

INCLUSION, SCHOOL AND TEACHING SUBJECTIVITY: ANALYZING THE CONTEXT OF RIO GRANDE CITY

ABSTRACT: There is a discursive proliferation of school inclusion as something ethical and benevolent, especially in educational speeches. Based on post-structuralism, we note how the relation between knowledge-power-truth establishing discursive regimes that constrain individuals to act in certain subjective ways. Thus, we aimed to analyze the discourses about school inclusion and to understand how they have produced ways of being a teacher. The work uses the application of the questionnaires to graduates from degree courses and teachers of Basic Education. The results have revealed that: a) the role assigned to school often comes down to the socialization processes and physical and material appropriateness of space and; b) the teacher's role is described from what we call *contemporary teaching subjectivity*, translated into a moral teacher, mediator and responsible for the success/failure of school inclusion. Therefore, we realize that these speeches are contemporary teaching subjectivity who bow to the inclusion assumption as a State imperative.

Keywords: Inclusion. – School. Teacher. Subjectivity.

A INCLUSÃO, A ESCOLA E A SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: ANALISANDO O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE

Aceite o desafio de incluir deficientes em sua sala de aula. Todos vão ganhar com isso.

(REVISTA NOVA ESCOLA, JUNHO/1999, p. 9).

Trabalhar com crianças especiais é maravilhoso.

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Para a educadora, na escola inclusiva, professores e alunos aprendem uma lição que dificilmente a vida ensina: respeitar as diferenças.

(REVISTA NOVA ESCOLA, MAIO/2005, p. 24).

Na escola inclusiva crianças e jovens aprendem a ser solidários.

(REVISTA NOVA ESCOLA, MAIO/2005, p. 44).

Precisamos nos conscientizar dos benefícios amplos da Educação inclusiva [...].

(REVISTA NOVA ESCOLA, JUNHO/JULHO, 2014, versão online).

UM PANORAMA SOBRE A PESQUISA

A inclusão está na ordem do dia. Basta abrirmos uma revista, ligar a televisão, ler um jornal, assistir a novela ou observar as propagandas veiculadas pelo Ministério da Educação que encontraremos uma vasta proliferação discursiva sobre o tema. Dentre os princípios mais divulgados e repetidos destacam-se as ideias da inclusão como algo ético, benevolente e solidário. Expressões como “é preciso respeitar as diferenças”, “todos devem ser incluídos” ou “a inclusão é bom para todos” já são quase rotineiras. Todavia, parece que no âmbito escolar esses discursos assumem ainda maior centralidade, produzindo diversos efeitos na escola e no exercício da docência. Chamamentos aos professores e às escolas sobre a obrigatoriedade e os benefícios de serem inclusivas surgem de todos os lados. Nas breves manchetes destacadas no início deste trabalho é possível ver que órgãos públicos e entidades privadas se mostram atinentes ao tema e recomendam como os docentes e as escolas devem agir: é preciso sentir-se desafiado, modificar os currículos, flexibilizar as avaliações, criar novas metodologias e assumir suas responsabilidades frente a esse processo. Entretanto, temos percebido que esses desafios e convocações à transformação, para além de terem como foco a escola, direcionam-se, sobremaneira, ao professor. São eles que devem ser acolhedores, sensíveis, dispostos a mudar sua rotina, interessados na participação de todos, flexíveis, benevolentes e solidários.

Ao olhar para o modo como esses discursos sobre a inclusão na atualidade se instituem como verdades e, estão especialmente direcionados às escolas e aos docentes, nos questionamos sobre a neutralidade de tais discursos e sobre os efeitos que eles produzem nos sujeitos. Inseridas numa perspectiva de pesquisa que procura entender como algumas verdades se engendram, acreditamos que seja possível olhar de outro modo para os acontecimentos do presente. Nesse propósito, nos afinamos com Michel Foucault ao afirmar que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder.” (FOUCAULT, 1992, p.12)

Nessa perspectiva, como professoras de cursos de graduação na área das licenciaturas e já há tempos envolvidas com pesquisas em torno dos processos de inclusão, nos percebemos convocadas pela vontade de aprofundar nosso olhar para entender como essas prerrogativas sobre a inclusão e o fazer docente se proliferam como verdades e incidem sobre os professores. Dessa forma, objetivamos analisar os discursos acerca da inclusão escolar e perceber como eles vêm produzindo formas específicas de ser professor.

