

## **EXPERIÊNCIAS DOCENTES: É POSSÍVEL VIVER COM O OUTRO DESDE FORA DA INCLUSÃO**

Lucyenne Matos da Costa **Vieira-Machado** – UFES

Maura Corcini **Lopes** – UNISINOS

Agência Financiadora: Cnpq

### **Resumo**

Este trabalho propõe-se discutir as práticas de subjetivação que constituem as verdades sobre a inclusão escolar nos docentes atuantes na escola básica. Assim, não interessa aqui, partir da inclusão de tipos humanos específicos ou que estejam marcados por identidades específicas previamente determinadas como in/excluídas ou a incluir. Interessa ouvir dos docentes quem eles denominam ou para quem eles se voltam ao recordarem suas experiências escolares como docentes, bem como que rituais eles pontuam em suas práticas. Para tanto, 42 narrativas de docentes de 10 capitais brasileiras foram produzidas, ora em grupos de até oito docentes, seguindo uma metodologia de roda de conversa e ora individualmente. As narrativas produzidas priorizaram o tema da relação com o outro/discente nas experiências escolares. Assim, operando nas análises das narrativas com os conceitos-ferramenta *inclusão*, *matriz de experiência e práticas de subjetivação* este trabalho parte de uma teorização de inspiração foucaultiana para defender a tese de que é possível viver com o outro desde fora da inclusão partindo das experiências docentes.

**Palavras-chave:** Experiências docentes, Inclusão escolar, Subjetivação.

## **EXPERIÊNCIAS DOCENTES: É POSSÍVEL VIVER COM O OUTRO DESDE FORA DA INCLUSÃO**

Discutir o tema da inclusão escolar pode parecer algo já vencido. Afinal, desde o ano 2002, a palavra *inclusão* e os investimentos governamentais em políticas de inclusão tem nos conduzido a entendê-la como uma verdade, por princípio, boa para todos. Somado ou derivado dos investimentos governamentais são tantas as campanhas, os rituais religiosos, educacionais, midiáticos, familiares, entre outros, que convocam a população a pensar inclusivamente, que vale perguntar sobre as práticas em que os

indivíduos estão imersos para que sejam subjetivados pela verdade da inclusão, mais especificamente, da inclusão escolar.

Problematizar as práticas em que a inclusão escolar circula como uma verdade significa buscar os rituais ou as aleturgias presentes nas escolas ou até mesmo fora delas, que impactam os sujeitos fazendo-os pensar e agir de outros modos. A potência de tais práticas podem dar pistas para que se entenda a (in)eficiência de investidas acadêmicas sobre aqueles que atuam diretamente com os escolares, ou seja, os docentes da escola.

Diante do brevemente exposto propõem-se discutir neste trabalho as práticas de subjetivação que constituem as verdades sobre a inclusão escolar nos docentes atuantes na escola básica. Assim, não interessa aqui, desde a perspectiva de quem pesquisa, partir da inclusão de tipos humanos específicos ou que estejam marcados por identidades específicas previamente determinadas como in/excluídas ou a incluir. Interessa ouvir dos docentes quem eles denominam ou para quem eles se voltam ao recordarem suas experiências escolares como docentes, bem como que rituais eles pontuam em suas práticas docentes. Para tanto, 42 narrativas de docentes de 10 capitais brasileiras foram produzidas, ora em grupos de até oito docentes, seguindo uma metodologia de roda de conversa (AFONSO; ABADE, 2008) e ora individualmente.

Tanto as narrativas produzidas individualmente quanto aquelas produzidas nas rodas de conversa priorizaram o tema da relação com o outro/discente nas experiências escolares, ou seja, o tema não chamava a atenção para a inclusão, mas sim para a relação com o outro. Nas rodas de conversa, apostava-se no processo dialógico em que os docentes envolvidos instigam uns aos outros a falarem e a refletirem sobre o dito pelo outro e por si mesmos (MÉLLO et al, 2007).

As autoras Afonso e Abade (2008), ao pensarem metodologias de trabalho e de pesquisa com educadores sobre o tema dos Direitos Humanos, inspiradas nos saberes da Psicologia Social, destacam a produtividade da metodologia das rodas de conversa. Para elas, a referida metodologia gera dados a serem analisados e problematizados pelos pesquisadores e permite o retorno formativo imediato àqueles que participam da roda. Isso significa que os sujeitos da pesquisa ao serem instigados a contarem de si para o outro, naquilo que se refere às formas de condução pedagógica da experiência com os discentes, também se sentem interpelados e mobilizados a reverem-se e vice-versa.

