

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**

BRUNA GABRIELA NICO PEREIRA

**CAOS(ANDO) A INCLUSÃO: UM OUTRO OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE QUÍMICA**

**SÃO MATEUS-ES
2016**

BRUNA GABRIELA NICO PEREIRA

**CAOS(ANDO) A INCLUSÃO: UM OUTRO OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE QUÍMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário do Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na área de Ensino de Ciências Naturais e Matemática.

Orientador/a: Gilmene Bianco

Coorientador/a: Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado

SÃO MATEUS-ES

2016

A minha família.

“Afinal, o grande ‘mote’ de nossas pesquisas pós-críticas é a busca por encontrar uma outra linguagem para dizer dos currículos e por inspirar em nós mesmas um outro pensamento sobre a educação” (PARAÍSO, 2012).

AGRADECIMENTOS

À minha família por incentivar nessa caminhada.

Ao Renato Moura Herculano, pelos momentos de escuta.

À Prof.^a Dr.^a Gilmene Bianco por me acolher como orientanda e por me apoiar em todas as etapas do trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Lucienne Matos da Costa Vieira Machado por me aceitar como coorientanda e por me desorientar nos momentos de convicção.

À Prof.^a Msc.^a Keli Simões Xavier por me apresentar o universo foucaultiano.

Aos companheiros de turma pelas discussões, opiniões e calentura ao longo da pesquisa.

Ao apoio da FAPES.

RESUMO

As políticas e as práticas inclusivas, que se configuram como um imperativo de Estado, são postas em ação através principalmente da maquinaria escolar. Na medida em que ações inventam e colocam em circulação novos dispositivos – que pretendem moldar novas posições de sujeitos –, corroboram para a produção de subjetividades inclusivas. Dentro desse contexto, pretendi perceber como os professores de química são subjetivados por meio do status de verdade da inclusão e como esse imperativo se reflete em suas práticas pedagógicas. A escolha deste grupo de sujeito ocorreu devido a minha formação na área. Com isso, não se pode restringir as conclusões retiradas ao final deste trabalho como posturas adotadas somente pelos professores dessa área. Para o desenvolvimento do trabalho, procurei entender a inclusão como uma matriz de experiência, composta por saberes, normativas de comportamento e modos de ser, que corroboram para que ela se mantenha com o status de imperativo de Estado. Adotei como perspectiva teórico-metodológica os conceitos ferramenta desenvolvidos por Michel Foucault: governo e subjetivação. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas narrativas com os docentes, cuja pergunta disparadora estava relacionada à narrativa de uma prática pedagógica exercida pelo professor, a qual o mesmo julgou ter relevância. Para a análise das narrativas, optei por formar conjuntos enunciativos, oriundos dos textos narrativos e, a partir deles, analisar as posições sujeito que os professores ocupam e os tipos de subjetividades que estas posições remetem. Foram identificados dois tipos de subjetividade: a subjetividade inclusiva e a subjetividade transgressora. A primeira delineou um perfil que é característico da matriz de experiência da inclusão, em que o sujeito é estimulado a entrar e a permanecer dentro do contexto inclusivo. A subjetividade da qual denominei como transgressora, caracteriza uma posição em que o sujeito excede o limite do conhecido para se “aventurar” em outras possibilidades, no âmbito microfísico e atingindo uma postura de intelectual específico. É importante ressaltar que, os dois tipos de subjetividade coexistem em um mesmo indivíduo e, não são as únicas existentes, pois derivam de posições sujeito variantes. Ao final, busquei realizar aproximações com a noção de função-educador, acreditando que para realizar seus atos criativos os professores entrevistados seguem, mesmo inconscientemente, a mesma linha proposta por essa função; ou seja, se colocam na posição de educadores parresíastas, infames e de intelectual específico. E que ainda, tomando como premissa esse operador, podemos pensar de outros modos a educação; uma linguagem da educação que esteja baseada em uma outra linguagem da aprendizagem, pautada na ação responsiva e responsável.

Palavras-chaves: In/exclusão. Prática docente. Governo. Função-educador. Subjetivação.

ABSTRACT

Policies and inclusive practices, which constitutes an imperative of state are put into action mainly through school machinery. To the extent that actions invent and put into circulation new devices - (which aim to shape new subject positions) - corroborate the production of subjectivities inclusive. Within this context, I wanted to see how the chemistry teachers are subjectified through the inclusion of real status and how this imperative is reflected in their teaching practices. For this I tried to understand inclusion as an array of experience, consisting of knowledge, norms of behavior and ways of being that corroborate that it stays with the mandatory status of state. I adopted as a methodological tool theoretical perspective the concepts developed by Michel Foucault: governmento and subjectivity. Data collection was performed abeam of narrative interviews with teachers, whose triggering question was related the story of a pedagogical practice exercised by the teacher, which it judged to be relevant. For the analysis of the narratives, I chose to form joint enunciation and from them to analyze the positions subject teachers take and the types of subjectivities that these positions refer. At the end, I tried to realize approaches to the notion of function educator, believing that to realize their creative acts the teachers interviewed following, even unconsciously, the same line proposed by this function; and still, taking as its premise that operator, we can think of other ways education. Language education that is not only based on learning language, but a responsive and responsible language.

Keywords: In/exclusion. Teaching practice. Governmento. Function-educator. Subjectivity.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio

IES/Jataí - Instituição de Ensino Superior em Jataí-Goiás

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência

TCLE – Termo Consentido Livre e Esclarecido

UFG - Universidade Federal de Goiás

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. CAMINHOS QUE ME SUBJETIVARAM A ESSA PESQUISA	16
3. DO ENSINO DE QUÍMICA À FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA	19
3.1. HISTÓRIA DO ENSINO DE QUÍMICA	19
3.2. MAPEANDO A INCLUSÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA	21
4. POR QUE FOUCAULT?	24
5. INCLUSÃO	27
5.1. INCLUSÃO COMO PRÁTICA DE GOVERNAMENTO	28
5.2. GOVERNAMENTO, PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	34
5.3. INCLUSÃO COMO MATRIZ DE EXPERIÊNCIA.....	37
6. TRILHANDO ESPAÇOS DE PROBLEMATIZAÇÃO.....	41
6.1.1. <i>A entrevista narrativa como estratégica metodológica.....</i>	<i>42</i>
6.1.2. <i>O enunciado: uma função que atravessa as narrativas.....</i>	<i>43</i>
7. (COM)POSIÇÕES DO MODO DE SER DOCENTE: ANALISANDO AS NARRATIVAS	46
7.1. POSIÇÕES SUJEITO: OS (DES)LUGARES DENTRO DO DISCURSO.....	48
7.1.1. <i>Desafios da inclusão: escassez de formação docente específica e quantitativo elevado de alunos na sala de aula regular.....</i>	<i>48</i>
7.1.2. <i>Inclusão como prática de interação.....</i>	<i>51</i>
7.1.3. <i>Sou professor e tento ensinar a todos</i>	<i>53</i>
7.1.4. <i>Uso de artifícios metodológicos</i>	<i>55</i>
7.1.5. <i>Inclusão ou exclusão? Eis a questão!.....</i>	<i>60</i>
7.1.6. <i>Possíveis aproximações: a função-educador.....</i>	<i>63</i>
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: TALVEZ SEJA POSSÍVEL PENSAR DE OUTRO MODO...	69
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	81
--	-----------

1. INTRODUÇÃO

Pesquisar é fazer política, é lutar interessadamente para que as formas de viver na contemporaneidade não sejam reduzidas, e sim amplificadas (TRAVERSINI, 2012, s/p).

A inclusão é um tema com crescentes discussões em nossa sociedade contemporânea. Desde 1994 de forma oficial após o documento da Declaração de Salamanca, políticas inclusivas vêm articulando a inclusão como uma prática, comumente entendida, "boa para todos". Vários são os meios discursivos e/ou não-discursivos utilizados por estas políticas, para desenvolver na população um estado inclusivo fazendo com que sejam constituídas atitudes contemporâneas de inclusão¹ (PROVIN, 2011).

Dentro do que Veiga-Neto (2013) argumenta sobre educação escolar como convocatória para a execução de programas de clara intervenção social assegurando a formação de um campo social possível para ações que interessam ao neoliberalismo, trarei para a discussão a crescente convocação da inclusão no cenário educacional.

As políticas e as práticas inclusivas, colocadas em exercício através, principalmente, da maquinaria escolar² (MENEZES, 2011), na medida em que inventam e colocam em circulação novos dispositivos – que pretendem moldar novas posições de sujeitos e/ou novos ambientes sociais (centro de atendimento para deficientes, salas multifuncionais, ônibus escolares acessíveis, acessibilidades nas escolas, entre outros) – constroem outras subjetividades. Nesse caso, a inclusão cria condições que resultam na fabricação de subjetividades, denominadas por Menezes (2011), subjetividades inclusivas.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais inclusivas também preveem a formação de professores “aptos” a trabalharem nesse contexto. Dentro dessa formação, são oferecidos cursos complementares sobre as especificações dos denominados público alvo da educação especial, que visam assegurar o acesso desses alunos nas instituições de ensino, pautados na lógica “Educação para Todos”.

¹ Ações e práticas desenvolvidas frente ao imperativo da inclusão.

² Práticas operadas pela escola, compreendida como maquinaria de normalização a serviço do Estado para a produção de subjetividades inclusivas.

Inspirados nas palavras de Traversini (2012), que abrem esse capítulo, acredito que escolher trabalhar com Foucault é tentar libertar-se dos sistemas do pensamento, buscando no ato de pesquisar, que é sempre político, outras formas de ver, entender e viver no presente.

Dentro do contexto que baliza esse trabalho, o que quero salientar vai além de entender a formação inclusiva docente como um treinamento ou capacitação para se relacionar com o outro. Vai além, até mesmo, dos regimes de *veridicção*³ (FOUCAULT, 2008b, p.49) que defendem a inclusão como universalização do direito à educação. Proponho problematizar a inclusão nas práticas pedagógicas, mais especificadamente naquelas relacionadas ao ensino de química, pois tais práticas podem dar pistas para que se entenda como o imperativo da inclusão atravessa os docentes de química.

Focarei, mais precisamente, nas condutas possíveis dentro da matriz de experiência da inclusão. Para isso, tomarei a inclusão como uma matriz de experiência, descrevendo a historicidade e os jogos de poder que possibilitam a emergência dessa ordem discursiva e a forma como ela nos atravessa dentro do tecido social atual.

Procurei atribuir sentido aos questionamentos que farei ao longo desse trabalho, organizando-o em capítulos. Na abertura de alguns capítulos, coloquei citações para compor o cenário da problematização que me propus a fazer. Elas formam, juntamente com o corpo do texto, uma contextualização das discussões propostas nos capítulos.

No capítulo, “Caminhos que me subjetivaram a essa pesquisa”, apresento a minha trajetória acadêmica. Procuro mostrar ao leitor como os meus questionamentos e as minhas verdades entendidas como absolutas foram se modificando e, até mesmo, se desconstruindo ao longo do meu percurso escolar. O objetivo de tal narrativa é mostrar como o meu olhar sobre a educação, especificamente sobre a educação especial, foi sofrendo mudanças, abrindo espaços para outros olhares que me propus a realizar a partir desse estudo. Além disso, disponho sobre a minha

³ Para Foucault “[...] o regime de veridicção não é uma certa lei da verdade, [mas sim] o conjunto de regras que permitem estabelecer, a propósito de um discurso dado, quais enunciados poderão ser caracterizados, nele, como verdadeiros ou falsos” (FOUCAULT, 2008b, p.49).

formação inicial, que influencia diretamente nos sujeitos de pesquisa desse trabalho, os professores de química.

No terceiro capítulo, “Do Ensino de Química à formação de professores para a inclusão”, insiro uma breve abordagem histórica sobre o ensino de química e, por conseguinte, mapeio a inclusão escolar no âmbito da formação de professores dessa área. Com o intuito de demonstrar, a partir de uma busca pelo site *Google* acadêmico, o crescimento da proliferação discursiva em torno da inclusão escolar e, por meio de uma revisão de literatura, como esses discursos tem se refletido em produções acadêmicas voltadas para a formação de docentes nessa área de conhecimento.

No quarto e quinto capítulos, o foco recai sobre a inclusão e, para analisar essa temática, utilizei as teorizações foucaultianas. Considerei necessário justificar a escolha das ferramentas que Michel Foucault apresenta para pensar os questionamentos, por acreditar que a inclusão é uma invenção desse tempo, um imperativo de Estado, que é produzida e reproduzida pelo discurso da sociedade neoliberal. Procurei descrever as práticas que constituem a inclusão como uma matriz de experiência, entendendo-a como prática de governo – um conceito-ferramenta de Foucault definido também nessa seção –, que se desdobra em ações de poder que visam conduzir as condutas dos outros e as nossas próprias condutas, influenciando na constituição da subjetividade dos sujeitos. Esses sujeitos, engendrados na matriz de experiência inclusiva, estão dispostos a relações de saberes, poder e formas de subjetivação específicas, que o conduzirão para um status inclusivo.

Depois de explicar como a inclusão se tornou um imperativo de Estado, e como esse status corrobora para a construção de uma sociedade inclusiva, o questionamento é direcionado para entender como os professores de química são subjetivados pelo imperativo da inclusão, e como essa subjetividade reflete em suas práticas de ensino de química.

Dentro dessa trama analítica, trarei para a discussão os seguintes questionamentos:

Como a inclusão, considerada imperativo de Estado, tem se imposto aos docentes de química? Como tais profissionais operam sobre si mesmos (e sobre os alunos)

diferentes tecnologias de governo em ação na educação inclusiva, durante o processo de ensino?

O objetivo é portanto, conhecer, analisar e problematizar como o imperativo da inclusão chega aos docentes de química, e como ele se configura nas práticas pedagógicas desses professores. Para alicerçar tal interesse, me dispus dos seguintes propósitos norteadores: entender a inclusão como uma matriz de experiência, investigar como se constituem as subjetividades docentes dentro dessa matriz, problematizar a forma com que os professores de química se posicionam frente ao imperativo da inclusão. Não interessa aqui, julgar as práticas dos docentes como adequadas ou inadequadas mas, sim, a reflexão que o docente faz ao pensar sobre as suas próprias práticas de ensino.

No sexto capítulo “Trilhando espaços de problematização”, o intuito é mostrar como foi realizada a entrevista para a obtenção das narrativas docentes. Para a análise desse material, fiz uma breve explanação sobre o conceito de enunciado na perspectiva foucaultiana, visto que para analisar as narrativas, optei por formar conjuntos enunciativos e posteriormente problematizá-los segundo os conceitos ferramentas de Foucault: governo e subjetivação.

O sétimo capítulo “(Com)posições do modo de ser docente: analisando as narrativas”, é onde começo a desenvolver a análise das narrativas coletadas. Como expliquei no capítulo anterior, como estratégia analítica recorri a formulação de conjuntos enunciativos para facilitar a análise dos dados. Percebi que nesses enunciados os docentes assumiam diferentes posições de sujeito. Com isso, identifiquei essas posições que posteriormente derivaram subjetividades distintas, as quais tomei a liberdade de nomear. Ao final, tentei formular algumas aproximações dos lugares ocupados pelos sujeitos entrevistados com o conceito de função-educador desenvolvida por Carvalho (2014a).

Os questionamentos propostos nesse trabalho remetem, na cultura ocidental, ao mito grego de Pandora. Pandora (pan=todos, dora=presente), foi enviada a Epimeteu, como estratégia de vingança de Zeus contra Prometeu por roubar do Olimpo a centelha de fogo e ter entregado aos homens. Epimeteu casou-se com Pandora e ela, ao abrir uma caixa (ou em certas versões, uma jarra) que foi enviada consigo, espalhou todas as desgraças sobre a humanidade (o trabalho, a velhice, a

doença, as pragas, os vícios, a mentira, etc.), restando dentro dela somente a ilusória esperança.

Na esteira do mito grego de Pandora, procurarei relacionar o caos provocado pelos males libertos da caixa com os tensionamentos, suspeitas das verdades absolutas, pensamentos dominantes, a fim de criar condições movediças em torno da temática inclusão.

A partir das discussões feitas após tais questionamentos, no último capítulo, buscarei a esperança que ficou dentro da caixa de Pandora, tal esperança se materializa sobre um outro olhar para educação, uma possibilidade de uma outra linguagem da educação.

2. CAMINHOS QUE ME SUBJETIVARAM A ESSA PESQUISA

“Um exercício filosófico: em que medida o trabalho de pensar a sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1984, p.14).

Início essa pesquisa revisitando alguns lugares e vivências que me trouxeram até aqui e que portanto perpassam o processo de subjetivação do qual estou me constituindo.

No último ano do Ensino Médio, em 2006, desenvolvi um apreço pela Química influenciada pela forma com que a professora ministrava a disciplina. Não se tratava apenas da transmissão de conteúdos, e sim da inspiração provocada pela docente quando ela instigava a turma a pensar e vivenciar a Química.

Em 2009, ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo, optando pelo curso de Bacharelado em Química. Lá recebi um convite para ser bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), e comecei a atuar como monitora da disciplina de Química no EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo. Logo fui solicitada pelo professor da disciplina na escola, a tentar auxiliar um aluno surdo do terceiro ano do Ensino Médio que estava com dificuldades em aprender os conceitos da disciplina. Ao obter contato com uma prova que o discente tinha realizado, percebi que a forma com que os conteúdos eram apresentados ao aluno poderia estar gerando dificuldades de aprendizado. Resolvi então, junto com o intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da instituição, desenvolver monitorias com esse aluno, apresentando a ele um material didático adaptado em LIBRAS e pautado na Pedagogia Visual, que dá enfoque ao uso de elementos visuais, para facilitar a sua compreensão. Esse trabalho se mostrou muito produtivo, pois ao longo das monitorias, as verificações de aprendizagem que o aluno realizava mostravam o seu avanço na compreensão de conceitos que foram conferidos pelo docente durante as aulas regulares.