Diante disso, a pesquisa foi organizada em três momentos metodológicos distintos, mas articulados entre si. A primeira etapa analisou os discursos produzidos acerca da inclusão escolar em alguns artefatos midiáticos, tais como: as propagandas veiculadas recentemente pela mídia televisiva, através Ministério da Educação (MEC) e algumas edições da Revista da Nova Escola datadas a partir de 1990² e que têm como foco temático da reportagem a inclusão escolar. Ao analisar os discursos recorrentemente presentes na mídia foi possível identificar certa ordem discursiva sobre o exercício da docência que define, entre outras coisas, um modelo ideal de ser professor. Conforme já apontado por Luís Henrique Sommer (2010, p. 27) “há um modelo hegemônico de professor sendo produzido desde os anos de 1990”. Tal modelo parece estar envolvido com uma proposta de escola inclusiva, ou seja, com a capacidade de lidar com as diferenças e com a promoção de um processo educativo mais flexível, humano e democrático.

A segunda etapa metodológica consistiu em aplicar questionários com os acadêmicos concluintes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Nessa etapa, coletamos discursos sobre a inclusão escolar produzidos pelos alunos de graduação em Pedagogia e Educação Física com o intuito de perceber de que forma eles vêm se constituindo como docentes por meio desses discursos. Para isso, elaboramos um questionário composto por dez questões que giram em torno da temática da inclusão, pois compreendemos que para analisar esses processos de subjetivação a que os alunos de graduação estão submetidos, torna-se necessário olhar para suas narrativas, para a forma como descrevem suas angústias, seus desafios, suas dificuldades e suas concepções acerca da temática.

Como sabemos tais processos de subjetivação não ocorrem apenas no decorrer da formação inicial dos professores. Entendemos que esses processos são ininterruptos e produzem efeitos na constituição das formas de ser professor tanto em momentos anteriores à graduação, quanto depois da conclusão do curso. Pensando que ao sair dos cursos de graduação os professores continuam sendo subjetivados pelos discursos que circulam em diferentes espaços, decidimos aplicar o mesmo questionário com professores já atuantes na rede municipal de ensino do Município do Rio Grande/R³.

Contudo, este texto centra suas discussões mais especificamente nos dados coletados nas duas últimas etapas da pesquisa, analisando as respostas obtidas por meio dos questionários, focando mais especificamente, em três questões que incluem tanto as respostas dos formandos dos cursos de Educação Física e de Pedagogia, quanto às dos professores do município. As questões escolhidas foram as

seguintes: Qual o papel da escola numa proposta inclusiva; Qual o papel do professor no processo de inclusão; e por último, Que características devem ter um professor inclusivo.

Desta forma o texto está organizado da seguinte maneira: na próxima seção apresentamos alguns pressupostos teórico-metodológicos que embasam e sustentam o desenvolvimento da investigação. Na última seção e subseções correlatas apresentamos o exercício de análise e os achados da pesquisa dentro dessas etapas metodológicas que destacamos aqui.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: SOBRE ESCOLHAS E FERRAMENTAS

Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. (FOUCAULT, 1995, p. 256)

Pensar na possibilidade de que tudo é perigoso é compreender que as práticas, os discursos e as relações que estabelecemos são produzidos no interior de um jogo de saber-poder-verdade que produz efeitos em cada um de nós, em nossas formas de agir e viver no mundo. Tal entendimento tem possibilitado que se construam novas formas de olhar para o campo da educação e aqui, especificamente, para as relações entre inclusão escolar e formação de professores.