Embora a produtividade da metodologia da roda de conversa tenha ficado evidente e tenha sido priorizada na produção de dados da pesquisa, também foram realizadas conversas entre pesquisador e docente da escola. As conversas mantidas fora da roda aconteceram devido às dificuldades enfrentadas para estabelecer contatos com docentes em distintas capitais, bem como para que estes aceitassem participar de uma dinâmica de trabalho em grupo. Nesses casos, o pesquisador operava como interlocutor ativo no diálogo.

Retomando a dinâmica da roda de conversa desenvolvida na pesquisa, as narrativas foram desencadeadas a partir de uma proposta aberta, ou seja, após breve apresentação sobre a vontade de se conhecer as experiências docentes nas escolas, pedia-se que cada um selecionasse uma experiência que gostaria de contar. Ao contarem suas experiências uma conversa produtiva era gerada com a finalidade de melhor entender as razões da escolha daquela e não de outra experiência. Interessava saber quem eram os envolvidos nas narrativas, desde quando se pensava de uma determinada maneira ou outra em relação àqueles narrados em suas experiências e em quais rituais estavam inseridos os envolvidos na narrativa. Ao final de cada narrativa ou conjunto de narrativas gravadas e transcritas com a concordância dos sujeitos envolvidos, assinava-se o Termo Consentido Livre e Esclarecido (TCLE).

A hipótese inicial da investigação era a da possibilidade de haver práticas de vida com o outro na escola que não eram mediadas pela inclusão. Portanto, a noção de inclusão tomada na pesquisa era de uma invenção discursiva deste tempo (LOPES, FABRIS, 2013). Entendendo-a de tal forma, forjada, principalmente e de forma mais enfática, nas políticas de inclusão do século XXI, é possível pensar que há outras formas de estar com o outro, com qualquer outro, sem que esse seja nomeado, classificado e/ou identificado previamente. Com tal entendimento, procederam-se as análises do material, a problematização dos conjuntos enunciativos estruturados e as conclusões deles derivadas e algumas delas apresentadas nesse trabalho.

Na sequência do trabalho apresenta-se primeiro uma discussão conceitual sobre *inclusão*, *matriz de experiência* e *práticas de subjetivação*. Tais conceitos-ferramenta são fundamentais para a compreensão das escolhas feitas pelo conjunto de pesquisadores que se envolveram na investigação, das análises e das conclusões apresentadas. Em um segundo subtítulo procura-se articular aos conceitos trabalhados

anteriormente os conjuntos de excertos extraídos das narrativas. Tal procedimento analítico fornece elementos para que nas conclusões afirmemos que é possível viver e trabalhar pedagogicamente com o outro sem estar atravessado pela verdade da inclusão.

### **Inclusão, matriz de experiência e práticas de subjetivação: conceitos-ferramenta de análise**

Não há fronteiras nítidas, não há regras definitivas, não há razões que sustentem a metanarrativa da inclusão diante de bons questionamentos sobre as delimitações das fronteiras. No entanto, há uma necessidade vital, considerando-se um tipo de racionalidade moderna, de que as fronteiras da in/exclusão sejam mantidas (LOPES, 2007, p.18)

Conforme Lopes a invenção da inclusão não resiste a bons questionamentos. Ao dizer isso a autora não está afirmando que a inclusão não exista ou que a inclusão não seja algo bom e produtivo para quem dela usufrui de outras condições de vida e de vida na escola. Diferentemente, ela afirma que a inclusão é uma invenção discursiva. Isso significa que é algo produzido por práticas forjadas em diferentes campos de saber, por exemplo, da educação, da sociologia, da medicina, da psicologia, do direito, etc. Também é uma prática forjada nas inúmeras lutas por direitos de participação social, de acesso a escola, à saúde, à aprendizagem, entre outros espaços nos quais grupos historicamente discriminados de forma negativa (CASTEL, 2008), não tiveram acesso. Portanto, trata-se de uma invenção, do ponto de vista da militância, útil, e, sem dúvida, necessário no contexto da história política, econômica e social brasileira. O que faz a autora problematizar o conceito e os usos da inclusão é a proliferação de seus sentidos e o barateamento de seus usos na atualidade. A inclusão parece ter conseguido um *status* de verdade que não se pode mais pensar fora de seus limites.

Viver com o outro e trabalhar pedagogicamente com o outro na escola implica em práticas cotidianas nem sempre demarcadas pelo politicamente correto ou pelas práticas inclusivas. Pode-se viver com o outro, no mesmo espaço e trabalhar com ele pedagogicamente, atendendo as suas especificidades de aprendizagem, sem que tais práticas sejam enquadradas na inclusão como uma matriz de experiência.