A partir dessa experiência, descobri o meu interesse pela educação e acabei cursando paralelamente, na mesma universidade, o curso de Licenciatura em Química que teve como monografia de conclusão de curso o projeto citado anteriormente, intitulado: O uso de práticas pedagógicas pautadas na Pedagogia Visual no ensino de química para surdos: reflexões a partir de um estudo de caso.

Ao terminar a graduação em 2014, ingressei no Mestrado com o mesmo interesse, continuar pesquisando sobre o Ensino de Química para surdos. Após algumas discussões sobre as possibilidades de aplicação da pesquisa proposta, caminhei para uma reestruturação do projeto e fui delineando os contornos daquilo que mais me inquietava: a carência de discussões sobre inclusão nos eventos científicos de Ensino de Química e a escassez de recursos didáticos para alunos surdos; para quem sabe compreendendo mais, eu pudesse descobrir outros caminhos que me levassem à solução do que até então considerava como problema.

Dentre os pensamentos que me inquietavam, estava o olhar que os professores de Química têm acerca da inclusão, do ensino para pessoas com especificidades. Como esses professores veem esse público? Como esses professores trabalham com esses alunos?

Associados a esses questionamentos, ainda estavam as dificuldades que os alunos tinham em aprender a disciplina. Em minha experiência como monitora do PIBID, já havia ouvido vários relatos discentes sobre a Química, muitos deles alegavam que a dificuldade de aprendizado decorria da abstração e de não ter, aparentemente, aplicabilidade no cotidiano dos alunos.

Partindo das dificuldades mencionadas anteriormente, não seria surpresa se os docentes de Química fizessem o seguinte questionamento: Se os alunos “normais” já tem dificuldade de aprender química, imagina os alunos “anormais”?

Essa pergunta me foi feita inúmeras vezes pelos profissionais da instituição onde o meu trabalho de monografia foi desenvolvido. A princípio, eu não via dificuldade em trabalhar com aquele aluno, pois mesmo não sabendo LIBRAS, a minha comunicação com ele era viabilizada por meio do Intérprete da Língua de Sinais da instituição que me acompanhava durante as monitorias. Eu tinha convicção que o aluno aprendia, mas o que me intrigava era de que forma ele aprende? O método de ensino utilizado para aquele aluno teria que ser diferente daquele utilizado para os outros?

Após algumas monitorias, cheguei à seguinte conclusão: a metodologia não precisava ser diferenciada, mas sim adaptada. Arrisquei-me a utilizar o material adaptado para o aluno surdo, no esclarecimento das dúvidas dos outros alunos (“os

normais”) e por muitas vezes, ouvi a seguinte afirmação: “Por que o professor não ensinou dessa forma? Assim fica muito mais fácil de aprender”.

Com isso, comecei a perceber que a metodologia que, a princípio, era específica para aquele “tipo de deficiência”, passou a ser produtiva para aqueles que não se encaixavam em tal categoria. Esses pensamentos desencadearam outros questionamentos: Será que é necessária a inclusão? Será que ela não se torna uma barreira no processo educacional? Ou ainda, sendo um pouco mais ousada, será que a inclusão não se torna redundante, se pensarmos dentro da proposta “Educação para Todos”? Aponto tais problematizações ao propor que a lógica inclusiva tem como ponto de partida a identificação dos possíveis déficits, das possíveis deficiências dos alunos e, pautada nessas informações, ela estabelece a relação professor/aluno, o método de ensino, as competências e habilidades que aquele aluno pode alcançar, por meio da determinação da sua capacidade.

Se pensarmos na inclusão como uma estratégia do Estado, que visa a produtividade de pessoas no mercado de trabalho, e que tem como alvo principal a população, podemos argumentar que os sujeitos são subjetivados por essa lógica inclusiva, e essa subjetivação reflete em seus modos de ser.

Até aqui, me propus a realizar o que Foucault descreveu como exercício filosófico: analisei a minha história para que a partir dela, pudesse me transformar constantemente, buscando sempre outros questionamentos, outras inquietações e por fim, delinee o meu objeto de pesquisa. Para problematizar essa temática pelo viés da educação, fez-se necessário olhar para os atores que constituem a comunidade pedagógica. Nesse trabalho, focarei nas narrativas dos docentes de Química, sobre as suas práticas pedagógicas.

Nos próximos capítulos, farei uma explanação da inclusão como uma matriz que produz experiências específicas, articulando saberes, poderes e ética, para posteriormente perceber, através das narrativas de suas práticas pedagógicas, como os professores de Química se relacionam com a inclusão.

3. DO ENSINO DE QUÍMICA À FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA

Conhecer a origem do ensino de Química e suas dificuldades de aprendizado como disciplina curricular, pode nos dar pistas sobre os direcionamentos que os cursos de formação de professores dessa área estão tomando. Dessa forma, nesse capítulo realizei uma breve abordagem histórica sobre o Ensino de Química e posteriormente, apresentei os caminhos, no que tange a formação de professores, que estão sendo seguidos de acordo com as barreiras de ensino e aprendizado dessa matéria.

3.1. HISTÓRIA DO ENSINO DE QUÍMICA

Pode-se dizer, a partir dos estudos de Lima (2013) que o ensino de química no Brasil começou a tomar forma quando em 1772, no período colonial brasileiro, o Vice-Rei Marquês de Lavradio instalou no Rio de Janeiro a Academia Científica, destinada ao estudo das ciências; nela havia uma seção dedicada à Química entre as várias outras seções dessa instituição. As atividades relacionadas às Ciências começaram a se estruturar no Brasil com a vinda da corte real portuguesa para o país. O primeiro curso que teve a Química em seu currículo foi o de engenharia da Academia Real Militar, fazendo com que depois fosse criada uma disciplina de Química nesse curso. Graças ao início da exploração de ferro no país foram criados, em 1812, o Gabinete de Química e o Laboratório de Química Aplicada, ambos no Rio de Janeiro. Em 1818 foi fundado o Museu Real cujas instalações contavam com um laboratório de química que sediava pesquisas relacionadas à refinação de metais preciosos.

Apesar de Dom Pedro II ter demonstrado grandes interesses pelos conhecimentos químicos - sua casa ostentava um laboratório de Química no qual realizava experimentos e estudava obras de químicos da Europa, como Dalton e Laurent - a primeira escola brasileira destinada a formar profissionais para a indústria química só foi criada no período republicano. Foi o Instituto de Química do Rio de Janeiro, em 1918. Nesse mesmo ano, na Escola Politécnica de São Paulo, foi criado o curso de Química. Em 1920, foi criado o curso de Química Industrial Agrícola em associação à Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária e, em 1933,

essa deu origem à Escola Nacional de Química no Rio de Janeiro. No ano de 1934, foi criado o Departamento de Química da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Esse departamento é considerado a primeira instituição brasileira criada com objetivos explícitos de formar químicos cientificamente preparados (PORTO, 2013).

No Ensino Secundário brasileiro, a Química começou a ser ministrada como disciplina regular somente a partir de 1931, com a reforma educacional Francisco Campos. Segundo documentos da época, o ensino de Química tinha por objetivos dotar o aluno de conhecimentos específicos, despertar-lhe o interesse pela ciência e mostrar a relação desses conhecimentos com o cotidiano.

Atualmente no Brasil existe um grande número de cursos de Química, em todas as modalidades de ensino. Praticamente todas as universidades, principalmente da esfera estadual ou federal e os institutos federais de educação, oferecem cursos de graduação em Química e/ou em áreas afins. Muitas dessas instituições já contam também com programas de pós-graduação em Química, tendo o Ensino de Química como uma das áreas de concentração do mestrado e do doutorado.

Dentro desse panorama do Ensino de Química, saliento uma questão que crescentemente vem sendo discutida em todos os níveis de formação: a dificuldade de aprendizagem dessa disciplina em sala de aula. Segundo Wellington e Osborn (apud. SALLES; GAUCHE, 2011), uma das maiores dificuldades identificadas relaciona-se com a apropriação da linguagem científica, a qual não é facilmente compreendida pelos alunos. Esta, apesar de derivada da linguagem natural, possui características e estrutura gramatical próprias. Seu aprendizado envolve um complexo processo de interação entre o que se espera em sala de aula, as regras fundamentais de construção gramatical e as ideias subtendidas.

De acordo com Zanon (2007), é importante percebermos com clareza que a linguagem científica tem características próprias que a distinguem da linguagem comum. Essas características, muitas vezes, tornam a linguagem científica estranha e difícil para os alunos. Nesse contexto, Carvalho (2004) acrescenta que a linguagem das Ciências é uma linguagem com características próprias, resultante da construção e validação sociais, e uma das funções da escola é justamente fazer com que os alunos sejam introduzidos ao mundo dessa nova linguagem.

No que tange à educação de alunos com necessidades diferenciadas, a esses aspectos são somados outros de caráter estigmatizante, oriundo de discursos dominantes, que podem gerar “barreiras” de ensino e de aprendizagem. E isso se torna um agravante quando estamos falando da aprendizagem de alunos “ditos incluídos”.

Visto que a proposta aqui é analisar as narrativas de docentes de Química que atuam no contexto escolar inclusivo, procurarei na seção seguinte, mapear as produções científicas dentro desse panorama.

3.2. MAPEANDO A INCLUSÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Atenta à proliferação discursiva do termo inclusão no campo educacional e a fim de demonstrar tal relevância, recorri ao *site* de busca *Google* acadêmico, no qual realizei um levantamento primeiramente com o descritor “inclusão”, apareceram aproximadamente 1.080.000 sites; e posteriormente, ao redefinir o descritor para “inclusão escolar”, o mesmo site de busca indicou 221.000 possibilidades. Essa mesma pesquisa foi realizada por Rech (2010), no ano de 2008, no qual para o descritor “inclusão” apareceram 79.600 indicações, e para o descritor “inclusão escolar”, foram informados 26.900 sites. Esse crescimento expressivo evidencia a proliferação de pesquisas relacionadas com essa temática quando é observada a quantidade de *sites* que através de artigos, reportagens, revistas, eventos, pesquisas, livros, etc. cada vez mais trazem informações sobre a inclusão.

Para situar esse trabalho no campo das pesquisas que vem sendo desenvolvidas dentro dos programas de pós graduação do Brasil, foi feito um levantamento bibliográfico no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando a busca avançada e, na opção todos os campos utilizei o descritor “formação de professores de química”. Foram encontrados 195 registros, sendo que entre os trabalhos encontrados, apenas dois tratavam sobre a formação de professores no contexto da inclusão: um discute a formação de professores de Ciências e o outro aborda a formação de professores de Química.

A tese de Benite (2011), intitulada “Formação do professor e docência em química em rede social: estudos sobre inclusão escolar e o pensar comunicativo” objetivou, por meio do uso da rede social colaborativa, propiciar um processo de reflexão crítica; a compreensão da utilização das redes de pesquisa como espaços para a elaboração de intervenções na ação pedagógica e o estudo da formação de professores de ciências e química no âmbito da inclusão escolar. Em seu estudo, o autor concluiu que o trabalho em rede de colaboração significou uma alternativa para a organização de espaços instituintes, onde os professores em formação inicial e continuada se engajaram em processos de reflexão e análise de suas condições de trabalho e as interações discursivas produzidas na rede social colaborativa, proporcionaram construção de conhecimento na forma de análise crítica da reflexão sobre a realidade. A formação inclusiva, que ocorreu por meio de discussões e propostas de planos de aula para a “sala de química para a diversidade”, foi baseada numa abordagem de apoio colaborativo e, segundo o autor, contribuiu para que cada participante buscasse reconhecer e compreender o outro e alicerçados nisso, empenhar-se na busca da autonomia docente.

O outro exemplo é a dissertação de Ribeiro (2011), com o título “A educação inclusiva na formação de professores de ciências: um estudo sobre a realidade de uma instituição de ensino superior em Jataí-GO”, que investiga como uma Instituição de Ensino Superior em Jataí-Goiás (IES/Jataí) vem se preparando para responder à perspectiva da educação inclusiva no que diz respeito aos seus cursos de formação de professores de ciências (Biologia, Física, Matemática e Química) e para receber estudantes com deficiência. Para tal propósito realizou-se um estudo de caso nos cursos de licenciatura citados anteriormente, através da aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise dos Projetos Políticos Pedagógicos desses cursos. A pesquisa revelou que os cursos de licenciatura ainda não estão preparados para lidar com professores que saibam lidar com a heterogeneidade das salas de aulas inclusivas. Essa constatação levou à criação de um espaço de comunicação e formação entre a comunidade acadêmica da instituição e demais instâncias organizacionais, políticas e educacionais da Universidade em si e do município, denominado Núcleo de Apoio à Inclusão da IES/Jataí (NAI), cuja proposta é, dentre outras, buscar meios de garantir o acesso, o ensino e a permanência dos

estudantes com deficiência e/ou mobilidade reduzida na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Ainda sobre essa temática, cito o livro “Educação científica, inclusão social e acessibilidade” organizado por Salles e Gauche (2011). A obra aproxima o ensino de ciências aos desafios de educar, levando em consideração a diferença dos alunos e dos seus universos culturais. Ela é composta pelos resultados de pesquisas e reflexões sobre práticas e materiais desenvolvidos para alunos com necessidades especiais, em disciplinas científicas e em espaços não formais de educação.

Os estudos apontados anteriormente enfatizam a importância da formação de professores voltada para a verdade da inclusão, em outras palavras, uma formação específica para atender a tipos humanos que essa inclusão nomeia; focando em práticas específicas que devem ser desenvolvidas para que atendam a diferença do outro.

Procurando pensar de outros modos, trago para a discussão como esses professores, com formação específica ou não, exercem a sua função dentro do contexto inclusivo. Como a matriz de experiência inclusiva atravessa esses sujeitos? Como esse contexto se reflete em suas práticas pedagógicas e na constituição das subjetividades docentes?

Por conseguinte, adoto o pressuposto de que a inclusão é uma invenção discursiva desse tempo, e por ser um imperativo de Estado, produz subjetividades inclusivas que contribuem para que o seu discurso se estabeleça e se reforce.

Embebida numa atmosfera foucaultiana, nos próximos capítulos, esclareço sobre o *status* de imperativo de Estado da inclusão, bem como a subjetivação de sujeitos dentro dessa grade de inteligibilidade. Para tal explanação, no próximo capítulo, justifico a escolha das teorizações foucaultianas como fonte de ferramentas para a discussão aqui proposta.

4. POR QUE FOUCAULT?

Segundo Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 19), em suas obras apesar de não ter como foco a educação, Michel Foucault tratou desse tema de forma transversalizada. Mas, então, qual é a relação entre Foucault e a Educação? A articulação a ser feita entre ambos desenvolve-se em torno do sujeito. De um lado, o sujeito foi o “tema geral” nos estudos de Foucault, de outro lado, para a Pedagogia, o sujeito é o elemento central das práticas e teorizações educacionais. Porém, ambos abordam de diferentes formas o sujeito. Para Foucault, o sujeito é uma invenção moderna, que está em constante constituição; já para a maioria das correntes pedagógicas, o sujeito é uma entidade pré-existente, a ser “trabalhada”.

De qualquer forma, a Educação tem importância para ambas as abordagens. Para o filósofo, a educação constitui/fabrica o sujeito de acordo com a governamentalidade vigente, através dos dispositivos e das estratégias que possuem a capacidade de subjetivar o mesmo. Para a Pedagogia, a educação tem o papel de dar “acabamento” ao sujeito, transformar o que estava desde sempre aí em potência.

Assim, com Foucault podemos compreender de outras maneiras a Educação e o sujeito modernos. Essas outras maneiras de pensar as teorizações e as práticas educacionais, podem ser realizadas de duas formas: utilizar os conceitos desenvolvidos pelo filósofo para realizar o trabalho investigativo e/ou, “repensar” a educação a partir de outra perspectiva.

A primeira “forma de uso” comentada acima, baseia-se na análise de um estudo, a partir de um conjunto de ferramentas, estratégias analíticas, que ajudarão a problematizar o objeto de estudo. Problematizar em Foucault consiste em não tomar as coisas como dadas; não se objetiva a solução de problemas e sim, a apresentação e análise das soluções possíveis de serem aplicadas de diferentes maneiras. Maneiras as quais que, pelos motivos citados anteriormente, não podem ser classificadas como certas ou erradas, mas simplesmente, maneiras diferentes daquelas já propostas.

Ressalto que este conjunto de ferramentas é referenciado como uma ajuda, um apoio, e não como um método a ser seguido. Ao querer ser tomado como fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso, Foucault aponta que segui-lo significa

uma fidelidade negativa (VEIGA-NETO, 2014, p. 21), visto que se em algum momento da investigação as ferramentas analíticas propostas por ele não forem suficientes para alcançar a problematização desejada, o pesquisador poderá lançar mão de outras estratégias, deixando o filósofo para trás. Nesse contexto, pressupõe-se, então, que se torna incoerente a expressão teoria foucaultiana, visto que, a rigor não existe um método unânime a ser seguido que originaria tal teoria. Dessa forma, Veiga-Neto (2014), propõe que seria mais adequado falarmos em teorizações foucaultianas, pensando que o termo teorização nos remete a ideia de movimento, quando entendemos que os próprios conceitos criados por Foucault podem ser ampliados e abandonados por ele.

Essas teorizações questionam a todo tempo a sua existência, elas se constroem e se desconstroem em torno de si mesmas, sendo que, ao invés de apresentar uma explicação dos motivos pelos quais devemos recusar as verdades do nosso presente, elas fazem uma análise dessas verdades. Esse modo de crítica, também recebe a denominação de hipercrítica⁴ (VEIGA-NETO, 1996).

