

Ensino de química e inclusão: pensando outramente as práticas pedagógicas docentes

Bruna Gabriela Nico Pereira Herculano
Gilmene Bianco
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

167

Resumo: As políticas e as práticas inclusivas, que se configuram como um imperativo de Estado, são postas em ação principalmente através da maquinaria escolar. Na medida em que ações inventam e colocam em circulação novos dispositivos, corroboram para a produção de subjetividades inclusivas. Dentro deste contexto, pretendemos perceber como os professores de química são subjetivados por meio do status de verdade da inclusão e como este imperativo se reflete em suas práticas pedagógicas. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas narrativas e, para a análise das mesmas, optamos por formar conjuntos enunciativos. A partir deles, analisamos as posições sujeito que os professores ocuparam e os tipos de subjetividades que estas posições remeteram. Chegamos à conclusão que as posições adotadas pelos docentes são posturas beligerantes, de permanente transitoriedade, que culminam em experiências dessujeitantes e que, por sua vez, possibilitam a abertura de domínios de subjetividades ativas. Ao final, realizamos 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 esta função; e que ainda, tomando como premissa este operador, podemos pensar de outros modos a educação.

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

Teaching chemistry and inclusion: thinking of other modes of teaching pedagogical practices

Abstract: Inclusive politics and practices, which are configured as a State imperative, are put into action primarily by the school machinery. As far as actions invent and put new devices into education, they corroborate the production of inclusive subjectivities. In this context, we intend to perceive how the chemistry teachers are subjectivated through the truth status of the inclusion and how this imperative reflect itself in their pedagogical practices. The data collection was accomplished through narrative interviews and, for the analysis; we chose to form enunciative groups. From them, we analyzed the influences that the teachers exerted and the types of subjectivities that these actions established. We realized that the positions adopted by the teachers are belligerent attitude, in permanent transience, which culminate in desubjectizing experiences and, in turn, enable the opening of domination-oriented power of active subjectivities. In the end, we discussed the idea of educator-function, believing that to achieve their own creative acts, the interviewed teachers follow, even though unconsciously, the same line proposed by this function; and yet, considering this operator as a premise, we can think of other modes of education.

Keywords: In/exclusion. Teaching practice. Government. Educator-function. Subjectivity.



1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema com crescentes discussões em nossa sociedade contemporânea. Desde 1994 de forma oficial após o documento da Declaração de Salamanca, 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).

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, denominadas por Menezes (2011) de subjetividades inclusivas.

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

Dentro do contexto que baliza este trabalho, propomos 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.

Focaremos, mais precisamente, nas condutas possíveis dentro da matriz de experiência inclusiva. Para isso, tomamos a inclusão como uma matriz de experiência, por acreditarmos que a mesma é uma invenção deste tempo, um imperativo de Estado, que é produzida e reproduzida pelo discurso da sociedade neoliberal. Dessa forma, a inclusão se configura como prática de

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.



governo, um conceito ferramenta foucaultiano que pode ser entendido como ações de poder que visam conduzir as condutas dos outros e as nossas próprias condutas, influenciando na constituição da subjetividade dos sujeitos. Estes 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.

Baseado nessas premissas, o questionamento deste estudo 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 desta trama analítica, traremos 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, investigar como se constituem as subjetividades docentes dentro da matriz de experiência inclusiva e 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.

2. TRILHANDO ESPAÇOS DE PROBLEMATIZAÇÃO

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 desta pesquisa foram nove 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.



Como estratégias descritivo analíticas, optamos por escolher as entrevistas narrativas para a coleta de dados, as quais os professores narram as suas práticas escolares e, com isso, significam a sua relação como outro. As narrativas foram desencadeadas a partir de uma proposta aberta: realizou-se uma breve explanação sobre a vontade de conhecer as experiências docentes para o entrevistado e, posteriormente, pediu-se para que ele narrasse uma experiência que gostaria de contar. Todo o processo de coleta das narrativas foi realizado individualmente devido à dificuldade de reunir ao mesmo tempo todos os sujeitos da pesquisa, visto que os mesmos trabalham em instituições e em horários distintos.

Ao final de cada narrativa gravada com a concordância dos sujeitos envolvidos, foi assinado o Termo Consentido Livre e Esclarecido (TCLE). Por motivos éticos, os nomes dos professores foram preservados, e adotou-se um sistema numérico para fazer referências aos mesmos, dentro da análise das narrativas.

A partir das narrativas, buscamos estruturar conjuntos enunciativos (FOUCAULT, 2008) para posteriormente articulá-los à emergência de tipos de subjetividades adaptáveis ao modo de vida da sociedade inclusiva.

2.1 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. Estes 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 construímos 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, 2008, p. 110), sendo assim, os conjuntos enunciativos agrupados abaixo estão em relação constante.