Com Foucault (2010) é possível entender *matriz de experiência* como uma malha onde estão combinados três grandes elementos: saberes, poder e formas de

subjetivação. Tomando emprestado tal conceito do autor e tomando emprestado o conceito de Lopes e Morgenster (2014), de *inclusão como matriz de experiência*, é possível entender que, diante da expansão da inclusão e de seu *status* adquirido no Brasil, na última década, a inclusão se constitui como uma verdade capaz de subjetivar os indivíduos e conduzi-los a viverem pautados pela inclusão como única alternativa de se relacionar com o outro.

Trata-se, portanto, da instituição da inclusão como um imperativo que ao se transformar em uma *matriz de experiência*, enuncia mudanças de vida para todos, pois responsabiliza para além do Estado, qualquer indivíduo pelo outro e por si mesmo na relação com o outro. (LOPES; MORGENSTERN, 2014).

Ao interpelar os sujeitos para que todos promovam a inclusão, a ênfase recai sobre as formas de subjetivação e de sujeição do indivíduo. Sujeita-se os indivíduos na relação com o outro e com os saberes sobre ele e na relação dele consigo mesmo. Conforme reforça Rago (2013, p. 42), o "sujeito não é condição de possibilidade da experiência, não preexiste aos acontecimentos; ao contrário, constitui-se na ação e em redes de relações em que vivencia a experiência" (RAGO, 2013, p. 42). O governo pela verdade da inclusão necessita contar com técnicas de sedução, captura e convencimento dos sujeitos sobre a necessidade e os ganhos de promover a inclusão, mais especificamente, na escola. Assim, conforme escreve Lopes e Morgenstern (2014, p. 182),

[...] interessa-nos ver as manifestações da verdade sobre a inclusão. Tais manifestações se dão num conjunto de procedimentos verbais e não verbais, em enunciações de distintas bases epistemológicas e em rituais que apresentam, enfaticamente, ritos de passagem, experiências individuais de conquistas e superações dos assim denominados *incluídos*, bem como daqueles que se relacionam com eles no vasto campo da Educação e da Pedagogia.

Buscar pelos enredamentos da inclusão para poder perceber se há possibilidade de pensar para fora de tal invenção é a proposta feita na pesquisa que está apresentada neste trabalho. Para tanto, buscou-se na narrativa de docentes atuantes da educação básica, aleturgias ou rituais mencionados ao narrarem suas experiências.

### **É possível pensar desde fora da inclusão?**

[...] mas de alguma maneira, eu acho que eu já estou atento pra tentar perceber algumas coerências e tentar fazer de outro modo (*profa. 5RJ*)

Sim. É possível pensar desde “fora” da inclusão, mesmo que tal pensamento seja rapidamente capturado pela proliferante rede discursiva dela. Pensar se é possível viver fora da matriz de experiência da inclusão constitui-se em um desafio, pois exige que se pense para fora da grade de inteligibilidade que determina os comportamentos hegemônicos do presente. Trata-se de um investimento acadêmico saber o que escapa das redes discursivas dominantes, constituindo-se como movimentos de *resistência* e de *contracondutas* (FOUCAULT, 2008) vividos nas escolas.

Portanto, ao fazer a pergunta que abre esse subtítulo propõe-se não negar a inclusão como forma de criar melhores condições de participação e de igualdade para todos. Mas, pensar que há uma relação de imanência entre o pedagógico e a ética implicada na relação do ser consigo mesmo e do ser com o outro, com qualquer outro.

Perceber nas narrativas produzidas para a pesquisa o quanto práticas pedagógicas inclusivas e práticas pedagógicas com o outro/qualquer outro se cruzam e se borram, em algumas situações, complexifica e afasta a possibilidade de uma leitura binária das mesmas. Todavia, permite que sejam mostradas brechas para aquilo que Gallo (2007), inspirado em Deleuze e Guatarri, tem sinalizado ser uma *pedagogia menor*. Nessa mesma direção, Noguera (2015), ao argumentar sobre a *queerização* da vida e a necessidade de tensionar os regimes de normalização psiquiátricos e as biopolíticas de inclusão neoliberais, assim como ao colocar sob suspeita as relações entre sujeitos e as verdades que os posicionam seguindo a lógica da sociedade de direito, conduz a problematizar as relações entre o ser consigo mesmo e o outro, ou seja, problematizar o *cuidado de si (epiméleia heautoû)* (FOUCAULT, 2010). Nas palavras da autora “penso que seja justamente este o ponto – o do cuidado de si – que poderá nos fortalecer nesta *queerização* da vida, esta mesma que nos impele a ir mais além da normalidade, mais além da identidade, mais além da tolerância e da inclusão.” (NOGUERA, 2015, p. 186).