Olhar a educação de uma perspectiva foucaultiana talvez nos ajude

[...] a compreendê-la de outras formas, alimentando outras esperanças, moderando ou mesmo dissolvendo nossos sonhos utópicos e, talvez, até mesmo reorientando nossas práticas diárias (VEIGA-NETO, 1995, p.14).

É dessa atitude hipercrítica que podem nascer nossas pequenas revoltas. A descrença na revolução não é para dizer que nada podemos mudar, mas é, sim, para dizer que se queremos mudança temos de partir para essas pequenas revoltas diárias (ibid., p. 49).

A segunda “forma de uso” refere-se a esse outro olhar sobre a constituição do sujeito, que pode ser aporte para possíveis discussões sobre diferentes práticas educativas.

[...] as questões propostas por ele e que tensionam as formas de condução da conduta e as formas pelas quais os indivíduos se tornam sujeitos guardam uma relação de imanência com a Educação (LOPES; MORGENSTEIN, 2014, p. 179).

Ainda nesse campo, pude encontrar em Michel Foucault motivos que me levaram a pensar de outra forma as temáticas, as metodologias, as práticas didático-pedagógicas que empregamos durante o desempenho da nossa função de educadores. Questionar as certezas absolutas que compõem os nossos discursos,

⁴ É a crítica da crítica, ela se volta sobre ela mesma se revisando e se construindo constantemente.

examinar aquilo que nos constitui, atentar para os mecanismos das nossas instituições educacionais; isto tudo abre espaço para problematizações, mudanças, ressignificações e, conseqüentemente, produção de subjetividades ativas⁵ (CARVALHO, 2014b).

Para tanto, esse exercício de reflexão, de contestação, sugere o hábito da dúvida permanente em relação a nossas crenças, às rotulações que viemos fazendo, de tal forma que ao longo do tempo, já as transformamos em objetos plenamente naturalizados, enunciados que são assumidos como senso comum no campo da educação. Conforme mencionado por Fischer (2003):

[...] O convite que o pensamento foucaultiano nos faz é o de imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema, como uma nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas e práticas não-discursivas em jogo, de tal modo que possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades. Expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber (p. 375).

Colocando em causa as verdades consolidadas e institucionalizadas no campo educacional, apresentarei nos próximos capítulos, discussões sobre um tema de crescente emergência no Brasil, a inclusão. Mostrarei que o tema ocupa um *status* de imperativo de Estado, tornando-se uma potente estratégia para que a universalização dos direitos individuais seja possível.

Utilizarei as duas “formas de usos” citadas anteriormente como aporte das discussões que serão apresentadas nesse trabalho. Tomarei os conceitos ferramenta desenvolvidos por Michel Foucault: governo e subjetivação, como suporte tanto para entender como para problematizar a inclusão como imperativo de Estado. Primeiramente para entender a inclusão como uma matriz de experiência e perceber como os professores de Química são subjetivados por meio do status de verdade da inclusão e, por fim, problematizarei as diferentes formas de subjetividades que constitui esses docentes.

⁵ Movimento do sujeito a favor de um estado provisório, de desconstituição contínua, revendo as concepções de nós mesmos e nossas condutas. De acordo com Foucault “sem dúvida, nesse instante, o objetivo principal não é o de descobrir, mas de recusar o que somos. Devemos promover novas formas de subjetividades refutando o tipo de individualidade que nos foi imposta” (1994, p. 232).

5. INCLUSÃO

[...] os regimes de verdade não são unívocos, não são fixos e nem internamente homogêneos. São campos de disputa e de exercício de poder, para além de campos de produção de saber e de legitimação de verdades. É nos regimes de verdade que se constitui o que é dizível e, portanto, também pensável e compartilhável, em cada época, em cada lugar. É muito interessante a gente se dar conta, também, que usualmente mobilizamos determinados conhecimentos para perguntar e explorar o que eles nos permitem conhecer (MEYER apud OLIVEIRA, 2015, p. 28).

Por desconfiar do *status* sólido e favorável da inclusão, que a configura como um regime de verdade, propus-me a olhá-la de outra forma, mais precisamente de fora do contexto inclusivo, atentando-me para a historicidade do termo e como ele veio se consolidando como uma verdade absoluta e aparentemente inquestionável. Ao utilizar lentes foucaultianas para olhar essa temática, poderei refletir sobre esses tensionamentos, pensar sobre as verdades que alicerçam essa posição de imperativo e como ele nos atravessa.

A proposta aqui é conceituar a inclusão como uma matriz de experiência, entendendo-a como um ponto a partir do qual são formados uma série de saberes e, por conseguinte, um conjunto de normas de comportamento que produzem o que podemos chamar de modos de ser para os sujeitos que estão imersos nessa matriz.

O termo matriz de experiência deriva da expressão “focos de experiência”, apresentada por Foucault (2010, p. 4) em sua obra *O Governo de si e dos outros*, que é a articulação de formas de saber, matriz de comportamentos e modos de ser virtuais para sujeitos possíveis. Tal conceito foi utilizado pelo autor na análise da loucura, que estudou primeiramente cada um desses três eixos como dimensões da experiência e posteriormente, como eles deviam ser ligados uns aos outros.

Assim como Foucault, analisei separadamente os três eixos que compõem a matriz de experiência inclusiva pelo viés das práticas de governo e subjetivação para, posteriormente, apresentar as relações entre os mesmos dentro do contexto inclusivo.

Na seção seguinte, tomarei um olhar histórico acerca das práticas que antecederam a inclusão, a fim de investigar como tais práticas foram se consolidando na governamentalidade neoliberal, se configurando como um imperativo de Estado.

Esses esclarecimentos se tornarão base para entender como a inclusão perpassa os sujeitos, os professores de Química, chegando até as suas práticas e aos seus modos de ser.

5.1. INCLUSÃO COMO PRÁTICA DE GOVERNAMENTO

Necessitamos de uma consciência histórica para compreendermos o presente (FOUCAULT, 1995, p. 232).

A citação acima apresenta a necessidade de olharmos a história para compreendermos o presente nesse sentido, entendo que para tensionar a inclusão não basta só recorrer ao presente, mapeando políticas, práticas, estatísticas, etc. é condição para entender a sua emergência, buscar conhecimentos históricos que alicerçaram esse tema; que fazem entender aquilo que nos tornamos hoje.

Dessa maneira, proponho uma abordagem particular para essa questão, uma história crítica das relações entre a inclusão e o governamental. Como lembra Rose (2011), uma história crítica é aquela que ajuda a pensar as condições sobre as quais aquilo que tomamos como verdade e realidade foi estabelecido, “[...] ela nos permite pensar contra o presente no sentido de explorar seus horizontes e suas condições de possibilidade. Seu objetivo não é predeterminar o julgamento, mas torná-lo possível” (p. 65).

Pretendo com essa explanação perceber como a inclusão, se concretiza por meio de relações de poder, que é um dos eixos que constituem a inclusão como uma matriz de experiência. Estas práticas de poder, acabam criando uma sociedade inclusiva que, por conseguinte, possui uma relação direta com as nossas práticas diárias.

Dentro do empreendimento analítico que realizarei aqui acerca da constituição histórica da emergência da inclusão, irei agora relatar sobre alguns conceitos tais como exclusão, reclusão e inclusão, olhando na história as práticas que caracterizavam esses termos. Aliada à história, me servirei da etimologia das palavras; isto me possibilitará observar as ressignificações que os termos tiveram ao longo dos anos.

A palavra exclusão, de acordo com Dicionário Houaiss (2009), foi datada em 1550, antes mesmo da palavra inclusão. Etimologicamente, a palavra exclusão tem origem no latim *exclusio*, -ōnis e significa exclusão, ação de afastar; exceção, fim. Como explicarei adiante, as práticas de exclusão aos poucos foram sendo substituídas pelas práticas de reclusão até que se chegasse, enfim, nas práticas denominadas de inclusivas.

Datada em 1623, a palavra reclusão é derivada do latim *reclusus*, *reclusio*, -ōnis e possui quatro acepções: (1) ato ou efeito de encerrar, de prender; (2) estado de preso; cativo, prisão, cárcere; (3) afastamento voluntário do convívio social; (4) modalidade de pena mais grave entre as penas privativas de liberdade (HOUAISS, 2009).

A palavra inclusão, datada em 1665, vem do latim *inclusio*, -ōnis, e significa encerramento, prisão. Assim como as palavras citadas anteriormente, os seus usos foram sendo ressignificados até os dias atuais. Conforme o Dicionário Houaiss, a palavra incluir possui quatro acepções: (1) verbo: encerrar, pôr dentro de; fazer constar de; juntar(-se) a; inserir(-se), introduzir(-se); (2) fazer figurar ou fazer parte de um certo grupo, uma certa categoria de pessoas; pôr; (3) conter em si; compreender, conter, abranger; (4) trazer em si; dar origem a; implicar, envolver, importar (LOPES; FABRIS, 2013).

Guardando as especificidades linguísticas, irei agora desenvolver historicamente as práticas de exclusão, reclusão e inclusão.

Ao tomar as lentes foucaultianas, percebe-se que partiu-se da exclusão daqueles que eram ignorados pelo Estado para a busca estatística, alicerçada pela busca ativa, de todos. Da reclusão por confinamento, para a reclusão em tempo parcial - dos indivíduos considerados em risco social – nas denominadas instituições de sequestro (escola, hospitais, manicômios), ou seja, para a reeducação. E da reclusão em espaços de confinamento parcial do tempo, para uma (ainda esperada) inclusão total. Dito de outra forma, somos conduzidos a pensar os movimentos da reclusão instaurada no século XVIII – que retirava os indivíduos do convívio social – e da reclusão no século XIX, que teve a função de confinar os indivíduos nas instituições de sequestro. Enquanto no primeiro modo tem-se uma inclusão por

exclusão dos marginais, no segundo modo a inclusão e a normalização como fins da reclusão (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 184).

Procurando pensar de outra forma a inclusão e acreditando que ela tem uma construção histórica (LOPES; FABRIS, 2013), nesse capítulo pretendo mostrar a historicidade do uso da palavra e apresentar a inclusão como prática de governo.

Olhando para as dinâmicas que vêm compondo o nosso mundo através de séculos, no que diz respeito às formas de desenho do Estado, Foucault (2008a) identificou em determinada época a existência de um poder soberano, que estabelecia o seu domínio sobre um território. Em outra época, o poder disciplinar, que estabelecia um modo mais organizado de vida, sustentado pelo domínio de um Estado e por um rígido disciplinamento sobre cada um. E com o liberalismo, emergiu-se a possibilidade de uma nova “arte de governar”, que governa a todos e a cada um. É importante salientarmos que as mudanças nas formas de desenho do Estado não indicam a substituição de uma pela outra, elas coexistem, predominando a forma mais atual.

Se antes, na sociedade disciplinar – Estado administrativo (séculos XV e XVI) – a arte do governo estava ligada à Razão de Estado, no Estado liberal – Estado governamentalizado – ela aparece ligada ao mercado. A palavra governo é utilizada aqui seguindo as discussões de Veiga-Neto (2002); entendida como ações de poder que visam conduzir as condutas dos outros e as nossas próprias condutas.

A lógica liberal voltada para a naturalidade do mercado priorizando o livre comércio, foi aos poucos, sendo substituída por formas neoliberais de governo, devido principalmente ao alto custo econômico da manutenção do exercício da liberdade. Com a emergência do neoliberalismo, fundamentado em princípios formais de uma economia de mercado, o foco não está mais em manter um governo econômico e sim, um governo da sociedade. Nas palavras de Lopes e Dal'Igna (2012):

[...] Há pelo menos duas mudanças importantes que queremos ressaltar. Primeiro, o liberalismo propunha que o Estado fosse regulado pela economia de mercado – livre-mercado. O neoliberalismo propõe que a livre troca seja pouco a pouco substituída pela concorrência e competição – lógica da empresa; segundo, para o liberalismo, a liberdade de mercado podia ser mantida, desde que não produzisse distorções sociais. Para o neoliberalismo, os processos sociais serão analisados sob a grade de

racionalidade de mercado – todas as condutas, de certa maneira, passam a ser reguladas por essa lógica (p. 854-855).

Com esses movimentos, Foucault mostra o deslocamento da arte de governar pautada no território, para um governo pautado na população⁶. A população nesse sentido é um elemento coletivo que precisa ser governado para bem produzir mas, também, é o meio onde se realiza o governo de cada indivíduo.

Para se gerir a população, houve o desenvolvimento da economia política, um saber necessário para calcular os processos coletivos criados pela população e, a partir disso, fazer funcionar dispositivos que objetivam garantir a sua segurança. Era necessário gerenciar essa população de modo que os riscos que ela poderia gerar ao Estado fossem mantidos sob controle.

Essas práticas da gestão governamental que tem na população o seu objetivo, na economia o seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança os seus mecanismos básicos, foram denominadas por Foucault de Governamentalidades⁷. Ainda sobre esse conceito, Veiga-Neto (2013, p. 6) propõe pensar a governamentalidade como a “[...] articulação entre o sujeito e a população de que o sujeito faz parte, [...] na intersecção do eixo da subjetividade com o eixo populacional, na intersecção do eixo em que o sujeito governa a si mesmo com o eixo em que o sujeito governa os outros”.

Essa expansão de domínios torna o Estado cada vez mais onipresente. O Estado articulado às relações de mercado, aposta em políticas que enfatizam a importância do empresariamento de si, incentiva políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas, voltadas para o *Homo oeconomicus*⁸ (LOPES, 2009, p. 109).

Por meio da economia neoliberal, a sociedade de seguridade⁹ não se situa mais entre o proibido e o permitido e sim, se organiza em torno de um poder que incita a

⁶ A partir de Foucault (2008a), entendo que a população não é uma realidade dada, ela é o produto de interação de diversas práticas discursivas ou não-discursivas atuantes no cenário social no contorno de objetos e pessoas dentro da cidade.

⁷ Seguindo a proposta de Veiga-Neto, utilizamos a palavra governamentalidade no plural para lembrar as diferentes configurações da racionalidade neoliberal no mundo.

⁸ Conforme escreve Foucault (2008a), o *Homo oeconomicus* é um homem eminentemente governável, dele se espera ações capazes de autogestão e auto condução.

⁹ Por sociedade de seguridade entende-se aquela na qual a economia geral de poder é formulada pelas tecnologias de segurança: “série de técnicas de vigilância, de vigilância dos indivíduos, de diagnóstico do que eles são, de classificação de sua estrutura mental, da sua patologia própria, etc.” (FOUCAULT, 2008a, p. 11). Desse modo, a preocupação do Estado está em administrar os perigos

participação efetiva e permanente de todos e de cada um. Para Foucault (2003a, p. 253) “o poder é algo que funciona através do discurso, por que o discurso é, ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder”. Assim, pode-se dizer que as formulações discursivas acabam orientando práticas que resultam em efeitos desejados e específicos modos de vida. Nesse caso, no modo de vida neoliberal, os discursos desenvolvidos corroboram para a auto condução dos sujeitos.

De acordo com Lopes (2009), é possível apontar pelo menos duas grandes regras que operam nesse jogo neoliberal: manter-se sempre em atividade, e todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação.

Para a manutenção da atividade, ninguém pode deixar de se integrar nas malhas do jogo de mercado que garantem que “todos” sejam beneficiados pelas ações de Estado e de mercado. Por sua vez, a articulação e dependência entre o Estado e o mercado, denominada por Roos (2009) de “Razão de Mercado”, são responsabilizados pela tarefa de educar a população a partir de um viés empreendedor.

Na segunda regra, fundamentada na inclusão de todos de acordo com jogos de desigualdades, não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: ser educado em direção a entrar no jogo, permanecer no jogo (permanecer incluído), desejar permanecer no jogo.

A primeira condição, ser educado em direção a entrar no jogo, é viabilizada através dos mecanismos educadores. Tais mecanismos não se resumem ao caráter pedagógico – a escola –, eles educam a partir daquilo que mobilizam nos indivíduos, para que possamos garantir, por nós mesmos, as condições para estarmos e permanecermos dentro das redes produtivas que se mantêm sob uma base trabalhista.

A inclusão via políticas de inclusão, funciona como um dispositivo biopolítico¹⁰ a serviço da segurança das populações, proporcionando a permanência dos indivíduos no jogo – segunda condição de participação. Ao estarem incluídas, as pessoas tornam-se alvos fáceis de ações que visam conduzir as condutas humanas dentro do jogo econômico neoliberal.

Desejar permanecer no jogo é a terceira condição de participação. É o desejo de permanecer no jogo que mobiliza os jogadores a quererem que seus pares continuem jogando. Para isso, as ações do Estado devem estar em consonância com o mercado, para que mesmo aqueles que não geram o próprio sustento, consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo.

Ao colocar que o ponto comum entre o econômico e o social é a regra da não exclusão, Foucault (2007), possibilita a compreensão da inclusão como um imperativo neoliberal para manutenção de todos nas redes do mercado.

Nessa lógica, Kraemer (2014) afirma que as subjetividades produzidas a partir da inclusão fazem com que o sujeito queira participar do jogo e nele permanecer o maior tempo possível, pois esses estão condicionados ao princípio da inclusão. Sendo assim, ela não apenas conduz a conduta dos sujeitos, também opera na organização do Estado, diminuindo o risco social.

Conduzindo a conduta dos sujeitos, a inclusão pode ser entendida como uma prática de governo que, na contemporaneidade, passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia (LOPES, 2009).

Veiga-Neto (2007b), propõe as políticas públicas de inclusão escolar como manifestações da governamentalização do Estado moderno. É fácil compreendê-las como políticas envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia, entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas. O que elas buscam é “atingir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder” (GOLDSTEIN, 1994, p.198).