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

171

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 à 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 notarmos que, aparentemente, se houvesse a capacitação ou o suporte/apoio específico para realizar o atendimento, a relação professor aluno poderia ser facilitada. Chamamos a atenção para as palavras suporte e apoio, utilizadas no sentido de auxílio, reforço. Deste modo, entendemos 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 neste contexto, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007) as políticas inclusivas, que buscam o governamento principalmente pelo discurso, pretendem ensinar o melhor comportamento, o melhor e mais correto para se fazer, e nesta 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 as 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 autoalimenta, ou seja, a partir das ações de governamento, os sujeitos são subjetivados inclusivamente para sempre se manterem dentro da governamentalidade inclusiva.

2.1.2 Inclusão como prática de interação

Neste conjunto de formulações, apresentamos a 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, Lockmann, Machado e 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, percebe-se a construção de uma verdade pautada na interação entre alunos, ou seja, a inclusão se resume a 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”. Neste 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 no processo educativo.

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. Esta postura, a nosso 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, 2008, 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 nesta zona, a permanecerem dentro da mesma, a promoverem o empresariamento de si. Esta é uma estratégia biopolítica para garantir a seguridade da população de acordo com as intenções do Estado neoliberal.

Dessa forma, ao analisarmos os enunciados, percebemos 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 do 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 apresentaremos no próximo tópico.

2.1.3 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. Desta forma, entendemos que a proliferação discursiva em torno dos professores, acabou por designá-los 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).

175

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, compreendemos que os sujeitos imersos nessa matriz são conduzidos a praticar atitudes contemporâneas de inclusão que caracterizam subjetividades inclusivas.

Dentro deste seguimento, todos os conjuntos enunciativos descritos até esse ponto, possuem um vínculo que é balizado pela grade de inteligibilidade inclusiva. Com isso, é esperado que estes 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 governo 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”, eles constituem subjetividades que operam através da inclusão para que estejam e permaneçam na sociedade neoliberal. Um professor que se opõe a trabalhar neste contexto, dificilmente estará inserido no mercado de trabalho.

176

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 (MENEZES, 2011, p. 160).

As formulações mencionadas anteriormente possuem características que moldam o que Menezes (2011) denominou de subjetividade inclusiva. Elas são inclusivas porque fazem com que o sujeito se automobilize 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 governamento que o levam a desenvolver condições de inclusão e permanência no jogo econômico do neoliberalismo. A materialização desses dispositivos de governamento são as ações forjadas no âmbito da sala de aula que procuram incluir todos.

A nosso 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. Desta forma, nos inclinaremos a pensar: como se materializam estas condutas inclusivas? De que forma os educadores agem inclusivamente?



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

2.1.4 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, 2014, 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. De acordo com Carvalho (2009, p. 5):

[...] a subjetividade ativa encontrar-se-á na esfera de todo processo de criação [...]. 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, apresentamos 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 atendem 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 experiências de ativação da subjetividade, arriscamo-nos a dizer ainda que aparentemente esta 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, 2014, p. 96). O exercício de experiências educativas parresiasistas dão possibilidade à 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, nesta 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).

Nesta 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.

Ancorados nas palavras de Carvalho (2015a, p. 79), entendemos 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, este 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 destas práticas de liberdade, que manifestam-se em torno da ativação da subjetividade, sugerimos a ocupação de uma outra posição sujeito, que remete ao que chamamos de subjetividade transgressora. Assumimos 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. Chamamos a atenção para o conceito de infame, que aqui é adotado para caracterizar as práticas que as vezes são denominadas de irrelevantes por não serem notadas. São atitudes quase não perceptíveis que acabam promovendo transformações significativas.

No registro do infame, estes 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).

Dadas as questões expostas acima, ao longo da entrevista narrativa, indagamos 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 expomos as respostas para 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.

Chamamos a atenção para o quanto os atos infames não ficaram apenas no âmbito do infame, eles extrapolaram as fronteiras do micro para o macrofísico, ou seja, os artifícios metodológicos já haviam sido adotados em sala de aula para todos os discentes.

Notamos também que além de terem sido incorporadas à sala de aula num todo, estas experiências criativas favoreceram o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, 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 pela sala de aula.

Com isso, trazemos 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, pensamos 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 método unificado dentro de um mesmo ambiente de ensino. Entre outras palavras, talvez seria mais interessante os professores utilizarem uma única metodologia que abarcasse todos os alunos da sala de aula, pois 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.

Nesta 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.

2.1.5 Inclusão ou exclusão? Eis a questão!

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

182

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, a não posso porque eu tenho laudo, não sei o que.

Pareceu-nos pertinente, antes de adentrar na postura dos docentes em si, realizar uma breve explanação sobre exclusão. Argumentaremos a exclusão seguindo as discussões realizadas por Biesta (2013, p. 82), que a entende como uma produção da comunidade racional. A comunidade racional é aquela 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 esta comunidade. Ainda sobre esta 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, é esta maneira de falar que o constitui como um indivíduo único.

Com estes argumentos, Biesta defende a necessidade de estabelecer uma outra linguagem da educação, que consiste na ação responsiva e



responsável perante o estranho. E a única maneira de possibilitarmos esta 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 destas considerações, acreditamos que a proposta de uma outra linguagem da educação, por meio de uma comunidade educativa, tem como ponta pé 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-nos que os excertos que compõem esta categoria enunciativa encontram-se neste mesmo horizonte, eles apontam para uma outra posição sujeito, delineada por uma postura de não dominação, uma dessujeição.