*Cuidar de si* implica uma atitude. Uma atitude frente a si mesmo, frente ao outro e ao mundo (FOUCAULT, 2010) que vai mais além do conhecimento de si e do outro. Para Foucault o *cuidar de si* implica uma certa forma de se manter atento ao que se pensa, uma forma de pensar o próprio pensamento, sempre na relação com o outro.

Parte-se do pressuposto que na escola muitas são as práticas que se dão na relação com o outro e que não se forjam nas grades discursivas da educação para todos e nem mesmo se enquadram nas práticas normalizadoras vinculadas à inclusão. Tais práticas que escapam são sutis e muitas vezes podem ser lidas como indisposição docente para a inclusão, negação docente da diferença dos alunos, falta de preparo pedagógico para trabalhar com os incluídos, entre outras leituras possíveis daquilo que está “fora” dos limites dados por uma interpretação discursiva hegemônica.

Se a inclusão é um imperativo de Estado, conforme afirma Lopes (2009), não há quem, em algum momento, não esteja nas grelhas que a determinam, porém há quem, por alguns momentos, resista às práticas de inclusão, esquecendo-se dela. Essa foi uma das constatações da pesquisa ora apresentada. 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.

Assim, capturados pelos discursos da inclusão estão: docentes que agem mobilizados pelo politicamente correto e pelo jogo das identidades contempladas no currículo escolar; os que dão testemunhos de sucesso e do quanto se humanizaram e aprenderam ao trabalharem com pessoas com deficiência em suas turmas; os que negam a inclusão ocupando-se dela para justificar o não feito, bem como estão os que, mesmo que momentaneamente durante o cotidiano escolar, esquecem-se das normativas de normalidade e do quanto precisam operar sobre cada indivíduo para que eles estejam e permaneçam incluídos. Portanto, pensar desde fora da inclusão é pensar estando dentro das redes que a definem como uma condição para todos. É pensar, como diz uma das professoras que narrava suas experiências escolares, “*contrariando as previsões*” (5RJ)<sup>1</sup>...

*Professor 4RJ- [...] eu digo que foi sorte mesmo... de fazer quatro anos de iniciação científica e de passar quatro anos, uma vez por semana na sala de aula com a 5RJ, acompanhando o movimento de... com as crianças, então, percebendo outras possibilidades de relação com as crianças outros modos de ensinar...e 5RJ já é uma professora que trata com a questão do racismo sem precisar nomear, sem precisar trazer pra roda essa questão pra ser falada, mas que trabalhava com gestos, nas atitudes, no modo de se relacionar [...]. Porque ser professor... mas de alguma maneira, eu acho que eu já estou atento pra tentar perceber algumas coerências e tentar fazer de outro modo pra não reforçar certos preconceitos.*

---

<sup>1</sup> Afim de resguardar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, codificamos as narrativas com um número e a capital a que está situado o sujeito.

**Professor 23VIT-** *como eu dei aula no Ensino Médio, então tem aquela pressão muito grande em cima de ENEM, então eles faziam simulados aquela coisa toda. E aí fez, chegou o resultado, aí fizemos a análise e ficou claro que onde os alunos pecam é na interpretação de texto. Foi aí que acendeu uma luzinha e eu como professor de matemática desenvolvi um projeto lá, pra estar juntando português com matemática, colocar eles pra escrever histórias com fundo de matemático.*

**Professor 26FL-E**  *aí eu comecei a fazer da seguinte forma, né? Eu... as minhas avaliações elas...elas, na maioria das vezes, elas já, há muitos anos, elas sempre foram com consulta. Eu acho que o aluno pode consultar o que ele quiser. Acho que a minha área por ser uma área mais técnica, eu acho que no mundo no dia-a-dia [...]. Não vai ser a internet, o manual ou um livro que vai... então ele precisa ter a base de conhecimento. Então, as minhas provas são todas com consultas e eu... é... logo após que realizo a prova, na aula seguinte eu pego as provas e devolvo pra eles, sem corrigir nada... e resolvo a prova toda no quadro e cada um vai corrigir a sua prova.*

**Professora 25VIT-** *[...] eu pego muito a entrada deles na escola né, a primeira vez na escola, [...] Então assim essa prática de trabalhar o individual dentro do grupo tem me tocado muito assim de trabalhar com eles isso.*

Ao defender a ideia de que é possível pensar e conviver com o outro de fora da inclusão, a constituição de uma outra linguagem para a educação passa a ser condição para que seja potencializado o efeito necessário e positivo daquilo que Biesta (2013) afirma ser a “*comunidade daqueles que nada tem em comum*”. Compreendendo com este autor que “[...] só podemos nos tornar presença num mundo povoado por outros seres humanos que não são como nós (BIESTA, 2013, p. 53)”, surge a possibilidade de uma outra linguagem que atenda essa demanda<sup>2</sup>.