¹⁰ Os dispositivos biopolíticos, que colaboram para o funcionamento das biopolíticas, estão direcionados à vida de todos e de cada um. Objetivam regular a vida ameaçada pela doença, pelo desemprego, pela miséria, pela velhice, pela deficiência.

A partir do empreendimento analítico realizado acerca da constituição histórica da emergência da inclusão, no próximo capítulo, irei relatar como ocorre essa condução das condutas humanas dentro dessa governamentalidade neoliberal. Desencadeando processos de subjetivação, por meio do governo dos sujeitos, e utilizando a maquinaria escolar como um dispositivo para que todos estejam imersos na lógica inclusiva; o neoliberalismo produz subjetividades inclusivas que alimentam a cadeia do processo inclusivo, fazendo com que o mesmo passe do plano do possível para o plano do necessário.

5.2. GOVERNAMENTO, PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

[...] nunca [podemos] analisar as estruturas de poder sem mostrar em que saberes e em que formas de subjetividade elas se apoiam; nunca [podemos] identificar os modos de subjetivação sem compreender seus prolongamentos políticos e em que relações com a verdade eles se sustentam (GROS, 2011, p. 306).

Seguindo os passos sugeridos por Frédéric Gros, analisei as estruturas de poder das quais derivam os prolongamentos políticos e as verdades em que eles se sustentam, verdades as quais corroboram para a emergência da inclusão como um imperativo de Estado na sociedade contemporânea. Passarei, agora, para a discussão dos dois outros eixos que caracterizam a inclusão como uma matriz de experiência, os saberes e as formas de subjetivação produzidos a partir das condições analisadas anteriormente. Trata-se, portanto, de compreender como nós nos constituímos como sujeitos. Assim, o processo de subjetivação não nos leva a questionarmos a essência do sujeito – Quem sou eu? – mas sim, como nos relacionamos com nós mesmos – Como me tornei quem sou? (LOPES; DAL'IGNA, 2012)

Com base nesse entendimento, Rose (2011) explica que a subjetivação é o nome que podemos dar aos efeitos da composição e recomposição de forças, práticas e relações que se esforçam ou operam para transformar o ser humano em diversas formas de sujeito, que sejam capazes de se constituir em sujeitos de suas próprias práticas, bem como das práticas de outro sobre eles.

Rose (1998) ainda explica que a administração do eu contemporâneo pode ser dividida em três modos de ver e compreender. Em primeiro lugar, as capacidades

personais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos. Os governos e todos os matizes políticos têm formulado políticas, movimentando toda uma maquinaria, estabelecendo burocracias e promovendo iniciativas para regular a conduta dos cidadãos. Isso ocorre através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais. Em segundo lugar, a administração da subjetividade tem-se tornado uma tarefa central da organização moderna; as organizações vieram preencher o espaço entre as vidas "privadas" dos cidadãos e as preocupações "públicas" dos governantes. E por fim, em terceiro lugar, o presente surgimento e a multiplicação de novos grupos profissionais, caracterizando uma nova forma de *expertise*, uma *expertise* da subjetividade.

Engendrada nos três modos de ver e compreender a administração do eu contemporâneo, está a educação escolar em sua totalidade. A escola se encaixa como uma maquinaria atuando na regulação das capacidades subjetivas dos sujeitos que nela circulam.

[...] Entre todas as instituições de captura do indivíduo do tempo da vida, a escola, também por ser obrigatória para todos, é a que mais se destaca, desde o século XIX, na produção de sujeitos disciplinados, dóceis (Modernidade), flexíveis e competitivos (Contemporaneidade). Isso significa que, desde a Modernidade e a invenção da obrigatoriedade da escola para todos, não há como pensar em possíveis respostas à pergunta *como me tornei quem sou?* sem considerar a grande maquinaria escolar (LOPES; DAL'IGNA, 2012; grifo das autoras).

Veiga-Neto (2013) argumenta a educação escolar como convocatória para a execução de programas de clara intervenção social, que asseguram a formação de um campo possível para ações que favorecem a consolidação da inclusão. Dentro disso, sabe-se que essas convocatórias são de fácil acesso da população, por estarem disponibilizadas na mídia e no marketing que o neoliberalismo faz de si mesmo.

Como alerta o autor, é preciso ver numa camada menos superficial, a fim de dar conta que tais circulares esperam mais do que a universalização dos direitos. Com isso, a formação de uma sociedade inclusiva tornou-se crucial para o bom funcionamento do neoliberalismo, assegurando a criação de espaços constituídos justamente por subjetividades sintonizadas com – e a serviço – do neoliberalismo.

Nessa perspectiva, o que parece estar sendo anunciado na contemporaneidade é que a inclusão escolar passou de possibilidade para necessidade; houve um

deslocamento do público-alvo dos processos de subjetivação, o foco não é mais o aluno a ser incluído e sim, a sociedade que deve ser inclusiva (MENEZES, 2011).

As políticas e as práticas inclusivas, na medida em que inventam e colocam em circulação novos dispositivos de subjetivação, de modo a moldar novas posições de sujeitos e/ou novos ambientes sociais (centro de atendimento para deficientes, salas multifuncionais, ônibus escolares acessíveis, acessibilidades nas escolas, entre outros), constroem novas subjetividades. Nesse caso, a inclusão pode ser pensada como o desenho de uma nova gramática no saber pedagógico, um conjunto de regras a partir das quais resultam na fabricação de subjetividades, denominadas de subjetividades inclusivas. Tais subjetividades são significadas na tese de Menezes (2011), como aquelas que, mobilizadas pelo acesso (sem restrições) e pela igualdade de oportunidades que lhes são ofertados, se sentem estimuladas (sujeitando-se) ao auto investimento, práticas relativas ao modo de vida das sociedades contemporâneas, nas quais operam o imperativo da inclusão.

Assumindo a escola como local de circulação de poderes/saberes que alicerçam o imperativo da inclusão, pode-se tomar o educador como parte dessa grade de inteligibilidade inclusiva, que refletirá diretamente em suas práticas docentes.

Como explicam Lopes e Dal'Igna (2012), em meados do século XX, com o movimento da Escola Nova, o olhar docente passa a ser formado para estar atento às particularidades dos educandos. As diferenças e as particularidades de cada aluno passam a ser elementos fortemente considerados na condução das condutas pedagógicas. Agregado a isso, os docentes também são responsabilizados por atender às demandas escolares, de disciplinamento e homogeneização. Isso porque a subjetividade discente tornou-se um elemento-chave do processo de inclusão, ou seja, a vida organizacional pedagógica adquiriu um matiz psicológico.

Relacionando o governo com a produção de subjetividades, tento deixar claro que, dentro da governamentalidade neoliberal, existem processos de subjetivação que produzem subjetividades inclusivas. A escola é vista como um espaço propício para a produção dessas subjetividades, desde então, toda a comunidade pedagógica está propensa a ser subjetivada a partir do imperativo da inclusão. No espaço educativo, a subjetividade docente é o que chama a atenção, porque

emergidos nesse contexto, os professores são facilmente conduzidos a reproduzir práticas e discursos consolidados na/pela sociedade inclusiva.

Feitos esses esclarecimentos, passarei na próxima seção a tematizar de forma mais detida a inclusão educacional como matriz de experiência, de forma a pensar o contexto educacional inclusivo como articulador de saberes, de normativas e de subjetividades.

5.3. INCLUSÃO COMO MATRIZ DE EXPERIÊNCIA

[...] efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, ao contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antigüidade [sic] – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (FOUCAULT, 2004, p. 291).

Ao acreditar que a constituição do sujeito é um efeito de um processo de subjetivação, o qual Foucault também chama de experiência, penso que existe algo que é da ordem da experiência e que se configura como uma matriz, imprimindo modos de ser (docente) e operando na fabricação dos sujeitos, sujeitos esses que nessa pesquisa são os professores.

A experiência da inclusão, ou melhor, a inclusão como finalidade e como justificativa para o desenvolvimento de um conjunto de exercícios sobre nós mesmos e sobre os outros, constitui-se num foco importante de atenção quando se trata de entender as práticas docentes imersas dentro desse contexto. A partir de tal entendimento, interessa saber de que forma os professores – engendrados em processos de normatização e subjetivação que objetivam um status inclusivo – se relacionam com esse status ao narrarem as suas experiências pedagógicas.

Tomar a inclusão como uma matriz de experiência, nos termos de Lopes e Morgenstern (2014) é entendê-la como uma região que conjuga três fluxos: saberes, poderes e formas de subjetivação específicas de nosso tempo. Desse modo, poder, saber e ética articulam-se, engendram-se, organizam-se, produzindo sujeitos de determinado tipo. Assim, “o poder exerce-se a partir de um saber que, em sintonia com a ética do outro, possibilita a sua condução e inscrição, ou seja, o

agenciamento por meio da matriz de experiência” (FABRIS; DAL’IGNA; OLIVEIRA, 2014, p.5).

Assim como Foucault (2010, p. 5) analisou a loucura como experiência, podemos traçar a historicidade da inclusão seguindo as pegadas das formas de verificação (saberes), das matrizes normativas de comportamento e dos modos de existência ‘virtuais’, propostos para sujeitos possíveis.

Com relação a esse ponto, é necessário esclarecer que nenhuma das três dimensões opera de modo isolado ou independente, e que escolher alguma delas para realizar o estudo da experiência da inclusão leva ao encontro das outras duas.

As formas de saber possíveis se estabelecem pelos discursos que passaram a compor as fronteiras entre a normalidade e a anormalidade. Em outras palavras, a inclusão como matriz de conhecimentos, que podem ser do tipo médicos, psicológicos, pedagógicos, etc., pode ser vista como campo de emergência de práticas, que fazem circular verdades em torno das diferenças e das potencialidades dos sujeitos. Nessa esteira, valendo-se do que Foucault (2010) chama de governo pela verdade, penso que o governo é aquele que conduz os indivíduos a se converterem à inclusão como uma verdade a princípio, “boa para todos”. Isso acaba se tornando uma condição necessária para que todos possam usufruir de direitos mais equânimes de vida, em consequência, desenvolverem subjetividades inclusivas.

As normativas de comportamento – na medida em que instituem e naturalizam o estar junto, no mesmo espaço, como uma condição necessária para certa estabilidade do Estado – são um conjunto de normas de comportamento que, ao mesmo tempo em que corroboram para o status de imperativo de Estado da inclusão, também conduzem os indivíduos ditos normais e os anormais em relação a essa verdade. Nesse sentido, tais matrizes normativas podem ser reconhecidas através do conjunto de exercícios, técnicas e procedimentos utilizados na orientação da conduta para certos fins práticos, destinados à sua obtenção.

Algumas normativas legais podem ser encontradas nos documentos sobre a Educação especial e a Educação inclusiva no Brasil; por ser um documento recente,

mostrarei abaixo alguns trechos da Meta 4, disposta do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) para exemplificar tal argumentação:

Estratégia 4.6: manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação (grifo nosso).

Estratégia 4.9: fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (grifo nosso).

Estratégia 4.10: fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (grifo nosso).

Acreditar que a experiência da inclusão define a constituição de certo modo de ser do sujeito com relação ao outro, ou com relação a si mesmo, supõe a presença de modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. Virtuais porque esses são expressados em nossa subjetividade, e estão sujeitos a mudanças de acordo com a grade de inteligibilidade inclusiva. Possíveis porque são modos que se materializam a partir da relação entre os sujeitos, ou consigo mesmo. Porém, vale a pena frisar que a palavra possível nos abre frestas, para pensarmos que não necessariamente todos os indivíduos assumam tal postura inclusiva do modo em que a mesma nos é apresentada e é, acreditando nisso, que busco analisar as condutas possíveis dentro do jogo enunciativo da inclusão. É a partir da possibilidade de posições de contra condutas, de subjetividades outras, que podemos variar as formas de se posicionar dentro do contexto inclusivo; formas alteradas e/ou desviantes daquelas caracterizadas como atitudes contemporâneas de inclusão.

Assim, analisar a inclusão a partir dessas três dimensões: formas de verificação, normativas de comportamento e modos de ser virtuais para sujeitos possíveis, ajuda a entender as práticas dos sujeitos imersos dentro do tecido social inclusivo. Feitos esses esclarecimentos sobre a inclusão como matriz de experiência e a possibilidade de subjetividades outras, focarei o próximo capítulo no objeto de estudo e como o mesmo será analisado.

6. TRILHANDO ESPAÇOS DE PROBLEMATIZAÇÃO

É nesse sentido que se pode utilizar a obra de Foucault para questionar as inércias teóricas das quais falava antes: não porque implique uma teoria diferente do que é a pessoa humana como sujeito, como capaz de certas relações reflexivas sobre si mesma, mas porque mostra como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos, ...) de subjetivação (LARROSA, 1994, p. 37).

Como já argumentei anteriormente, o objetivo aqui é problematizar as práticas pedagógicas analisando formas de subjetividades docentes dentro do panorama inclusivo. Como os professores se relacionam com a inclusão? De que forma a posição dos docentes frente ao imperativo da inclusão reflete em suas práticas pedagógicas?

Para seguir esses direcionamentos, busquei compreender a materialização do imperativo da inclusão como matriz de experiência dentro das experiências pedagógicas e perceber os modos com que os professores se posicionam dentro desse imperativo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja perspectiva teórico-metodológica é baseada nos estudos foucaultianos, como uma maneira de investigar os mecanismos, as estratégias e os dispositivos, entendidos enquanto práticas discursivas que concorrem para a produção de subjetividades docentes acerca da inclusão.

Os sujeitos dessa pesquisa foram professores de Química do Ensino Médio, de escolas estaduais do município de São Mateus-ES. Estas escolas foram escolhidas por atenderem a alunos do Ensino Médio, ou seja, alunos que possuem a disciplina de Química em seu currículo.

6.1. ESTRATÉGIAS DESCRITIVO ANALÍTICAS

Com o intuito de viabilizar o entendimento do percurso analítico, organizei esse tópico da seguinte forma: primeiramente argumentarei sobre a escolha da entrevista narrativa como forma de coleta de dados e, posteriormente, para fins de análise das narrativas, tomarei como princípio norteador a formação de conjuntos enunciativos a partir dos relatos docentes.

6.1.1. A entrevista narrativa como estratégica metodológica

Na esteira das problematizações que as teorizações foucaultianas nos conduzirão, essa pesquisa explorou as perspectivas pós-críticas para interrogar a fixidez dos significados e as subjetividades produzidas pelos discursos dominantes, que dão sentido ao que hoje tomamos como realidade no panorama educacional.

De forma pontual, me debrucei sobre um tipo particular de textos – aqueles que por meio dos quais os professores narraram as suas práticas escolares e, com isso, significaram a sua relação com o outro, quais foram: as entrevistas narrativas.

Partindo da ideia de que linguagem aqui não seria apenas conjunto de frases e palavras ditas, mas comportamentos, práticas e atitudes frente aos desafios educacionais desse tempo, dessa sociedade contemporânea, e assumindo o pressuposto pós-estruturalista de que o sujeito é produzido no âmbito da linguagem, nas relações de poder, a escola torna-se um espaço influente na constituição desse sujeito. Assim, de acordo com Paraíso (2012):

Ao fazê-lo, a escola também produz modos de narrar-se, de dizer de si a partir das experiências lá vividas, já que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (p. 174).

As narrativas não permitirão dizer uma ou a verdade sobre os fatos, porém aliando-as a outras instâncias, contextos e informação, possibilitarão a percepção de formas subjetividades docentes – mesmo sendo elas provisórias e parciais –, através dos enunciados nelas contidos. Por sua vez, esses estão ligados estreitamente a relações de poder-saber, ou seja, estão dentro de certos regimes de verdade. Pode-se pensar então, a entrevista narrativa enquanto “jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representação” (SILVEIRA, apud MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 176).

A pesquisa se inclinou para a análise das narrativas dos professores de Química, produzidas da seguinte forma:

- a) Realizei uma breve explanação sobre a vontade de se conhecer as experiências docentes para o entrevistado e posteriormente, pedi para que ele narrasse uma experiência que gostaria de contar.

- b) Após o relato, perguntei se o mesmo achava que a experiência apresentada poderia ser considerada uma prática inclusiva.

Todo o processo de coleta das narrativas foi realizado individualmente, na instituição que o docente trabalhava, devido à falta de disponibilidade de horários vagos e a dificuldade de reunir ao mesmo tempo todos os sujeitos da pesquisa, visto que os mesmos trabalham em instituições e em horários distintos.

Não me interessa nomear as práticas como inclusivas ou não, não se trata aqui de buscar um juízo de valor sobre elas. Importa-me ouvir as experiências dos docentes e perceber, por meio do discurso, os seus modos de ser frente às formas de saber e as normativas de comportamento que compõem a matriz de experiência inclusiva. Dessa forma, buscou-se

[...] fugir das análises fundantes, que buscam explicações causais nos significados dos discursos, de seus sentidos ocultos, bem como não aderir a interpretações daquilo que o discurso poderia significar. Não se trata de analisar um fora e um dentro do discurso – o que não foi dito ou o que quis se dizer, mas tentar analisar o discurso em sua superfície, em sua aparição, enquanto um acontecimento [...] (GONÇALVES; SILVA, 2013).

Ao final de cada narrativa gravada com a concordância dos sujeitos envolvidos, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no APÊNDICE I. Por motivos éticos, os nomes dos professores foram omitidos, e optei por adotar um sistema numérico para fazer referências aos mesmos, dentro da análise das narrativas.

6.1.2. O enunciado: uma função que atravessa as narrativas

Para realizar a análise das narrativas, busquei estruturar a partir das mesmas, conjuntos enunciativos que, posteriormente, serão articulados à emergência de tipos de subjetividades, adaptáveis ao modo de vida da sociedade inclusiva.

