em contraposição aos que compõem majoritariamente os processos de subjetivação aí formatados.

Concluímos este ensaio com outro convite. Para esse desafio de dar visibilidade a esses corpos heterotópicos em instituições educativas e a partir da relação com eles (na percepção de seus saberes, no acolhimento de suas experiências e na cartografia de seus desejos) se possa construir outro paradigma de inclusão escolar. Um paradigma menos normativo, menos imunitário, onde os saberes especializados e os educadores partam dessa relação com a comunidade na qual vivem esses corpos heterotópicos e suas singularidades para procedimentos mais generalizáveis, se possível, concentrando-se nas lutas e nas utopias locais, colocando-se ao lado, juntos, não desejando protagonizá-las. Esse é nosso convite final, talvez, tão impossível quanto tanto outros, uma vez que nada promete em troca, salvo experimentar a potência intensiva dessa relação com a deficiência e, quem sabe, reconhecê-la em si, mais que no outro, e conviver com ela como uma força positiva, criativa, de vida.

Referências

- ALLIEZ, Éric; LAZZARATO, Maurizio. **War and Capitalism**. London: Semiotext, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** – PNEEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 15 de agosto 2021]
- BRASIL. **Decreto 10.502**, de 30 de setembro de 2020a. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 15 de agosto 2021_]
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação** – Brasília: MEC, SEMESP, 2020b.
- BLACHOT, Maurice. **A conversa infinita**. A palavra plural. São Paulo: Escuta, 2010.
- DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: **Ditos e escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 411-422.
- FOUCAULT, Michel. **Les corps utopique, les hétérotopies**. Paris: Lignes, 2009.
- FOUCAULT, Miche. **História da Sexualidade II**. Graal: Rio de Janeiro, 1998.
- GIL, José. **Caos e ritmo**. Lisboa: Relógio D'água editores, 2019.
- GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MENEZES, Eliana da Costa P. de. ISOLAMENTO SOCIAL, CUIDADO DE SI E (RE)INVENÇÃO DA VIDA. In. LOPES, Maura Corcini; LOUREIRO, Carine Bueira (Org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- ORTEGA, F. Práticas de ascese corporal e constituição de bioidentidades, **Cadernos de saúde coletiva**. 2003, vol. 11, n. 1, p.55-77.
- PAGNI, Pedro A. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. In.: GALLO, Sívio; MENDONÇA, Samuel (Org.). **A Escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 39-66.
- PAGNI, Pedro A. Dez anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva biopolítica, **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019, pp. 1-20 [disponível em:

62362019000100208&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&ORIGINALLANG=pt, acesso em 06 de abril de 2021]

RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

SKLIAR, Carlos. PROVOCAÇÕES PARA PENSAR EM UMA EDUCAÇÃO OUTRA: Conversa com CARLOS SKLIAR... [Entrevista disponibilizada em set/dez 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24287>. Entrevista concedida a Maria Teresa Esteban, Carmen Sanches Sampaio. Acesso em 05 de abril de 2021.

Notas

¹ Escrita produzida a partir da live “Diálogos sobre diferença na escola inclusiva”, proposta pelo Fórum pela Inclusão Escolar, transmitida no dia 22 de outubro de 2020, pelo canal do Fórum no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=eV-wLwqLUkw&t=2881s>).

² Uma maior análise sobre essas questões pode ser encontrada em: Pagni (2020); Carvalho (2020); Menezes (2021).

³ A noção de heterotopia, cunhada por Michel Foucault, propõe formas de compreender espaços reais que possuem uma multiplicidade de significações que não podem ser visualizadas em um primeiro olhar. São espaços outros, não naturalizados e impermanentes. As heterotopias são “espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis” (FOUCAULT, 2001, p. 415). É própria da heterotopia a produção de territórios existenciais capazes de afirmar cada singularidade, diferença e multiplicidade de sua constituição. O corpo presumivelmente do deficiente não é sem eficiência, mas potencializado por uma heterotopia eficiente; trata-se de um corpo heterotópico.

⁴ Recentemente a deficiência tem sofrido afrontas, inclusive e infelizmente, do próprio Ministério da Educação, sobretudo verbalizando que os deficientes atrapalham a escola. Notícia vinculada na mídia nacional, disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2021/08/4944022-ministro-da-educacao-alunos-com-deficiencia-atrapalham.html>; <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/08/17/romario-e-ministro-trocam-ofensas-apos-fala-sobre-alunos-com-deficiencia.htm>, e em <https://www.youtube.com/watch?v=OigXZDk9zn4>, entre outros veículos nacionais.

⁵ Ao se apropriar da noção de biossociabilidade (RABINOW, 1999) e de sua utilização por Francisco Ortega (2003) para argumentar que elas se formam mediante um procedimento ascético, Pagni designou as *bioidentidades* como "traços fisionômicos, genotípicos e fenotípicos, características comportamentais, dentre outros, definidos por códigos genéticos, antecipando os riscos que corremos e antecipando os acidentes que eventualmente teremos" (2019, p. 77). Em torno desses traços biológicos vários grupos ou comunidades se articulam para reivindicar direitos civis em lutas de afirmação identitárias de suas diferenças.

Sobre os autores

Alexandre Filordi de Carvalho

Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutor pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pela Universidad Complutense de Madrid (UCM). Atualmente, é docente da Universidade Federal de Lavras/MG, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo/SP e bolsista produtividade do CNPQ-nível2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4510-9440>. Contato: afilordi@gmail.com.

Eliana P. Menezes

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2011). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Educação Especial/EDE da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1352-9141>. Contato: eliana.menezes@ufsm.br.

Pedro Angelo Pagni

Doutor em Educação (1999) e Livre-docente em Filosofia da Educação (2011) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília e Pós-doutor (2008) pela Universidad Complutense de Madrid. Atualmente, é professor associado do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e docente permanente do Programa de pós-graduação em Educação da FFC-UNESP. Bolsista produtividade do CNPq-nível1D. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7505-4896>. Contato: pedro.pagni@unesp.br.

Recebido em: 16/08/2021

Aceito para publicação em: 26/08/2021