Segundo Biesta (2013) a comunidade educativa pode ser lida pela existência de uma “*comunidade racional*”, que determina a forma de comportamento e pensamento aceitáveis, sendo a escola o lugar primeiro de sua existência e continuidade. Conseqüentemente a existência dessa comunidade motiva limites e produz aqueles que estarão fora deles, *os estranhos*. A produção da “*comunidade daqueles que nada tem em comum*” se constitui numa interrupção do trabalho e empreendimento da *comunidade racional* e assim,

[...] vive ‘dentro’ da comunidade racional como uma constante possibilidade e torna-se presença assim que alguém responde ao outro, à outridade do outro, ao que é estranho em relação ao discurso e à lógica da comunidade racional. Passa a existir quando alguém fala com sua própria voz, com a voz

---

<sup>2</sup> Partindo da ideia de que linguagem aqui, não seria apenas conjunto de frases e palavras ditas, mas comportamentos, atitudes responsivas e responsáveis frente aos desafios educacionais neste tempo, conviver e pensar o outro de fora da educação, passa a ser um desafio necessário.



que é única, singular e sem precedentes. A voz que jamais foi escutada antes. (BIESTA, 2013, p. 95)

Assim, na lógica da existência da *comunidade racional*, a inclusão opera como uma ferramenta tecnológica de organização efetiva e institucionalizada da *comunidade daqueles que nada tem em comum*, esvaindo com toda a potência da indisposição, ansiedade e instabilidade que ela causa a *comunidade racional*. A *comunidade dos estranhos* é fundamental para confrontar e fazer com que a educação crie sempre oportunidades de que haja a exposição ao diferente, ao outro já que as práticas docentes passam a existir porque se direcionam para o cuidado de si e do outro. Portanto, “[...] a *outra comunidade* jamais pode se tornar uma nova ferramenta educacional, um novo programa educacional” (BIESTA, 2013, p. 98). E por isso nos autorizamos a conversar na direção de uma outra linguagem (fora da inclusão), na constituição do que Biesta (2013) chamaria de *A comunidade da Educação*.

A importância da *comunidade dos outros*, está relacionada ao fato de exigir daqueles que a estranham, uma outra forma de responder a sua existência implacável. Ela exige “outra maneira de compreender a aprendizagem” (BIESTA, 2013, p. 97) que acontece não apenas como *aquisição* de conhecimentos estabelecidos previamente pela *comunidade racional*, mas também e apropriadamente como uma reação, como uma resposta a aquilo que é novo e diferente, que provoca, que irrita, que perturba. Do mesmo modo, para além da reprodução das comunidades racionais como papel principal das escolas, por meio das práticas dos professores podemos ver um empenho de fazer outra leitura da produção dessa aprendizagem prevendo a possibilidade de que “a outra comunidade possa vir a existir e ter uma existência duradoura”. (Biesta 2013, p. 97).

Discorrendo então para fora da inclusão, já que opera na produção técnica da existência da *comunidade dos outros*, pode-se ver nas práticas dos professores a interrupção drástica da verdade de que precisa-se da inclusão para conviver com esse outro. Segundo Biesta (2015) é necessário que professores e educadores compreendam que nem tudo que rompe com a lógica da comunidade racional, “[...] não é necessariamente um distúrbio do processo educacional mas poderia até ser o ponto em que os estudantes começam a encontrar sua própria voz responsiva e responsável”. (BIESTA, 2013, p. 98).

Os professores selecionam as práticas para narrar muitas vezes capturados pela necessidade de produção de uma outra conduta de si e dos alunos em direção a

outra forma de aprendizagem e confronto com essa *comunidade dos outros*. Ou seja, em direção a lógica de criação de uma outra linguagem para uma *Comunidade da Educação* (BIESTA 2013). Portanto, vale a pena,

“[...] pensar na função-educador na perspectiva analítica da função, uma vez que, de uma maneira ou de outra, o sujeito que ocupa o lugar de quem forma e conduz alguém cerca-se de determinadas condições para fazê-lo. [...] Quer dizer, não perder de vista a função-educador como um posicionar-se do sujeito na esfera do caráter libertador das experiências de dominação e reprodução voltadas para a formação e condução humanas. (CARVALHO, 2014, p. 80)

Destarte, se a noção função-educador (aliada a noção de inclusão aqui definida) surge a fim de nomear as práticas desses sujeitos professores pode-se concluir que a inclusão baliza a condução do trabalho docente. Portanto vale a pena perceber que há uma produção de outras subjetividades na direção da construção de uma linguagem da *comunidade da educação*. Estabelecer outra linguagem que dê conta de conversar com as outras formas de conviver com este outro sem que seja dentro da inclusão, aumentam as possibilidades de se criarem subjetividades ativas na função-educador.