Até aqui, detive-me a apresentar o campo enunciativo do qual a inclusão é composta, sua aparição e as séries de acontecimentos que a tornaram um imperativo de Estado, sob a premissa de

(...) compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites

da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (FOUCAULT, 2008c, p. 31).

É interessante, nessa perspectiva, descrever os enunciados considerados verdadeiros em um determinado contexto, interpelando os sujeitos e produzindo determinados modos de ser, sempre trabalhando com a dúvida, ou seja, não pretende-se guiar para a comprovação do já sabido, “mas conduzir a pesquisa por meio de caminho fértil, em que há diversas possibilidades de interpretações, retirando-a do terreno das certezas” (ALVES; PIZZI, 2014, p. 84).

Nesse contexto, os enunciados são considerados por Foucault (2008c, p.136) como:

[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição; coisas que são desdobradas [...].

Assim, o sujeito é produzido discursivamente em um determinado lugar e tempo e é preciso empreender a descrição dos enunciados considerando que sua função se caracteriza por quatro elementos: um referencial, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica.

Entende-se por referencial as condições de possibilidades que definem as regras da existência no enunciado. As análises desse referencial permitem a visibilidade das questões que são colocadas em jogo pelo próprio enunciado.

O segundo elemento é o sujeito do enunciado. O sujeito aqui refere-se a uma função vazia, “[...] na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos [...]” (ibid., p. 105). Dessa forma o autor se refere à mutabilidade das posições sujeito que um mesmo indivíduo pode ocupar, resultando em diferentes enunciados.

Um enunciado não existe isoladamente, ele sempre coexiste com outros enunciados, do mesmo discurso ou de outros discursos; “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de

coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (FOUCAULT, 2008c, p. 112).

Por último, é preciso que seja reconhecida uma materialidade no enunciado. A existência material do enunciado são as formas pelas quais o mesmo se concretiza: textos, falas dos sujeitos, um suporte, um lugar, uma data.

Assim, descrever um enunciado é dar conta de suas especificidades, apreendendo-o como acontecimento; “o que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva” (FISCHER, 2001, p. 202).

As análises da pesquisa foram tentativas de descrever, a partir dos quatro elementos sugeridos por Foucault (2008c) e sistematizados por Fischer (2001), os enunciados que circulam em uma instituição privilegiada de produção de subjetividades – a escola. Dentro das formulações enunciativas, identifiquei as posições de sujeito que funcionam naquele enunciado, isto é, verifiquei como os docentes de Química aparecem subjetivados nas formulações analisadas. A partir das posições de sujeito, sugeri tipos de subjetividades que estavam sendo constituídas naquelas posições ocupadas. Ao final das análises, tentei tecer aproximações com a função-educador proposta por Carvalho (2014a).

7. (COM)POSIÇÕES DO MODO DE SER DOCENTE: ANALISANDO AS NARRATIVAS

Estabelecer relações entre as práticas pedagógicas docentes e as formas de subjetividades nelas reveladas por meio de enunciados, é entender que “os docentes enquanto produtores de saber são também enredados e criados pelo próprio discurso/saber que criam e veiculam” (GONÇALVES; SILVA, 2013, s/p). Por estarem imersos na grade de inteligibilidade inclusiva, os professores são dali produzidos e seu discurso é uma construção social que é também construída discursivamente, isso quer dizer que numa perspectiva foucaultiana, não há um alicerce de construção social, as relações sejam elas de toda espécie “são intercambiantes e reciprocamente intervenientes” (ibidem, s/p).

A proposta inicial era entrevistar todo o quantitativo de professores de Química das quatro escolas escolhidas. Entretanto, do total de nove, oito professores participaram da pesquisa; um docente se encontrava de atestado médico e não pôde ser entrevistado.

Os discursos mencionados a seguir são oriundos da primeira pergunta disparadora utilizada para a produção das narrativas. Vale lembrar que a questão escolhida para tal fim não faz nenhuma menção à inclusão ou a práticas inclusivas, o propósito era o relato de qualquer experiência pedagógica vivida pelo professor.

Antes de fazer as considerações sobre os enunciados elencados das narrativas, me atento para a maneira como os acontecimentos foram contados nas narrativas em si. As experiências relatadas seguiram uma mesma linha de raciocínio: partiram do ponto de vista metodológico e participativo, descrevendo quais eram as metodologias utilizadas para a abordagem dos conteúdos e como os alunos participavam da aula, seguido das dificuldades dos discentes em aprenderem conteúdos relacionados à disciplina de Química.

Foram descritas as metodologias utilizadas, o nível de interesse dos alunos em relação às aulas, bem como as dificuldades que o discente encontra durante o processo de ensino e aprendizagem.

***Professor 1-** Eles conseguem compreender, o problema é que eles ainda não têm maturidade de associar que aquilo ali é algo para facilitar a vida deles, eles só acham mesmo assim, ah que saco, eu vou ter que ir para o*

laboratório, eu vou ter que fazer um monte de trem que eu não entendo, e eles não tentam pesquisar.

Professor 8- *[...] para conseguir pelo menos fazer uma exposição com eles, participando mesmo, tem que ser aquela coisa que, vamos fazer essa atividade junto e vamos entregar todo mundo junto, aí você consegue a atenção de todo mundo mas ainda não é aquela atenção assim, que a gente quer né, espontânea, eu vou aprender, que não vale nota, que eu só estou aprendendo e pergunta ali, muito difícil [...]*

Professor 6- *Então assim, eles não conseguem correlacionar, eles tinham dificuldade muito grande em matemática, e precisa muito nos cálculos químicos que tem que fazer entendeu, então é complicado, o aluno chega sem base nenhuma e você tem que parar, ou você trabalha cálculo com ele. As noções básicas, multiplicação, divisão, entendeu? Então é muito, muito complicado mesmo.*

Chamo a atenção para um fato que desperta interesse: nenhuma das experiências docentes relatadas continha a identificação ou qualquer alusão à especificidade de qualquer discente que participou das mesmas. Ou seja, no âmbito geral da produção discursiva, os professores descreveram suas práticas e suas relações com os discentes sem mencionar qualquer característica específica que algum ou outro poderia ter e que pudesse interferir de algum modo – positiva ou negativamente – na eficiência da metodologia escolhida para abordar os conteúdos.

Ao longo das narrativas, todos os professores relataram que em algum momento da sua trajetória docente, eles haviam lecionado para alunos Público-alvo da Educação Especial. Diante disso, as narrativas deixaram transparecer que o importante para eles é justamente o processo, o ensino, a maneira pela qual o aprendizado ocorre e as barreiras que esse processo apresenta.

Se a inclusão é um imperativo de Estado, como foi defendido nos capítulos anteriores dessa pesquisa, não há quem esteja fora de suas teias discursivas. Porém,

[...] há quem, por alguns momentos, resista às práticas de inclusão, esquecendo-se dela. [...] Em uma mesma narrativa docente o jogo da inclusão convive com seu esquecimento. O jogo das identidades e da diversidade convive com a diferença e seus escapes (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2015, p. 7).

Essa, bem como também no texto de Viera-Machado e Lopes (2015), foi uma das provocações dessa pesquisa. Os docentes não realizaram nenhuma referência à inclusão, educação inclusiva ou algum contexto desse tipo ao narrarem suas experiências escolares. Ao mesmo tempo que os professores estão imersos dentro

do contexto inclusivo, e sofrem influências das práticas de governo que compõem esta matriz de experiência, eles não identificaram, nomearam, um ou outro discente, devido a uma especificidade. Deste modo, a inclusão pode ter ocupado um status de naturalidade, tornando-se desnecessário ressaltá-la dentro do processo educativo.

Essas posturas possíveis dentro de uma matriz de experiência, surgem como possibilidade devido às posições variantes de sujeito que um indivíduo pode ocupar durante o seu processo de formação enquanto constituição subjetiva. Adiante, tratarei de problematizar a transitoriedade das posições que o indivíduo pode ocupar como sujeito, e por conseguinte, as recorrências enunciativas derivadas das narrativas docentes.

7.1. POSIÇÕES SUJEITO: OS (DES)LUGARES DENTRO DO DISCURSO

Dentro das narrativas, os indivíduos podem ocupar diversas posições sujeito, materializando enunciados que fazem alusão a subjetividades distintas. Estas posições podem ser provisórias, podendo dentro de um mesmo discurso, um indivíduo ocupar variadas posições sujeito. Esses lugares possíveis de serem ocupados e desocupados, trazem à tona a ideia de que o sujeito está em processo de constituição, de modificação constante, de ativação de sua subjetividade.

A partir das narrativas, construí alguns agrupamentos dos enunciados dos docentes, com o intuito de identificar possíveis tipos de subjetividades demandados nesses enunciados. Vale lembrar que os enunciados não são instâncias isoladas: “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2008c, p. 110), sendo assim, os conjuntos enunciativos agrupados abaixo estão em relação constante.

7.1.1. Desafios da inclusão: escassez de formação docente específica e quantitativo elevado de alunos na sala de aula regular

Um dos enunciados característicos dentro das narrativas anuncia a formação específica como um componente indispensável para a prática da política

educacional inclusiva. Segundo o enunciado, a inclusão não ocorre efetivamente devido à escassez de profissionais capacitados para trabalhar com os alunos. Ora os sujeitos da pesquisa afirmam não possuírem capacitação necessária, ora alegam não ter o suporte de outro profissional apto a trabalhar com essas especificidades.

Aliado a estas formulações, revela-se o que parece ser um agravante: o número elevado de discentes dentro das salas dificulta o atendimento individual para sanar as dúvidas de alguns alunos.

Professor 7- *Mas assim, eu não tenho condições, porque a gente precisaria de mais tempo pra tá preparando e eu não estou dando conta dos trinta, mas esse então, aí fica difícil né? [...] É uma, sabe, para que eles possam estar aproveitando, eu entendo que teria que ter outro processo, ou alguém ali com eles, durante o período de aula, não deixar o professor sozinho.*

Professor 6- *Mas para ser sincero, o estado não tem um programa, um direcionamento para isso. É, não para os professores regentes, tem alguma, tem as salas, eu não sei como é que chama, que atendem a esses alunos mas fora do âmbito da sala de aula né, fora do contato dos outros alunos né, mas para nós professores regentes nós não temos preparação para isso. Eu já tive aluno do fundamental que tinha necessidade especial mas era aquela coisa né, tá aí, nós não temos preparação para isso e que é complicado é.*

Professor 5- *Na verdade, seria bom se tivesse, só que são duas aulas por semana, carga horária pequena, então para mim ter um espaço só para ele e atender os outros, eu tenho sala de 37 alunos, e desses 37 eu tenho 1 com TDH, no caso, um com déficit de atenção, então não tem, tem a menina do apoio que dá esse suporte para a gente, entendeu? Às vezes eu peço ela, ela vai lá na sala, acompanha, ela senta perto, entendeu, porque a gente não tem realmente o suporte, se tivesse era bom demais.*

É interessante notar que, aparentemente, se houvesse a capacitação ou o suporte/apoio específico para realizar o atendimento, a relação professor aluno poderia ser facilitada. Chamo a atenção para as expressões suporte e apoio, utilizadas no sentido de auxílio, reforço. Desse modo, entendo que os docentes não pretendem deixar de dar aula para os alunos que precisam de um atendimento diferenciado, eles deixam transparecer em seus discursos que se possuírem formação ou apoio adequados, poderão trabalhar com todos os alunos. Tal posicionamento pode ser entendido como o reflexo das práticas de governamento exercidas no âmbito da biopolítica. Ou seja, os sujeitos são alvo de um conjunto de ações que visam a sua permanência no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a manutenção do imperativo inclusivo, corroborando assim para a segurança da população.

Ainda nesse contexto, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007) as políticas inclusivas, que buscam o governo principalmente pelo discurso, pretendem ensinar o melhor comportamento, o melhor e mais correto para se fazer e nessa linha buscam “colocar todos sob um mesmo teto” (p. 13), promovendo o maior ordenamento possível dos sujeitos. O ordenamento se dá por meio da aproximação, comparação, classificação e atendimento especializado. É nesse ponto que entra a formação docente específica, os professores precisam estar aptos para atenderem às especificidades derivadas das operações do ordenamento.

Subjetivados pelos saberes e normativas de comportamento que formam a matriz de experiência inclusiva, os docentes se mostram implicados em atender aos discursos de formação específica. Com isso, temos um círculo que se auto alimenta, ou seja, a partir das ações de governo os sujeitos são subjetivados inclusivamente para sempre se manterem dentro da governamentalidade inclusiva.

No que tange à formação, levanto o seguinte questionamento: a formação específica é realmente necessária? Será que mesmo sem ter acesso a alguns conhecimentos específicos esses professores podem incluir?

O problema que se coloca a partir disso toca profundamente o modo pelo qual a sociedade assume o significado de formação. Masschelein (2014, p. 57) propõe a existência de duas tradições de pesquisas pedagógicas - ambas na dimensão formativa ou educativa – que se distinguem em relação ao “acesso a verdade”. Uma tradição, a mais conhecida, propõe que é o conhecimento que nos permite o acesso à verdade, e o seu objetivo principal é “produzir conhecimentos científicos sobre aspectos concretos da realidade educativa” (p. 59). O que se deseja é a otimização da prática educativa por meio da aquisição de conhecimentos válidos. Tendo isto em conta, pode-se dizer que as políticas de inclusão entendem como prática educativa inclusiva aquela que é exercida por sujeitos que possuem um conhecimento válido, em outras palavras, aqueles docentes que detêm uma formação específica na área de inclusão. Assim, nesse modelo a formação está determinada por aspectos cognitivos.

Segundo a outra tradição, o acesso a verdade se dá por meio da transformação do eu, não é apenas a relação entre o conhecimento e a verdade que é considerada, a relação entre a ética e a verdade também tem seu papel. O importante é uma

espécie de transformação do eu na qual ocorre através da incorporação do conhecimento verdadeiro. Para atuar corretamente, é necessário o acesso a verdade, mas a verdade também acessa o eu e o transforma. Assim, as ações baseadas no conhecimento válido não podem ser tomadas como certas e acabadas, visto que cada acesso a verdade promove uma transformação da relação consigo e consequentemente, afetará a relação com os outros.

Tendo isso em mãos, o que eu gostaria de sublinhar é que a partir da discussão feita por Masschelein (2014), temos a possibilidade de escolher qual pesquisa formativa estamos dispostos a praticar. Sendo assim, essas discussões abrem frestas no discurso inclusivo que antes parecia hegemônico; ao invés da pesquisa formativa fundamentada apenas na aquisição de conhecimentos científicos válidos, podemos optar por uma formação que trata o conhecimento específico como um operador de transformação do eu que, por conseguinte, será refletido nas relações com os outros. Trata-se portanto, “de não tomar como fato já preestabelecido quem somos e o que fazemos” (MASSCHELEIN, 2014, p. 71), o processo de reflexão do professor está orientado sob uma forma de pensar disposta a se expor a um saber desconhecido.

7.1.2. Inclusão como prática de interação

Nesse conjunto de formulações, o que quero apresentar é relação direta que os docentes fazem entre inclusão e interação. Para eles, o aluno que está dentro das normas de comportamento da matriz inclusiva, precisa ter interação social com a turma, necessariamente no mesmo espaço, ou seja, na sala de aula. Vejamos alguns excertos:

Professor 8- *Nas atividades de laboratório elas também participam porque já tem uma interação com os colegas ali, elas conseguem participar, as duas que eu tenho no segundo ano agora.*

Professor 7- *Não, digo é, ele vai separar, estudar, pode assistir aula junto com os demais [...]*

Professor 1- *No geral, porque ela consegue se misturar.*

Professor 4- *Na verdade, eu não acho legal, sabe por que, porque eles podem se sentir excluídos, entendeu, eles têm que se sentir como o meio deles, então eu tenho que tratar ele, tipo assim, eu tenho que ter um olhar*

diferenciado no momento de avaliar, de orientar e tal, mas lá no convívio com os alunos têm que ser igual, entendeu?

Professor 3- *Eu não acredito na inclusão levado o aluno para a sala especial e trabalhando com ele ali, individualmente, isso para mim não é inclusão.*

Na mesma direção, Lopes e Fabris (LOCKMANN; MACHADO; FREITAS, 2015, p.11) destacam: “[...] a inclusão tem se resumido, na maioria das situações, em uma aproximação física entre aqueles que nomeamos como sendo diferentes e aqueles que se encontram dentro dos padrões convencionados como normas”.

Nesses enunciados, percebi a construção de uma verdade pautada na interação entre alunos, ou seja, a inclusão é entendida como um processo de socialização. Essa recorrência enunciativa pode ser derivada da interpretação das políticas educacionais inclusivas, que garantem o acesso e a permanência dos alunos nas instituições regulares de ensino.

Conforme Biesta (2013, p. 16), muitas práticas educacionais estão se configurando como práticas de socialização, isto porque há uma preocupação em inserir os recém-chegados a uma cultura já existente. Não que isto seja uma estratégia não progressista, porém, o autor alerta que a educação não deve ser serva de uma ordem vigente, isto é “em termos de inserção e adaptação”, mas sim “focada no cultivo da pessoa humana ou, em outras palavras, no cultivo da humanidade do indivíduo”. Nesse contexto, ao tomarmos a educação como socialização, entende-se que já existe uma norma específica e que os indivíduos devem ser inseridos nela. Entretanto, o autor defende uma educação que seja responsável pela singularidade de cada ser humano, em que a essência desse ser seja conhecida por meio da participação do mesmo na educação, ao invés de ser traçada antes de sua inserção na educação.