Todas estas estratégias de poder que desencadeiam ações dos sujeitos sob si mesmos produzem brechas, abrindo a possibilidade do surgimento de novos discursos. Estes 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 contra mão dos enunciados proliferados pelo imperativo da inclusão. A dimensão na qual estas formulações foram construídas – acontecimentos singulares, minúsculos, quase invisíveis –, justamente com esta postura de contra conduta, vão em direção ao que Foucault apresentou como intelectual específico:

A figura em que se concentram as funções e os prestígios deste 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 (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 estes 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.

Neste 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 com a 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 estamos tentando expressar é o seguinte: os educadores participantes desta pesquisa narraram atos criativos que foram possibilitados por eles, a partir de experiências ativas de subjetivação.

Seguindo a trama analítica utilizada para problematizar os conjuntos enunciativos, primeiramente indicamos uma subjetividade inclusiva, em que os educadores se movimentam na direção de se manterem no contexto educacional inclusivo. Por conseguinte, propusemos uma subjetividade



transgressora, em que os educadores excedem o limite do conhecido para se “aventurarem” em outras possibilidades.

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

3. 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. 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 (2014), é o aspecto mais intercessor da função-autor para se chegar à função-educador. O educador, em sua posição de formador, condutor, atua em uma linha contínua de formação de subjetividades. 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. Sendo assim, entendemos que todas as problematizações realizadas em torno das narrativas culminaram em exemplos de posições-sujeitos que atuam na função-educador. A nossa intenção não é generalizar que todos os professores participantes desta pesquisa encontram-se permanentemente na função-educador. Como já foi discutido, acreditamos na mutabilidade de posições dos sujeitos e é por isso, que tentamos localizá-las dentro das narrativas. O que estamos chamando a atenção é para o fato de que estes lugares por ora ocupados colocam os docentes na condição da função-educador. Não podemos afirmar que esta é uma condição permanente, porém tomaremos estas condutas como passos que podem levar a infinitos movimentos de ativação da subjetividade, a dessujeição e a processos de (re)criação.

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 entendemos 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). Neste horizonte, entendemos 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, 2014, p. 116). Desta 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 dominação³ que formam e inventam os sujeitos de acordo com os modelos dominantes de existência e experiência.

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 a 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 destas aproximações, acreditamos que as posições de sujeito ocupadas pelos docentes participantes da pesquisa, tenderam para o mesmo fluxo sugerido pela função-educador. Pensamos que estes direcionamentos foram frutos de um trabalho inconsciente – no sentido de não ter sido conduzido por uma força exterior -, o que nos parece ser talvez, uma atitude desencadeada a partir dos obstáculos que o ensino de química tem enfrentado. A partir destes desafios, os professores se viram instigados a realizar práticas pedagógicas desviantes que acabaram influenciando diretamente sobre si mesmos, sobre a sua constituição subjetiva.

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

³ Técnicas que permitem determinar a condutas dos indivíduos e impor certas finalidades ou objetivos.



4. Considerações finais: talvez seja possível pensar de outro modo...

Tentemos 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 final das problematizações realizadas, aproximamos as discussões desenvolvidas com a função-educador por acreditarmos que esta 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-nos um dos caminhos possíveis para pensar outramente a educação, mais especificamente, o ensino de química.

Não pretendemos com esta pesquisa chegar a um novo modo para relacionar-se com o outro, e muito menos afirmar que este modo é melhor ou pior do que o que temos praticado hoje. Procuramos por meio dos questionamentos, problematizar as práticas escolares que ao serem relatadas, impactam os sujeitos fazendo-os pensar e agir de outros modos. Estas 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 uma noção de poder, que não é o poder do controle, da disciplina, mas o poder da potencialidade. A potencialidade segundo ROOS (2009), 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 para despertarmos a vontade, a atenção destes 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. Nesta 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.

Neste 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, acreditamos que os cursos de formação específica desempenham um papel de imobilização da atitude criativa dos educadores. Por meio destes cursos, eles terão todas as ferramentas necessárias para que estes 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 neste contexto que entra o papel ativo da função-educador. Para dar voz a esta 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.

5. Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

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_antteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_1346.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

_____. **Foucault e a função-educador**. 2. Ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2014. 160 p. (Coleção Fronteiras da Educação)

_____. 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.

FOUCAULT, Michel. 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.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

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.

PROVIN, Priscila. **O imperativo e 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.

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.

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.

Bruna Gabriela Nico Pereira Herculano

bruna_nico@hotmail.com

Mestre em Ensino na Educação Básica, na área de Ensino de Ciências Naturais e Matemática no Programa de PósGraduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário do Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES).

Gilmene Bianco

gilmeneb@yahoo.com.br

Graduada em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutorado em Química pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente, professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo.

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

luczarina@yahoo.com.br

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE- UFES). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde atualmente é professora Adjunta III do curso Letras Libras, lotada no Departamento de Línguas e Letras (DLL), no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da UFES.

Recebido em: 28/06/2017

Aprovado em: 18/08/2017