Quando os professores foram convidados a nomear de *inclusivas*, suas práticas tão bem escolhidas frente a tantas possíveis de serem relatadas, ou mesmo a responder se contariam as mesmas práticas caso começássemos a conversa pela inclusão, as respostas foram variadas e seguiram nas seguintes direções:

**Professora 24VIT-** *Eu contaria (a mesma prática anterior), porque na minha turma, na mesma turma tinha uma aluna autista e um aluno com deficiência motora e mental, retardo mental, então eles participavam do processo igualmente.*

**Professor 23VIT-** *Eu diria (a mesma prática anterior). Porque eu tinha uma aluna surda que participou de todo o projeto de matemática e português. Mas não chamo de inclusão[...].*

**Professor 4RJ-** *agora as crianças, por serem elas assim... em força afirmativa assim, não pediram autorização pra ser diferente, elas são o que elas são e pronto... como que elas nos provoca... nos provocam a sair do lugar [...] se começasse pela inclusão eu não contaria a prática que vivi (da boneca negra). Te falaria de todas as crianças com deficiência que passaram pela minha sala. [...] A nossa escola tem um setor de inclusão. [...] mas esse setor não ajuda, se vê como um socorrista [...] nem o setor e nem nós, os docentes, a gente consegue tecer uma conversa de modo que a gente se encontre.*

**Professor 5RJ-** *Este ano ninguém queria trabalhar com esta criança. Eu no auge da minha ingenuidade disse: trabalho com ele. [...] já vieram logo passar o laudo dele. Dizer o que fez, o que não fez [...] um dossiê [...] e agora recentemente surgiu uma síndrome que eu perguntei assim para as*

*peessoas do setor de inclusão: isso é de comer? Porque eu nunca vi eu nunca ouvi falar [...]Procurei criar vínculos comunicativos com ele para nos momentos de surtos poder me comunicar [...] pergunto como podemos construir vínculos com as crianças para lidarem com esse tipo de situação? Depois da conversa, as relações melhoraram muito.*

**Professor 42CG-** *Sim, é inclusiva. Eu acho, assim, é pouco. Eu acho que eu fiz ainda pouco. Mas dentro das minhas possibilidades. Mas penso eu que é sim uma prática inclusiva. Eu acabo trabalhando isso no coletivo. Fazendo com que os outros... ..também percebam que o diferente não é diferente. Tem uma forma diferente de ver o mundo e de estar no mundo, né, mas que estão todos juntos.*

**Professora 41CG-** *Eu acho, assim, que dizer o título antes, né, sugestiona, né?! Você acaba criando, assim, uma certa expectativa. Com certeza, são as que mais me tocaram, né, assim, que eu percebi que o meu desejo de fazer algo, sabe, de contribuir, de ver o retorno, porque eu acho que todo professor é assim, né. A gente tem essa necessidade. Talvez eu tivesse falado, assim, mas, talvez, mais tecnicamente. Talvez não com a paixão. Porque isso move mesmo. [...] ia começar a falar do que que é, né, queria saber sobre inclusão.*

Percebe-se que falar sobre inclusão para esses professores é falar tecnicamente *da comunidade daqueles que nada tem em comum*. É falar sobre elas e não da convivência com ela; da impossibilidade do trabalho pedagógico; da existência do aluno com deficiência como único sujeito da inclusão. Conforme apontado anteriormente, a função-educador provoca no sujeito, por meio das experiências dessujeitantes, a produção de subjetividades ativas<sup>3</sup>.

Carvalho (2014) aponta três campos para se pensar essas experiências. Pensar o professor trabalhando com todos sem nomear as suas práticas como inclusivas, soa dessujeitante e é a força motriz para a constituição de uma outra subjetividade, ou de uma subjetividade ativa.

O primeiro campo, segundo Carvalho (2014), é o sujeito constituído pelo outro e principalmente constituído por si mesmo. E comenta que apesar de Foucault ter descrito de forma excessiva e insistente sobre as técnicas de dominação em toda a sua pesquisa, tratou-se também de interrogar a história e seus como seu percurso nos torna suscetíveis a transformações ao deixar-nos conduzir por seu curso. Porém,

---

<sup>3</sup> Segundo Foucault (2006, p. 318) “É perigoso, [...] considerar a identidade e a subjetividade como componentes profundos e naturais, que não são determinados por fatores políticos e sociais. Devemos nos libertar desse tipo de subjetividade [...]. Somos prisioneiros de algumas concepções de nós mesmos e de nossa conduta. Devemos libertar nossa subjetividade, nossa relação a nós mesmos.” Segundo Carvalho (2014, p. 109) Foucault afirma que devemos promover novas formas de subjetividades refutando o tipo de individualismo que nos foi imposto.