Com efeito, não é difícil fazer um paralelo entre as ideias exploradas por Biesta (2013) e o contexto inclusivo vigente. A matriz de experiência inclusiva, por seguir a lógica do ordenamento - aproximação, comparação, classificação e atendimento especializado –, faz com que os sujeitos cheguem rotulados nas escolas para serem inseridos numa ordem já vigente, constituída por uma identidade comum. Essa postura, ao meu ver, caracteriza um processo de normalização que consiste em “fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação

às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008a, p. 83.). Nessas operações de normalização, ações de biopolítica são colocadas em prática visando o governo daqueles que estão na zona de anormalidade, em outras palavras, podemos entender a inclusão como o governo dos diferentes.

Pois bem, além do governo daqueles que estão fora da zona de normalidade, o imperativo da inclusão também conduz aqueles que se enquadram na norma, a permanecerem dentro da mesma, a promoverem o empresariamento de si. Essa é uma estratégia biopolítica para garantir a seguridade da população de acordo com as intenções do Estado neoliberal.

Dessa forma, ao analisar os enunciados, percebi que mesmo sem capacitação e sem suporte, os professores priorizam a socialização dos alunos em sala de aula; e engendrados pelo discurso imperativo inclusivo e subjetivados por ele, não se opõem em trabalhar sob estas condições. Se mesmo reivindicando formação específica, como os professores trabalham dentro desse contexto? Qual é a posição sujeito ocupada? A resposta é mais simples do que aparenta, eles são professores e exercem a sua função ministrando aulas! É esse é o enunciado que apresentarei no próximo tópico.

7.1.3. Sou professor e tento ensinar a todos

Apesar dos empecilhos citados nas formulações do tópico anterior, os docentes encontram-se subjetivados a trabalharem com todos os alunos. Dessa forma, entendo que a proliferação discursiva em torno dos professores, acabou por designar-lhes um papel fundamental dentro do imperativo da inclusão, “mais do que qualquer outro sujeito, o professor é o alvo central dos discursos de responsabilização para o sucesso de uma educação e de uma sociedade inclusiva” (LOCKMANN; MACHADO; FREITAS, 2015, p. 14).

Professor 1- *Dá pra gente ir levando, não é talvez a mais adequada, mas é a que se enquadra melhor no que nós temos hoje, no público que nós temos hoje.*

Professor 5- *Não, eu dou aula para todo mundo e tento fazer ela se enquadrar no sistema.*

Professor 9- [...] a minha intenção é que todos que são piores se tornem os melhores, é isso. [...] só precisava que alguém tivesse boa vontade, eu falo muito nisso, boa vontade, quando você tem boa vontade você consegue muita coisa [...]

Ao longo da pesquisa, ao conceituar a inclusão como matriz de experiência, relacionando os jogos de poder, saber e modos de ser produzidos por ela, compreendo que os sujeitos imersos nessa matriz, são conduzidos a praticar atitudes contemporâneas de inclusão que caracterizam subjetividades inclusivas.

Dentro desse segmento, todos os conjuntos enunciativos descritos até esse ponto possuem um vínculo que é balizado pela grade de inteligibilidade inclusiva. Como já foi apontado anteriormente, não houve nenhuma resistência ou negação ao processo de inclusão, os discursos dos docentes estão em comum acordo com o que o imperativo da inclusão anuncia, pois os mesmos foram forjados dentro dessa trama. Com isso, é esperado que esses sujeitos adotem posições que caracterizam subjetividades inclusivas e exerçam atitudes que reafirmem tal postura.

Por meio das verdades que produzem, os discursos sobre a inclusão realizam processos de subjetivação nos sujeitos, fazendo-os desenvolverem um tipo de governamento que incide sobre seus próprios corpos, almas, pensamentos e comportamentos. Pela simples proliferação dos discursos inclusivos, é possível constranger os indivíduos a realizarem determinados atos sobre si mesmo, isto é, fazê-los operar sobre si a partir das verdades produzidas pela inclusão (LOCKMANN; MACHADO; FREITAS, 2015, p. 7).

Seja como for, além dos professores assumirem a inclusão como uma verdade necessária à educação e a entenderem como uma política “boa para todos”, constituem subjetividades que operam através da inclusão para que estejam e permaneçam na sociedade neoliberal. Um professor que se opõe a trabalhar nesse contexto, dificilmente estará inserido no mercado de trabalho.

O que fica claro aqui é que, nessa sociedade de indivíduos, alimentada pela lógica da competição, que por sua vez estimula ações de autoinvestimento [sic], a preocupação com o outro, [...] é calculada a partir da relação custo-benefício, isso porque, ao fim e ao cabo, preciso que o meu investimento no outro resulte em meu benefício próprio. Assim, na esfera da ocupação com o outro, o estímulo às ações inclusivas justifica-se pela aposta na possibilidade de que gradualmente esse sujeito cuja condução é assumida pelos outros possa passar a assumir-se, desenvolvendo condições de investimento em si. Com isso, passará a constituir-se como mais uma subjetividade que busca por si só incluir-se na sociedade contemporânea e que, por isso, também se constitui como sujeito capaz de responsabilizar-se por alguém, caso seja preciso (MENEZES, 2011, p. 160).

As formulações mencionadas anteriormente possuem características que moldam o que Menezes (2011) denominou de subjetividade inclusiva. Elas são subjetividades

inclusivas porque fazem com que o sujeito se auto mobilize para o desenvolvimento de características necessárias para a permanência no tecido social inclusivo. O próprio sujeito que se avalia incapaz - no sentido de não ser capacitado profissionalmente – de incluir, opera sobre si ações de governo que o levam a desenvolver condições de inclusão e permanência no jogo econômico do neoliberalismo. A materialização desses dispositivos de governo são as ações forçadas no âmbito da sala de aula que procuram incluir todos.

A meu ver, as passagens transcritas estão a favor de um estado provisório, oriundo de expressões como “tento”, “a minha intenção”, “dá pra gente ir levando” que indicam ações de movimento da subjetividade inclusiva. Dessa forma, proponho pensarmos agora como se materializam estas condutas inclusivas? De que forma os educadores agem inclusivamente?

Impulsionados pela força criativa, a qual falarei mais adiante, os educadores lançam mão de artifícios metodológicos para satisfazer à ordem vigente.

7.1.4. Uso de artifícios metodológicos

Ao mesmo tempo que tentam manter-se dentro do contexto inclusivo, os educadores articulam “a favor de experiências ativas de subjetividade” (CARVALHO, 2014b, p.45).

São estas experiências ativas de subjetividades que promovem a formação de uma força criativa que, por sua vez desenvolvem experiências criativas resultando em outras metodologias possíveis que pretendem satisfazer a lógica inclusiva. O emprego da palavra artifício simboliza justamente a criação do novo, de outras possibilidades de trabalho.

De acordo com Carvalho (2009, p. 5):

[...] a subjetividade ativa encontrar-se-á na esfera de todo processo de criação que representa, de um lado, a dessujeição do educador dos mecanismos que aprisionam e normalizam suas ações, gestos e práticas que o finalizam como sujeito. De outro lado, encontrar-se-á no *leitmotiv* do vir-a-ser completamente aberto. Concernente a esse ponto, a criação imprescritível emerge como força produtiva de experiências de subjetividades que maculam constantemente o sujeito pretensamente constituído para desconstituí-lo e novamente abrir outra constituição.

Ademais, apresento abaixo as formulações que representam tais ativações de subjetividade:

Professor 2- [...] a gente teria que dar uma atenção assim, mais focada para eles, e essa metodologia que eu utilizo muitas vezes não atende a eles. Aí eu tenho que parar no momento que os outros alunos estão fazendo atividade para poder dar uma atenção pra eles, eles não conseguem acompanhar.

Professor 7- Assim, a gente procura algum colega, e aqui até eles têm bastante essa prática, de estar aqui fazendo o experimento junto com os outros que necessitam de uma atenção especial [...]

Professor 3- Essa outra experiência que eu fiz foi exatamente dentro de uma sala de aula regular, com um aluno com deficiência visual. Então foi uma prática desenvolvida com ele dentro da sala onde todos participaram da atividade. Não foi uma prática direcionada para ele, era um conteúdo que eu estava abordando na sala de aula e eu adaptei esse conteúdo a realidade dele [...]

Professor 8- O ano passado foi prática assim de demonstrar estados físicos, até a menina que é intérprete falava, traz alguma coisa mais concreta, para mostrar para ele, olhando né, eu tinha uma caixinha que eu mostrava sólido, líquido, gasoso, fazia barulhinho, jogava pela sala para ver se espalhava e para elas tentarem pegar um pouquinho mais [...]

Professor 4- Avaliação que é diferenciada um pouco, avaliação e o procedimento, atendimento diferenciado, por exemplo, ele senta na frente, ele senta do meu lado na hora de fazer a prova para poder auxiliar, entendeu?

Professor 5- Eu tenho uma dificuldade grande, à noite eu tenho uma baixa visão, aqui à noite no EJA, então tem que ser bem grande na folha, ela tem muita dificuldade, a mãe inclusive estuda com ela para poder copiar e passar as coisas para ela, ela faz esse trabalho que a gente não tem para EJA a pessoa que ajuda. (grifo nosso)

Professor 6- Só que a gente fez uma intervenção interessante que está trabalhando funções orgânicas, aí já era terceiro ano, a gente foi trabalhar as funções com ele e a turma toda foi fazendo outro trabalho, e a gente criou, na escola tinha os modelos atômicos, então [...] As cadeias todas não, só o grupo funcional, então ele montava lá o grupo funcional do Aldeído, dizia que era um Aldeído onde era aplicado, e como que você reconhecia um Aldeído na natureza, aí ele montou uma acetona, aí ele dizia que acetona mais conhecida era propanona que era usado para tirar esmalte da unha, que era acetona, e ele fez com todas as funções orgânicas, então foi essa maneira que a gente envolveu esse aluno cego.

Consideradas estas ações como experiência de ativação da subjetividade, arrisco-me a dizer ainda que aparentemente essa atitude criativa provém também da prática da *parrésia*, um eixo entendido como “técnica que permite ao mestre utilizar como convém, nas coisas verdadeiras que ele conhece, o que é útil, o que é eficaz para o trabalho de formação de seu discípulo” (FOUCAULT, apud CARVALHO, 2014a, p. 96). O exercício de experiências educativas parresíastas dão possibilidade a rachaduras no discurso dominante por meio de práticas de liberdade. Por meio da

palavra, como campo de experiências livres, toda uma série de possibilidades podem enriquecer outros modos de ser, nessa linha Carvalho (2009, p.6) complementa:

Forjar aberturas como caminho de (trans)posição ao enunciado vicioso, como superação da fala conectada à repetição normatizante-normalizante, dando possibilidade de a palavra se encontrar no modo do 'erro', no desvio da fala, na escrita e na escuta como potência criadora do novo, do que não se vê, não se diz, não se escuta (ou não se quer).

Nessa linha, é preciso destacar que o grifo realizado em uma das formulações: “Eu tenho uma dificuldade grande”, remete a ações do franco-falar, de vontade de verdade mesmo assumindo certa tribulação em torno do assunto. O que está em jogo é o movimento, a vontade de buscar o novo. Ancorada nas palavras de Carvalho (2015a, p. 79), entendo o novo não como ações inéditas e de sucesso, a novidade está no âmbito do estranho, daquilo que antes não era conhecido, mas que diante das necessidades percebidas pelo professor, esse se aventura em novos artifícios para o ensino. Estas ações surgem à medida que o docente passa a se expor a atos de criação, não com o objetivo de promover práticas educacionais salvacionistas, mas de promover experiências que, por mais invisíveis que sejam, podem ser vistas como exemplos de ex-posição e movimento.

Em virtude dessas práticas de liberdade, que manifestam-se em torno da ativação da subjetividade, sugiro a ocupação de uma outra posição sujeito, que remete ao que chamo de subjetividade transgressora. Assumo o termo transgressão no sentido de caminhada sob os limites das práticas consolidadas, propor caminhos outros entre aqueles já traçados, se expor a práticas não institucionalizadas, e a horizontes desconhecidos, porém possíveis.

Na maioria dos casos, como foi descrito nos excertos, essas condições possíveis se corporificam no âmbito microfísico das práticas escolares. A partir de um atendimento individual enquanto a turma está realizando a tarefa, adaptações de conteúdo e de material didático, ou seja, pequenas ações que se desenvolvem dentro da sala de aula, mas que, aparentemente, por serem pouco notáveis, caracterizam a abertura a toda a chance de acontecimentalização na educação.

Surge aí a perspectiva do educador infame, como aquele que leva em consideração todo o tipo de relação que está em jogo na constituição de subjetividades. Chamo a

atenção o conceito de infame, que aqui é adotado para caracterizar as práticas que as vezes são denominadas de irrelevantes por, aparentemente, não serem notadas. São atitudes quase não perceptíveis que acabam promovendo transformações significativas.

As aulas poderiam acontecer linearmente, sem que houvesse esses episódios infames, nem sempre notados. Bastaria a aprovação de um quantitativo considerado de alunos que o professor, na visão do sistema educacional vigente, estaria desempenhando satisfatoriamente a sua função. Entretanto, essa não é a postura dos educadores que aqui narraram suas experiências. No registro do infame, esses docentes trazem para o âmbito do acontecimento histórico experiências que outrora estavam destinadas a “passar por baixo de qualquer discurso e a desaparecer sem nunca terem sido faladas” (FOUCAULT, 2003, p. 4). Dessa maneira então, o educador infame

[...] pulveriza e espraia as dimensões de possibilidades de experiências de rompimento com o localizado, com o hegemônico, com o homônimo. O infame é da ordem heterotópica. Por isso mesmo, passa a afrontar os canais de forças reprodutoras do modo de ser educador e modo de ser educando. Numa ideia, microrelaciona [sic] as ações prováveis e as improváveis para as mais variadas experiências atinentes ao modo de ser (CARVALHO, 2014a, p. 104).

Dadas as questões expostas acima, ao longo da entrevista-narrativa, indaguei os professores sobre a possibilidade de uso das metodologias adaptadas com todos os alunos da turma; se as ações que antes eram destinadas a alguns alunos poderiam ser úteis se compartilhadas a todos da sala. Abaixo exponho as formulações resposta de tal questionamento:

Professor 3- *Inclusive o material que eu utilizei para ele acabou ajudando os outros alunos a compreender e entender melhor o conteúdo proposto. Então não foi uma prática em que eu tirei o aluno da sala de aula e fiz com ele sozinho, não. Foi uma prática que eu estava trabalhando no momento e eu utilizei para abarcar a necessidade de todo mundo a partir daquele material proposto. [...] porque se eu preparei um material para o meu aluno com deficiência visual e eu vejo que o outro se interessa por aquele material e ele é convidado a participar daquele momento, ele também está aprendendo com aquele material, então ele não é um material só para o deficiente visual.*

Professor 9- *Não, ela facilitaria para qualquer um, porque independentemente de você só ver, ouvir falar, se você pegar e montar uma estrutura, saber porque que aquele dois significam duas ligações, carbono faz com oxigênio, aquela coisa toda, é palpável que aquela coisa assim jogada no vento.*

Professor 5- *Você cria algo para aquele aluno pensando que é só para ele, não é não [...].*

Professor 1- *A com certeza, tudo o que eles visualizam é mais fácil de compreender porque principalmente em química, quando você fala em molécula, eles ficam tentando imaginar, então se você traz um vídeo animado, fica mais fácil de vislumbrar.*

Professor 2- *Sim, facilita também, porque como você disse a química é muito abstrata, então tudo que eles conseguem enxergar, que eu vou associando a química ali, naquela imagem, já é favorável para todo mundo, já ajuda todo mundo.*

Chamo a atenção para o quanto os atos infames não ficaram apenas no âmbito do infame, eles extrapolaram as fronteiras do micro para o macro físico. A pergunta direcionada aos docentes foi pensada a partir de possibilidades de utilização dessas metodologias em toda a sala, contudo, as formulações anteriores indicaram que esses artifícios já haviam sido adotados em sala de aula para todos os discentes.

Notei também que, além de terem incorporadas à sala de aula num todo, estas experiências criativas favoreceram o processo de aprendizagem dos alunos. O que quero salientar é que a partir de experiências de ativação da subjetividade, os docentes puderam perceber que suas condutas que eram específicas com relação a alguns alunos, acabaram por beneficiar a todos, quando as mesmas se expandiram a todos na sala de aula.

Com isso, trago a ideia de que a Química, considerada por muitos uma ciência abstrata, pôde ser mais facilmente vislumbrada a partir de recursos didáticos desenvolvidos inicialmente, a partir das especificidades que apenas alguns alunos aparentavam possuir e que, posteriormente, se tornaram facilitadores no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, penso que talvez o uso de metodologias diversificadas para abordar determinado conteúdo não seria tão produtivo – para o processo de aprendizagem - quanto a adoção de um único método, dentro de um mesmo ambiente de ensino. Entre outras palavras, talvez seria mais interessante os professores utilizarem uma metodologia que abarcasse todos os alunos da sala de aula, pois, como já vimos anteriormente, os docentes que antes utilizavam metodologias distintas de acordo com as “capacidades” dos alunos, acabaram admitindo que esses artifícios poderiam ser utilizados como um método para todos os alunos. Por mais que já tenha explicado tal pensamento, acho interessante reforçar que o meu interesse em ressaltar tal argumento é que ao utilizarmos métodos de ensino de acordo com a capacidade que julgamos que cada aluno

possui, podemos colocar em exercício um ato inconsciente de exclusão e concomitantemente, reforçar a inclusão como prática de socialização.

Nessa linha de pensamento, ao argumentar que as metodologias específicas poderiam ser utilizadas como método de ensino para todos os discentes, os professores entrevistados apontaram para outro aspecto: a inclusão como processo de exclusão.

7.1.5. Inclusão ou exclusão? Eis a questão!

Ao final das narrativas, a problemática proposta nessa pesquisa foi rapidamente debatida com os docentes, que chegaram nas seguintes formulações:

Professor 5- [...] essa história da inclusão assim às vezes a gente fica pensando na inclusão e exclui os outros.