No momento em que se é permitido ver, entretanto, a possibilidade de ativar certos operadores de transformação de todo jogo da verdade, tanto o nosso lugar quanto a nossa ligação na/com as experiências históricas, portanto, conosco mesmo, refazem-se. Então é possível pensar como, no lugar do sujeito ser objetivado a partir de forças postas para a sua constituição e para a formação de sua subjetividade, ele poderia, ao contrário, tomar o seu próprio ser como transformação constituída a partir de si mesmo, sob o horizonte de outras ligações de forças. Do sujeito constituído pelo outro a sujeito constituído por si- sujeito em objeto de construção para si mesmo. (CARVALHO, 2014, p. 112)

Assim, quando o professor torna-se o objeto de sua própria observação, observa as suas práticas, julga-as, analisa dentro das possibilidades históricas vividas, ele se torna objeto de transformação de si mesmo e não apenas conduzido pelo processo histórico imanente da inclusão escolar. E ainda observando o fenômeno da inclusão como matriz de experiência, pode-se observar que a presença do sujeito com deficiência no espaço escolar, atravessa esse professor e redefine a sua função-educador. Ele se torna sujeito que administra a sua própria subjetividade.

O segundo campo, trata-se da crítica como forma de dessujeição. Segundo Foucault (2010, p.356), “Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não são bem como são. Ela consiste em ver em que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos.” Assim, tendo em vista que a crítica não se produz do nada, ela “é um instrumento aplicado como agente de transformação” (CARVALHO, 2014, p. 120) indaga o presente como uma sucessão de acontecimentos que se dão numa experiência e retira sentidos diversos desses acontecimentos, elaborando assim outras formas de ver e sentir este presente.

“Ela envolve diretamente a responsabilidade individual na função-educador, pois “cada um é responsável de uma certa maneira por este processo de conjunto” (FOUCAULT, apud. CARVALHO, 2014, P. 121). Ou seja, a crítica faz emergir um sujeito ativo que transforma a si mesmo. Para Foucault (2010,p. 356), “A crítica consiste em expulsar esse pensamento e tentar mudá-lo: mostrar que as coisas não são tão evidentes como cremos.”

Observando as falas dos professores, suas narrativas sobre a inclusão, vê-se claramente a crítica sendo exercida. Mesmo na resistência de ver suas práticas nomeadas por uma política maior, tirando deles todo o mérito do trabalho imputado a esses sujeitos com deficiência. Recusar-se a nomear as práticas seria deixá-las no campo

da docência e não colocá-las no campo da política apesar de ser uma postura política de resistência.

E por fim, o terceiro campo se daria no experimentalismo e na criação da subjetividade ativa (CARVALHO, 2014). A partir de uma atitude crítica que se dá por meio das experiências vividas nas práticas relatadas, passamos a perceber que “não pode abrir mão do componente experimental que associa a própria atitude como contraforça de todo alvo de regulação, regulamentação e gestão dos aspectos da vida, isto é, de tudo que é empregado para formar o humano”. (CARVALHO, 2014, p. 130). A partir dessa ideia, as práticas desses professores são formas experimentais de viver seu trabalho docente. Quase artístico. Além de produzir uma postura crítica e portanto uma transformação de sua própria subjetividade a partir de si e do outro.

### **Uma outra linguagem da educação para pensar de outros modos**

*[...] O que eu vejo é um desconforto de algumas colegas com a impossibilidade de trabalhar com a inclusão como se tivéssemos que ter um manual explicativo do outro. Como se outro “diferente” tivesse um manual que desse conta de explicar, tipo, o autista é assim [...] quando que na relação a gente vai percebendo que essas questões são singulares. Eu penso a inclusão [...] muito atravessada, [...] pensar a inclusão como possibilidade de experimentar novas experiências. (Professor 5RJ).*

*Pra mim eu vejo como diferença. O que foi falado pra mim eu chamo de todos diferentes. Dialogar com as diferenças. (Professora 6RJ).*

Valendo-se da crítica como exercício do pensamento e não como julgamento, pode-se reforçar a tese de que é possível pensar o espaço pedagógico fora da inclusão. Para tanto, a condição necessária está inscrita na produção de uma outra linguagem, uma outra forma de lidar com essa ansiedade produzida com a presença desse outro que atravessa o espaço educacional de forma irredutível. Segundo Biesta (2013), uma outra linguagem para pensarmos a educação de outro modo.

Uma, dentre outras possibilidades de uma nova linguagem da educação proposta por este autor, deve envolver três dimensões: *confiança (sem fundamento)*, *violência (transcendental)* e *responsabilidade (sem conhecimento)*. Na primeira dimensão, o autor recomenda que as relações educativas estejam baseadas na confiança,

o que significa passar a certeza de que há uma incerteza na prática educativa. Ou seja, portanto, a confiança, pressupõe que não haja fundamento algum, senão, ela não seria necessária. Ela deve ser baseada apenas na certeza de que todos estão engajados num projeto educativo, no cumprimento do papel do escolar. “A confiança consiste no que é incalculável” (BIESTA, 2013, p. 45). E o aluno é incalculável.

A segunda dimensão está centrada na possibilidade de, em vez de criarmos uma educação situada em práticas que visem metas “fáceis e leves” sobre o que o aluno deva apenas responder diretamente (como por exemplo um currículo), criarmos oportunidades para que o aluno responda de forma desafiadora. Não é necessariamente uma *autoexpressão* do aluno, “consiste em entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional. Consiste em responder ao outro e assim ser também responsável pelo que é outro e por quem é outro” (BIESTA, 2013, p. 49). E responder esse outro, consiste em uma atividade, em fazer, dizer e criar espaço.

Os professores bem como os educadores, devem ter o compromisso de desafiar e confrontar os estudantes para que exercitem sua resposta. E não há dúvida que são questões difíceis quando estão relacionadas ao outro. Logo, as relações educacionais não são fáceis e agradáveis, o que acarreta a uma violação a soberania do estudante (uma violência transcendental nos termos de Derrida). Assim a educação, pensada nesses termos, lembra que os educadores estão sempre interferindo nas vidas dos estudantes, e o efeito dessa interferência (violação) pode ser profundo, perturbador e transformador.

A terceira e última dimensão a ser observada na nova linguagem da educação proposta por Biesta (2013), é a responsabilidade do educador com a subjetividade do aluno:

Se a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela subjetividade do estudante, pelo que permite ao estudante ser singular e único. (BIESTA, 2015, p. 50)

Destarte ser responsável pelas relações educacionais implica uma responsabilidade por alguma coisa ou mesmo por alguém que não conhecemos e não podemos prever. E assim, a *responsabilidade sem conhecimento*, junto com a *confiança*

e com a violação (*violência transcendental*), constitui nas três dimensões que o autor propõe como linguagem para a educação e as relações educacionais.

Assim, mesmo capturados pela grade de inteligibilidade da inclusão é possível pensar desde “fora” dela. E a condição de pensar outra linguagem para responder a essa pergunta inicial, se dá por conta desse investimento acadêmico em uma nova possibilidade de tornar-se presença frente a este outro diferente.

Apesar de a inclusão como prática vir a existir para aplacar essa ansiedade causada nas relações (neste caso as relações educacionais) com o outro, ela causa uma espécie de retirada voluntária baseada nas próprias certezas desse campo que “[...] produzem em vez de esclarecimento, uma espécie de cegueira [...]”. (SENNETT, 2012, p. 224).

Pode-se compreender pelos diálogos com os professores que à medida que muda-se a linguagem, o modo de ver e nomear as relações com este outro, a necessidade da palavra inclusão passa a ser redundante, pois tornarmos presença requer relação responsiva e responsável de cuidado consigo e com este outro.

## Referências

AFONSO, Maria Lúcia. ABADE, Flávia Lemos. *Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos*. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. Foucault estuda a razão do Estado. *Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. É importante pensar?. *Ditos e escritos VI*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. MARGUELA, Márcio (orgs). *Cotidiano escolar: emergência e invenção*. Piracicaba: Jacinta editores, 2007. P.21 – 39.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (orgs). *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007. p. 11-34.



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

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. *Psicologia e Sociedade*, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

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

NOGUERA, Juslaine de Fátima Abreu. Discursos de psiquiatrização na educação e o governo dos infames da escola: entre cifras de resiliência e acordes de resistência. *Tese*. Universidade Federal do Paraná: Programa de Pós-Graduação em Educação. Paraná, 2015.

SENEILLART, Michel. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. In: *Tempo Social: Revista de Sociologia*. Out. n7, São Paulo: USP, 1995. pp.1-14.

SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro, Record,, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Governamentalidade, biopolítica e inclusão. In: SALCEDO, Ruth Amanda Cortez. DIAZ, Dora Lilia Marin. (org). *Gubernamentalidad y educación*. Discusiones contemporâneas. Bogotá: IDEP, 2011.

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