Professor 9- Eu acho que a inclusão é para excluir mesmo, não foi feita para incluir, e outra coisa, alguns alunos eles usam essa história de ter laudo para ficar se escondendo atrás do laudo, ah não posso porque eu tenho laudo, não sei o que.

Parece-me pertinente, antes de adentrar na postura dos docentes em si, realizar uma breve explanação sobre exclusão. Argumentarei a exclusão seguindo as discussões realizadas por Biessa (2013, p. 82), que a entende como uma produção da comunidade racional. A comunidade racional é aquela em que seus componentes reproduzem um discurso comum e se colocam na posição de representante dele; e a escola por sua vez, tem o papel de constituir e reproduzir essa comunidade. Desse modo, essas instituições ao mesmo tempo que autenticam certos modos de falar, deslegitimam outros discursos. Ainda sobre essa comunidade o autor argumenta, baseado nas descrições de Zygmunt Bauman sobre sociedade moderna, que aqueles que estão fora ou não se identificam com ela, são os estranhos.

A comunidade dos estranhos, ou daqueles que nada têm em comum com a comunidade racional, no contexto educacional inclusivo, é composta por alunos que não atendem a uma norma criada pela comunidade dos estabelecidos. Toda comunidade cria os seus estranhos, “o estranho, em outras palavras, não é jamais uma categoria natural” (BIESTA, 2013, p. 86).

Na comunidade racional não é o sujeito quem está falando, ele expressa uma fala representativa dessa comunidade. Enquanto na outra comunidade, a daqueles que nada têm em comum, o sujeito tenta se expressar utilizando a sua própria voz, e essa maneira de falar que o constitui como um indivíduo único.

Com esses argumentos, Biesta defende a necessidade de estabelecer uma outra linguagem da educação, que consiste na ação responsiva e responsável perante ao estranho. E a única maneira de possibilitarmos essa nova linguagem é abandonando a nossa voz representativa e se expondo ao estranho, aquele com quem nada temos em comum. É no ato responsivo, que assumimos a responsabilidade. Para falar ao outro, eu não preciso que minha resposta seja baseada no conhecimento do outro, é preciso assumir uma responsabilidade sem fundamento, porque não se sabe ao certo aquilo pelo qual seremos responsáveis, e isto caracteriza o ato de exposição.

Diante dessas considerações, acredito que a proposta de uma outra linguagem da educação, por meio de uma comunidade educativa, tem como pontapé inicial a exposição, expor-se a um estranho, colocar-se em uma postura que não é mais representativa, mas que abre caminhos para um pensamento singular e único.

Parece-me que os excertos que compõem essa categoria enunciativa encontram-se nesse mesmo horizonte, eles apontam para uma outra posição sujeito, delineada por uma postura de não dominação, uma dessujeição.

Todas essas estratégias de poder que desencadeiam ações dos sujeitos sob si mesmos produzem brechas e são sobre elas que se engendram dispositivos de resistência, abrindo a possibilidade do surgimento de novos discursos. Esses discursos, por mais temporários que sejam, podem indicar uma posição de sujeito como intelectual específico.

Os contra discursos produzidos à margem do sistema educacional, vão na contramão dos enunciados proliferados pelo imperativo da inclusão. A dimensão na qual estas formulações foram construídas - acontecimentos singulares, minúsculos, quase invisíveis -, justamente com essa postura de contraconduta, vão em direção ao que Foucault apresentou como intelectual específico:

De qualquer forma, a biologia e a física foram, de maneira privilegiada, as zonas de formação desse novo personagem, o intelectual específico. A extensão das estruturas técnico-científicas na ordem da economia e da estratégia lhe deram sua real importância. A figura em que se concentram as funções e os prestígios desse novo intelectual não é mais a do “escritor genial”, mas a do “cientista absoluto”; não mais aquele que empunha sozinho os valores de todos, que se opõe ao soberano ou aos governantes injustos e faz ouvir seu grito até na imortalidade; é aquele que detém, com alguns outros, ao serviço do Estado ou contra ele, poderes que podem favorecer ou matar definitivamente a vida. Não mais cantor da eternidade, mas estrategista da vida e da morte. Vivemos atualmente o desaparecimento do ‘grande escritor’ (FOUCAULT, 2015, p. 50).

Ao declarar que o intelectual específico não ocupa o papel de cantor da eternidade, mas sim o de um estrategista da vida e da morte, Foucault sugere que esses intelectuais localizem o seu pensamento nas margens, nas lutas provenientes de necessidades específicas. Deslocar o campo de atuação do macro para o microfísico com a intenção de “saber se é possível constituir uma nova política da verdade” (ibid. p. 54) é o desafio descrito nos enunciados dos educadores aqui entrevistados. As experiências narradas não foram citadas como intenções de ações generalizantes, universais; cada ação “situa-se dentro de um jogo de liberdade que passa pela percepção crítica de cada um” (CARVALHO, 2008, p. 156), inclusive aquele que é provedor da ação.

Nesse caso, os contra discursos retirados dos excertos exemplificam a atitude crítica do professor desencadeada sobre o seu trabalho. Além disso, por valer de uma ligação subjetiva com o aluno, o docente está estreitamente ligado à produção de verdade. A verdade produzida aqui não está restrita ao conhecimento científico, ela se expande podendo influenciar nas condições de variabilidade dos sujeitos. Assim, de acordo com Carvalho (2008):

Parafrazeando Foucault, poderia ser dito que o problema inicial para o educador é o de abrir-se às possibilidades de constituição de novas experiências que saibam interagir com a incalculabilidade das subjetividades que pululam nos espaços educativos (p. 159).

Ao abrir-se às possibilidades de constituição de novas experiências, os educadores colocam em (ex)posição seus atuais lugares de sujeitos para assumir uma responsabilidade pelo que lhes é estranho, aventurando-se em possibilidades outras de subjetivação. O que estou tentando expressar é o seguinte: os educadores participantes dessa pesquisa narraram atos criativos que foram possibilitadas por eles, a partir de experiências ativas de subjetivação.

Seguindo a trama analítica utilizada para problematizar os conjuntos enunciativos, primeiramente indiquei uma subjetividade inclusiva, em que os educadores se movimentam na direção de se manterem no contexto educacional inclusivo. Para tal propósito, os docentes desenvolvem artifícios metodológicos – que demonstram a materialização de atos criativos – no âmbito microfísico do ambiente educativo. Para essa nova posição sujeito ocupada, que caracteriza um educador parresiasista e criativo, propus uma subjetividade transgressora, que excede o limite do conhecido para se “aventurar” em outras possibilidades.

Acho importante ressaltar que os dois tipos de subjetividade: a subjetividade inclusiva e a subjetividade transgressora, por derivarem de posições sujeito variantes, coexistem em um mesmo indivíduo; entretanto, não se pode limitá-las como as únicas existentes, visto que os indivíduos podem se (des)lugarizar e, em cada lugar, podem constituir subjetividades outras.

Por fim, quero chegar a um ponto que é o desfecho da análise das narrativas: todas as características descritas pelos enunciados se somadas, integram o que Carvalho (2014a) denomina de função-educador.

7.1.6. Possíveis aproximações: a função-educador

A função-educador, ancorada na função-autor, proposta por Foucault (2001), é uma maneira de conceber que o educador também pode promover rachaduras na configuração das relações de poderes hegemônicos, a fim de atuar na composição de novas formas de lidar com o saber e de relacionar-se com as experiências para a formação de subjetividades ativas e não passivas.

[...] a função-educador tenta convidar os educadores a se colocarem na posição de rompimento com as séries de jogos sujeitantes que silenciam as potencialidades das diferenças e das singularidades dos educandos. Procura também não bloquear possibilidades de acontecimentos na educação, pois a função-educador é antinormativa. [...] Finalmente, apesar de não pretender inaugurar nenhuma discursividade original, como faz a função-autor, a função-educador pretende dar voz às discursividades que são marginais, pontuais, específicas e, como diria Foucault, infames nos vários contextos da experiência com a educação. Em outras palavras, a função-educador pretende ser um diagnóstico das múltiplas maneiras de se educar, de forma a não reproduzir condições de sujeições quando se

ensina, se educa e se constrói uma relação intersubjetiva entre quem educa e quem é educado (CARVALHO, 2015b).

Carvalho (2015a) propõe a função-educador a partir das três perspectivas analíticas presentes na função-autor, proposta por Foucault. A primeira é a relação de apropriação, ou seja, a discursividade criada por ambas as funções – função-autor e função-educador - é passível de um julgamento pelo fato de instaurar algo novo, a partir de sua capacidade de movimento próprio. É no seu cotidiano, nas suas práticas escolares, em suas estratégias de ensino que o sujeito que ocupa essa função singulariza o acontecimento:

A relação de apropriação na função-educador é uma tentativa de movimentação nas e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, na tentativa de chegar à forja de novos lugares perpassados com novos saberes e poderes (CARVALHO, 2014a, p. 84).

Ora, se a instância de apropriação se relaciona estreitamente com a liberdade de criação, é possível compreender nos enunciados capturados das narrativas a realização de movimentos próprios resultando em experimentos sob as condições mais improváveis.

Para se chegar ao ponto citado anteriormente, há uma condição imprescindível: a criação de descontinuidades. A função-educador pode se colocar como um meio de intensificar rupturas nas ordens discursivas e atuar na composição de novas áreas de subjetivação humana. Para tanto, o educador deve compreender a pluralidade de egos no ato das experiências de singularização e transformação, pois estas experiências não se dão somente em um plano de discursividades.

Considerar que o campo educativo é composto por vozes heterogêneas, é abrir-se para uma variedade de posições que se deslocam para além de uma perspectiva reprodutora. Desse modo, as práticas narradas pelos docentes, evidenciam uma relação de intercâmbio em que o outro também é levado em consideração, visto que o empreendimento que alicerçou a microcriação se originou de uma especificidade dentre uma maioria de alunos.

O terceiro vetor traz a atribuição ligada a posição do sujeito que, para Carvalho (2014a), é o aspecto mais intercessor da função-autor para se chegar à função-educador. A função-educador se dispõe a tornar possível outras posições para os sujeitos envolvidos no processo de formação. Nela o educador é convidado a

explorar os tipos de variabilidade de posições sujeitos, por meio da libertação de domínios que faz sobre si mesmo e sobre os outros. Com isso, o docente passa a intermediar uma construção ativa de si mesmo: “a função-educador se dispõe e situa-se num jogo de abertura onde a função-sujeito-educador e a função-sujeito-educando não cessam de ser construídas” (ibid., p. 87).

O sujeito na função-educador tem a oportunidade de se abrir a condições de sujeição em favor do enriquecimento de outras experiências subjetivantes. Tal possibilidade pode ser acionada a partir de três problematizações: a) o educador parresiasta; b) o educador como intelectual específico e c) o educador na posição de educador infame.

Antes de adentrar por estas problematizações, trago a lembrança de que as mesmas já foram discutidas anteriormente durante a análise dos conjuntos enunciativos. Trata-se de esclarecer que todas as problematizações realizadas em torno das narrativas culminaram em exemplos de posições-sujeitos que atuam na função-educador. A minha intenção não é generalizar que todos os professores participantes dessa pesquisa encontram-se permanentemente na função-educador. Como já foi discutido, acredito na mutabilidade de posições dos sujeitos e é por isso, que tentei localizá-las dentro das narrativas. O que estou chamando a atenção é para o fato de que esses lugares por ora ocupados colocam os docentes na condição da função-educador. Não posso afirmar que essa é uma condição permanente, porém tomarei estas condutas como passos que podem levar a infinitos movimentos de ativação da subjetividade, a dessujeição e a processos de (re)criação.

Findados esses esclarecimentos, retomo aos três campos pelos quais a função-educador é convidada a se colocar no fluxo da produção e da deflagração de experiências de subjetividades ativas.

A relação do educador com a parrésia passa a operar na função-educador quando o mesmo experimenta a possibilidade de verdade do outro sem a pretensão de tentar resgatá-la para a sua própria verdade. Por conseguinte, toda uma série de trocas, fluxos de experiências se abrem como possibilidade de emersão de outros modos de ser, outras posições que o sujeito pode se colocar ou ser colocado quando está em formação.

Nessa esteira, a segunda esfera de afirmação criativa encontra-se no papel de intelectual específico. Segundo Carvalho (2015a, p. 79), pensar o papel de intelectual específico na função-educador é convidar o professor a rejeitar o discurso profético ou salvacionista, para colocar em causa as condutas paralisantes de qualquer potencialidade criadora. O intelectual específico é aquele capaz de fazer de uma verdade absoluta um campo de luta, ou seja, o que é considerado verdadeiro não passa de aspectos produzidos e consolidados historicamente. Se pensarmos no contexto inclusivo, esse docente é aquele que ocupa-se de modo que promova fraturas na tríade que alicerça a matriz de experiência da inclusão.

Estas rupturas se fazem vivas por meio de acontecimentos que passam muitas vezes despercebidos pelo sistema educativo. É nesse âmbito que a função-educador é modulada como infame. O educador infame é aquele educador vivo que se faz no dia a dia por meio de acontecimentos não notados, exercidos nas micropolíticas escolares, em ações destituídas de fama.

Retomar a relação entre os enunciados e as variadas posições de sujeitos encontradas neles, e posteriormente aproximá-las da função-educador - ora mais desenvolvida, tornando-se um ato frequente, ora mais iniciante, a partir de atos isolados – foi a forma que entendi ser a mais conveniente para fundamentar e exemplificar posturas beligerantes de permanente transitoriedade que culminam em experiências dessujeitantes que, por sua vez, possibilitam a abertura de domínios de subjetividades ativas.

A experiência criativa viabiliza a subjetivação do sujeito a partir de si mesmo; do sujeito constituído pelo outro ao sujeito constituído por si, ou seja, sujeito em objeto de construção para si mesmo. Dessa forma, ao se colocar em posição de enfrentamento face ao imperativo da inclusão, o sujeito passa a participar criticamente do seu processo de subjetivação, trabalhando sobre as forças que o conduzem. No fundo, a ativação da subjetividade sempre implica em um “trabalho sobre os nossos limites” (FOUCAULT, 2000, p.351). Nesse horizonte, entendo que o governo de si é uma ferramenta importante na invenção de outros modos de ser; ele “é uma espécie de campo organizador, gerador e operacional do modo de ser do sujeito que toma a si mesmo como tarefa a ser realizada” (CARVALHO, 2014a, p. 116). Dessa maneira, o governo de si é o espaço em que o sujeito se aciona, se

ativa em direção a um trabalho crítico sobre as técnicas de dominação¹¹ que formam e inventam os sujeitos de acordo com os modelos dominantes de existência e experiência.

Ao ponderar o propósito de se problematizar as narrativas e tendo por foco as posições sujeito e as subjetividades derivadas deles, adotei alguns termos como chave de conduta para tentar fazer aproximações à função-educador. Não pretendi estabelecer uma leitura terminal dessas narrativas, optei por seguir um viés possível que problematizou apenas alguns processos que julguei pertinentes como forma de pensar como os professores de química estão se constituindo frente à grade de inteligibilidade inclusiva.

As ações criativas relatadas caracterizam uma forma de dessujeição que ocorre no âmbito infame das práticas escolares. Ou seja, elas extrapolaram o campo do exercício de pensamento e se materializaram em experiências de liberdade no cotidiano escolar. Isto já é um indício de desalojamento dos lugares-comuns produzidos pela inclusão. Estas práticas pedagógicas desviantes acabaram por desdobrar outras formas de conduzir dentro do contexto educacional inclusivo. Ao final das narrativas, os professores se colocaram em uma posição de afrontamento em relação ao discurso benevolente da inclusão.

Operando-se com a função-educador, o professor atua em si mesmo, refazendo-se microfisicamente a partir das próprias tarefas exigidas por sua profissão. Logo essa função é uma forma de desinstitucionalizar as verdades estabelecidas nos dispositivos educacionais. Porém ela deve ter o conhecimento que não realizará reformas no sistema educacional. Suas ações situam-se no nível micropolítico, no âmbito de pequenas experiências que forjam novos acontecimentos, que rompem com a lógica das abstrações populacionais da biopolítica.

A partir dessas aproximações, acredito que as posições de sujeito ocupadas pelos docentes participantes da pesquisa, tenderam para o mesmo fluxo sugerido pela função-educador. Penso que esses direcionamentos foram frutos de um trabalho inconsciente – no sentido de não ter sido conduzido por uma força exterior -, o que me parece ser talvez, uma atitude desencadeada a partir dos obstáculos que o

¹¹ Técnicas que permitem determinar a condutas dos indivíduos e impor certas finalidades ou objetivos.

ensino de química tem enfrentado. A partir desses desafios, os professores se viram instigados a realizar práticas pedagógicas desviantes que acabaram influenciando diretamente sobre si mesmos, sobre a sua constituição subjetiva.

Acredito que essa possa ser uma saída para promover rupturas no discurso consolidado da inclusão, não se restringindo apenas aos professores de química, mas transgredindo para outras áreas da educação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: TALVEZ SEJA POSSÍVEL PENSAR DE OUTRO MODO...

Entretanto, pretende-se também instigar outros pesquisadores, outros grupos de pesquisa, professores e futuros professores, a continuamente indagar seus universos educativos em busca do que não está dito, em busca das suas marcas históricas e de sentidos para o que lhes parece trivial ou natural (SELLES, 2011, p. 9).

Como uma tentativa de finalizar as discussões propostas nesse trabalho, penso ser relevante retomar o objeto da pesquisa: como os professores de química se constituem dentro do imperativo da inclusão?

Para localizar as discussões propostas nesse trabalho, recorri ao contexto histórico em que a inclusão passou a emergir dentro da sociedade, e relacionei essa emergência com as estratégias de governo apresentadas pela governamentalidade neoliberal. Argumentei, ainda que, por ser um imperativo de Estado e a partir daí assumir um caráter de matriz de experiência, a inclusão articula saberes, poderes e modos de ser. Por consequência, isso acarreta atitudes contemporâneas de inclusão que, se pensadas dentro do contexto educacional, refletem diretamente na prática docente.

Tentei articular as discussões propostas aqui como espaço de exposição, em que a verdade da inclusão é suspensa, questionada, para observar quais são os modos de ser dos professores de química e quais subjetividades estas posições de sujeitos caracterizam.

Ao analisar os conjuntos enunciativos provenientes das narrativas docentes, percebi que inicialmente, os professores se posicionavam passivamente frente ao imperativo da inclusão; apresentavam alguns desafios, porém, não hesitavam em trabalhar nesse contexto. À medida que os mesmos iam relatando as suas práticas pedagógicas, notei uma ação de movimento, mesmo se rotulando como incapazes, os docentes se colocavam dispostos a promover tentativas para permanecer dentro do tecido inclusivo.

Até aqui, percebi que as posições de sujeito das quais resultavam os enunciados, eram constituintes de uma subjetividade inclusiva, em que os docentes se mantinham “motivados” para permanecer dentro dessa governamentalidade neoliberal. Chamo a atenção para essa motivação que, aparentemente, é decorrente

da preocupação em se manter no mercado de trabalho, pois como já foi discutido, estamos em uma sociedade capitalista em que as pessoas têm que se adaptar aos requisitos para se inserirem e/ou se sustentar dentro do sistema trabalhista.

Tomei essa motivação como força motriz para o exercício do pensamento no que concerne ao uso de artifícios para “incluir todos” em um mesmo ambiente de ensino. Esses artifícios são o produto do que apresentei como experiências de ativação da subjetividade. Aquele sujeito que antes se preocupava apenas em permanecer inserido no sistema, agora desloca o seu olhar na dimensão de prover outras experiências pedagógicas considerando as especificidades dos discentes.

Esse ato de movimento criativo decorre de outra posição sujeito, a qual o educador passa de uma submissão voluntária para uma atitude experimental; possibilitando condições a uma subjetividade que optei por chamar de transgressora. Junto à atitude experimental está a atitude limite, que busca abusar das fronteiras se colocando em sua própria fronteira. Ou seja, ao sair da abstração e iniciar movimentos que dão vez e voz aos alunos, o docente se posiciona na iminência da transgressão de seu limite, daí a escolha do nome subjetividade transgressora.

É interessante notar que estas práticas pedagógicas desviantes que, a princípio, tinham como público alvo apenas alguns alunos, passam a ser utilizadas como metodologia única para toda a sala de aula. Esse redimensionamento de público só foi possível a partir da reflexão crítica do educador sobre a sua prática. Ao se deparar com os resultados positivos de sua experiência criativa, o professor julga apropriado desenvolvê-la com todos os discentes.

Outro aspecto foi observado a partir dessa reflexão crítica: os docentes manifestaram outra posição sujeito, uma postura de não dominação frente ao imperativo da inclusão. Essa postura mostra as rupturas que a ativação da subjetividade provocou nas verdades consolidadas pela inclusão; isso possibilitou a criação de outras formas de convivência, de relação humana e de modos de ser docente e discente.

Ao final, percebi que as atitudes dos professores de química descritas até aqui, indicam que os mesmos possuem a preocupação de ensinar aos seus alunos, não importando os obstáculos que este processo apresenta. A falta de interesse, a

dificuldade em matemática e as especificidades de alguns alunos; a falta de suporte e/ou formação específica dos docentes, não são barreiras que fazem com que estes docentes deixem de exercer suas profissões.

Paralelamente às análises descritas acima, tentei fazer aproximações com três problematizações que alicerçam a função-educador, proposta por Carvalho (2009, p.5): o educador parresiasta, o educador como intelectual específico e o educador na posição de educador infame, como condição para a produção de experiências ativas de subjetividade. Tomei esse viés de análise por acreditar que essa pode ser uma das possibilidades para “pensar de outro modo” relações pedagógicas aparentemente tão díspares, o ensino de química e a inclusão. Entendo a expressão “pensar de outro modo” não só no sentido de acrescentar e ampliar os conhecimentos já adquiridos, mas fazer

[...] o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.4).

Tendo isto em vista a função-educador, parece-me um dos caminhos possíveis para pensar outramente a educação, mais especificamente, o ensino de química.

Acredito que da forma fluida como foram relatados nas narrativas, não seguindo a ordem citada anteriormente, os campos em que a função-educador é convidada a se colocar para a produção e propagação de experiências de subjetividades ativas, foram sendo explorados a partir da necessidade de cada docente em promover movimentos criativos. Ou seja, a força criativa não foi condicionada ao professor, esse foi desenvolvendo-a à medida que praticava exercícios de liberdade.

Deste modo, não pretendo com essa pesquisa chegar a um novo modo para relacionar-se com o outro, e muito menos afirmar que esse modo é melhor ou pior do que o que temos praticado hoje. Procurei por meio dos questionamentos, problematizar as práticas escolares que, ao serem relatadas, impactam os sujeitos fazendo-os pensar e agir de outros modos. Essas reflexões podem contribuir para que os docentes adotem uma postura crítica em relação às verdades pelas quais eles educam e são educados, colocando à prova conceitos que se instauraram como acabados, estáticos; ensaiando novas possibilidades para tais concepções.

Ao proporcionar aos professores um exercício de pensamento, estamos dando a eles ferramentas para que os mesmos possam praticar lições de emancipação intelectual. Pensando a emancipação, segundo a interpretação de Rancière, pode-se dizer que ela não é feita de atos espetaculares, inovadores; mas é moldada por uma busca para criar novas formas de pensar e fazer o comum, diferentemente daquelas que estão instaladas como consensos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 90).

Esse exercício de pensamento remonta a uma noção de poder, que não é o poder do controle, da disciplina, mas o poder da potencialidade. A potencialidade segundo Roos (apud MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 90), é a capacidade que pessoas comuns têm de descobrir formas de ação para agir sobre coisas comuns. Assim, ela pode ser compreendida como uma alavanca – a esperança que restou dentro da caixa de Pandora - para despertarmos a vontade, a atenção desses docentes, para refletir sobre suas práticas escolares, e promover experiências de ativação da subjetividade por meio da função-educador.

O ato criativo por sua vez, pode ser uma alternativa a linguagem da aprendizagem. De acordo com Biesta (2013, p. 32), o conceito de aprendizagem veio se sobrepondo ao conceito de educação, nas últimas duas décadas. A linguagem da aprendizagem tem resumido o processo educacional a uma transação econômica, em que o aprendente é o consumidor e o educador é aquele que existe para satisfazer as necessidades do aluno. Nessa lógica, a formação específica do educador no contexto inclusivo aparece como exemplo de capacitação dos provedores, para que os mesmos possam satisfazer o desejo do consumidor, o aluno.

Nesse caso, sabe-se que as necessidades dos alunos são estrategicamente delineadas a partir de um processo de identificação e classificação que visa o controle dos mesmos para a manutenção de uma sociedade de seguridade. Dado isto, acredito que os cursos de formação específica desempenham um papel de imobilização da atitude criativa dos educadores. Por meio desses cursos, eles terão todas as ferramentas necessárias para que esses alunos aprendam e com isso, não irão se expor ao novo, uma vez que tudo já é conhecido e não existe novidade alguma a ser explorada.

Ora, se não há algo novo, não será necessário assumir uma responsabilidade sobre o que é estranho; todas as respostas não serão únicas e singulares mas, sim, representativas de uma comunidade, a comunidade inclusiva.

É nesse contexto que entra o papel ativo da função-educador. Para dar voz a essa comunidade de estudantes que nada têm em comum com a outra comunidade, são necessários atos de criação, de exposição ao estranho, que resultam em movimento, em experiências ativas de subjetividade, na busca por uma outra linguagem da educação, que propicie oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do Discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan.-jun. 2014. Disponível em:
https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi6_szso9rKAhUCGR4KHSDAAHkQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.ufpb.br%2Ffojs%2Findex.php%2Fteo%2Farticle%2Fdownload%2F19678%2F11419&usg=AFQjCNF4HNI2qexB4OVGZctheC3t1IUIYg&cad=rja. Acesso em 12/01/2016.
- BENITE, Cláudio Roberto Machado. **Formação do professor e docência em química em rede social**: estudos sobre inclusão escolar e o pensar comunicativo. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Química) – Programa Multi-institucional de Doutorado UFG/UFU/UFMS, Goiás.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)
- BRASIL. Constituição (2014). Lei nº 13.005, de 25 de janeiro de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 maio 2015.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Da sujeição às experiências de constituição de si na função-educador**: uma leitura foucaultiana. 2008. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas. 2008.
- _____. Foucault e as (com)posições de subjetividades ativas no exercício da função-educador. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17., 2009, Campinas. **Anais...**. Campinas: ALB, 2009. p. 1 - 10. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_1346.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.
- _____. **Foucault e a função-educador**. 2. Ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2014a. 160 p. (Coleção Fronteiras da Educação)
- _____. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. In: REZENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b. p. 45-57.
- _____. A educação como ruptura, não como institucionalização. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ano XV, n. 472, p.76-81, 14 set. 2015a. Disponível em:
 <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6124&secao=472>. Acesso em: 21 out. 2015.

_____. A função-educador e a educação desviante. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ano XI, n. 374, 26 set. 2015b. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4094&secao=374>. Acesso em: 31 out. 2015.

CARVALHO, A. M. P. Critérios estruturantes para o ensino de ciências. In: _____. (Org). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: _____. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 141)

FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; OLIVEIRA, Sandra de. Experiência, memória e formação em um programa brasileiro de iniciação à docência. In: Mesa Redonda Experiencia, memoria y formación, Recife, 2014. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1nNGkvAgQLsJ:prealas2014.unpa.edu.ar/sites/prealas2014.unpa.edu.ar/files/ckeditor/46/Texto%2520Experiencia,%2520memoria%2520e%2520formacao%2520eli-maria%2520claudia-sandra.pdf+%cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=de>>. Acesso em: 25 maio 2015.

EXCLUSÃO. In: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984, p. 14.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto-carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. O que são as luzes. In: _____. **Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 335-351. Disponível em: <<http://unigalera.xpg.uol.com.br/FOUCAULT.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2016.

_____. O que é um autor?. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III: Estética – literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298. Disponível em: <http://fido.rockymedia.net/anthro/foucault_autor.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

_____. A vida dos homens infames. In: _____. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.203-222. Disponível em:< <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-a-vida-dos-homens-infames.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Diálogo sobre o poder. In: _____. **Ditos e escritos. Estratégias, Poder-Saber IV: Estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, v. 3, p.253-266.

_____. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política.** Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica.** Curso ministrado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c. 238 p. Tradução de: Luis Felipe Baeta Neves.

_____. **O governo de si e dos outros.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2015.

GALLO, Silvio D.; VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault: filosofia e educação ou Ensaio para uma filosofia da Educação. **Educação.** São Paulo: Segmento. n. 3 (Especial Foucault pensa a Educação), p. 16-25, mar, 2007.

GOMES, Maria de. Fátima. Cardoso; MORTIMER, Eduardo. Fleury F. Histórias sociais e singulares de Inclusão/exclusão na aula de química. **Cadernos de Pesquisa,** v. 38, n.133, 2008.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia; SILVA, Josenilda Maria Maués da. **Práticas discursivas e produção de subjetividades: uma análise do discurso pedagógico de professores/as da disciplina didática e formação docente do curso de pedagogia da UFPA.** Trabalho apresentado no: Seminário Internacional de Educação: Políticas e Teorias, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://interno.uninove.br/PublishingImages/Mestrados e Doutorados/edu/lseminario/MPF_13.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

GROS, Frédéric. Situação do Curso. In: FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

INCLUSÃO. In: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Versão 3.0. São Paulo: Objetiva, 2009.

KRAEMER, Graciele Marjana. Inclusão escolar e a governamentalidade neoliberal. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 10, 2014, Florianópolis. **Cadernos.** Florianópolis: X Anped Sul, 2014. p. 1 - 18. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/786-0.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LIMA, José Ossian Gadelha de. Do período colonial aos nossos dias: uma breve história do Ensino de Química no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 140, p.71-79, jan. 2013. Mensal. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19112/10268>>. Acesso em: 25 maio 2015.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli Belmonte; FREITAS, Débora Duarte. A inclusão no município do Rio Grande/RS: possibilidades para pensar a subjetividade docente. In: Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3690.pdf> . Acesso em: 23 jan. 2016.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar**: Conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 20, p.851-867, jul./set. 2012.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marchall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**. Campinas. v. 25, n. 2, p. 177-193, maio/ago. 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

MENEZES, Eliana Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

MEYER, Dagmar Essermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Essermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PORTO, Edimilson Antonio Bravo Porto. Histórico do Ensino de Química no Brasil para repensar os programas de Química nos cursos integrados dos Institutos

Federais. In.: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA. 33. 2013. Ijuí/RS. **Anais...** Ijuí: UNIJUÍ. 2013.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades gaúchas: produzindo atitudes de inclusão.** 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece.** 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

RECLUSÃO. In: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Versão 3.0. São Paulo: Objetiva, 2009.

RIBEIRO, Eveline Borges Vilela. **A educação inclusiva na formação de professores de ciências:** um estudo sobre a realidade de uma instituição de ensino superior em Jataí-GO. 2011. 107 f. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

_____. **Inventando os nossos selfs:** psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social)

ROOS, Ana Paula. Sobre a (in)governabilidade da diferença. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar:** Conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-31.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Para um novo senso comum; a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: _____. **A Crítica da Razão Indolente:** contra o Desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SALLES, Paulo Sérgio Bretas de Almeida; GAUCHE, Ricardo. (Orgs.). **Educação científica, inclusão social e acessibilidade.** 1. ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2011.

SELLES, Sandra Escovedo. Prefácio. In: SALLES, Paulo Sérgio Bretas de Almeida; GAUCHE, Ricardo. (Orgs.). **Educação científica, inclusão escolar e acessibilidade.** Goiânia: Cânone Editorial, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação:** Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 21, n. 2, p. 161-175, 1996.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

_____. **Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas**. 2005. Resumo da Aula Inaugural no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPG-Educação/PUC-Rio). Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8708/8708.PDFXXvmi=gzpwVX57hUAOsKliE11B2cHcEgzjAuXQ5oo2mt9EpKtSudc9feLhqst6K4pkzncFMBHa6ROvCjp7xChNQ35iwAoiEPEedQT1sCbAt167IveT9vH1ANj8nlq2x5hMWcOqO11i28qoFFiOc0PNN9VcSneqsweqJ3Sx4TR73ivIZPwcPn0ExWQqk6SOE8gnb9Wg3Po79UP9KnIBLmgkj7MFeGtSOKh1UehX4G6eCVnnjJZ67fqrne7CUCvJnNli23h7>>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. **Estudos de Biopolítica e Educação na América Latina: avaliação e perspectivas**. 2013. Conferência de Encerramento. Disponível em: <[http://www.michelfoucault.com.br/files/IV CLAB - II CIBE - Encerr. Texto Final para LER - 6set13.pdf](http://www.michelfoucault.com.br/files/IV%20CLAB%20-%20II%20CIBE%20-%20Encerr.%20Texto%20Final%20para%20LER%20-%206set13.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, 3. ed. 160 p. (Coletânea Pensadores & Educação)

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 100, n. 28, p.947-963, out. 2007. Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez. 2010. Dossiê Foucault e a educação – é preciso pensar e agir de outros modos. Disponível em:<<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2311>>. Acesso em: 04 maio 2015.

_____. **Inclusão como dominação do outro pelo mesmo**. 2011. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lobes-inclusao-como-dominacao.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2015.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. Experiências docentes: é possível viver com o outro desde fora da inclusão. In: Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anned37>>. Acesso em: 20/01/2016.

VILELA-RIBEIRO, Eveline. Borges; e BENITE, Anna Maria Canavaro. A inclusão escolar na percepção dos professores de química. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, 2010.

ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. **Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de mestrado da linha de Ensino de Ciências Naturais e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário do Norte do Espírito Santo (PPGEEB/CEUNES/UFES). A pesquisa, intitulada “*Caos(ando) a inclusão: um outro olhar sobre as narrativas dos docentes de química*”, têm o objetivo de conhecer, analisar e problematizar como as políticas de inclusão chegam aos professores de química, quando os mesmos relatam suas práticas pedagógicas.

Solicito a sua participação na pesquisa concedendo uma entrevista aberta (que poderá ser gravada ou escrita) sobre uma experiência docente, que você considere marcante em sua carreira como professor.

As informações obtidas na pesquisa serão utilizadas em estudos e sua identidade jamais será divulgada. Portanto, em nenhum momento você será exposto a algum risco se participar da pesquisa e nem possuirá algum envolvimento financeiro com ela. Caso haja algum descontentamento com a pesquisa, você poderá se recusar a continuar participando. Depois de realizadas as transcrições da entrevista aberta, a pesquisadora lhe encaminhará, por e-mail, a versão final da transcrição para receber o seu aceite final.

Esse documento, constando os compromissos assumidos entre a pesquisadora e sujeitos da pesquisa, será assinado pelas partes envolvidas em duas vias. Uma ficará sob a responsabilidade dos sujeitos da pesquisa e a outra via ficará sob a responsabilidade da pesquisadora do projeto de pesquisa.

Pelo exposto acima, eu, _____, concordo em participar da pesquisa e autorizo a utilização das informações desde que minha identidade não se torne pública. Afirmando a liberdade em me negar a participar da pesquisa em qualquer momento que uma das partes não cumprir o colocado nesse termo de compromisso.

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____, ES, _____, _____ de 2015.