É justamente na esteira dessas discussões e teorizações que esta investigação se situa. Compreendemos que elas nos fornecem produtivas contribuições para entendermos a constituição do campo pedagógico, a consolidação de determinadas práticas e a proliferação de algumas verdades educacionais, entre elas, a da inclusão escolar. Somente desenvolvendo um exercício de problematização é que poderemos pensar e fazer educação de outros modos. O primeiro passo é atualizarmos a conhecida pergunta nietzscheana compreendendo “como nos tornamos o que somos”. Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 7), afirma que “saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter, o que somos e o que fazemos”. Esse exercício exige que aprendamos a desenvolver um trabalho ético e estético sobre nós mesmos.

A partir disso, algumas questões podem ser construídas: Por que motivos nossos discursos acerca da escola, dos alunos, de suas aprendizagens, das práticas pedagógicas e da inclusão escolar são tão semelhantes? O que faz com que determinadas coisas sejam ditas e infinitamente multiplicadas em uma época dada e outras tantas sejam silenciadas, anuladas e interditadas? Uma possibilidade de entendimento

acerca dessas problematizações pode ser produzida a partir do conceito de “ordem discursiva” apresentado por Foucault em 1970.

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2004, p. 8-9)

Sendo assim, esta pesquisa parte da hipótese de que existe uma determinada ordem do discurso pedagógico produzida na Contemporaneidade. Maura Corcini Lopes e Eli Fabris (2009) salientam que há determinadas verdades que circulam no campo educacional e estabelecem, por meio de uma variedade de regras, o que se pode dizer sobre o aluno, sobre suas aprendizagens, sobre as metodologias de ensino, sobre as práticas docentes ou sobre os processos de in/exclusão. Mais ainda, ao regular a produção do discurso, essas regras também moldam formas específicas de ser professor, de organizar uma determinada aula ou de ordenar as práticas docentes desenvolvidas no interior das escolas contemporâneas.

Muitos pesquisadores vêm se dedicando a pensar e analisar os discursos pedagógicos que circulam na atualidade. Entre eles vale destacar alguns estudos que estabelecem importante articulação com as discussões que realizamos aqui sobre o campo da formação de professores e da inclusão escolar. Os estudos de Sommer (2005, p. 7), por exemplo, nos mostram que “nas práticas discursivas que enunciam o papel do professor, mais uma vez, a palavra ensino está interditada”. Fabris (2010) nos lembra que “[...] a escola moderna vem se constituindo nesse lugar privilegiado de ancoragem de muitos imperativos”. Um desses imperativos contemporâneos foi destacado por Lopes (2009) quando destaca a inclusão como um imperativo de Estado. Todos esses estudos parecerem relacionar-se, de alguma forma, com as discussões que apresentamos neste texto. Tais pesquisadores compartilham conosco o entendimento que há uma determinada ordem para a produção e circulação dos discursos pedagógicos.

No âmbito dessas discussões o que nos parece importante demarcar é que tais análises não têm a intenção de colocar-se contra ou a favor dessas prerrogativas. Para além do bem e do mal, o que tais discussões vêm querendo mostrar é que os discursos que circulam em uma determinada época não são naturais, a-históricos e, nem mesmo, surgiram na Contemporaneidade. Eles foram constituídos historicamente e passaram a compor a agenda pedagógica a partir de um jogo de saber-poder-verdade que institui, a cada época,

determinados regimes discursivos que constrangem os indivíduos a agir de determinados modos. Tal regime, pode ser compreendido, segundo Foucault (2010, p. 67), como “aquito que constrange os indivíduos a certo número de atos de verdade [...] aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos.” É o regime de verdade, pelo que ele expressa de verdadeiro, que apresenta força de constrangimento e que faz com que o indivíduo diga: “Se é verdadeiro, eu me inclinarei! Se é verdade, portanto, eu me inclino” (FOUCAULT, 2010, p. 71).

Os regimes de verdades que circulam atualmente funcionam por meio desses imperativos que operam sobre os sujeitos e, nesse caso específico, sobre os professores, exigindo deles determinados atos de verdade, determinados modos de ser e agir, ou seja, constituindo aquilo que denominamos para este trabalho, *subjetividades docentes contemporâneas*. Temos, então, para usar as palavras de Foucault (2010), um governo pela verdade sob a forma de subjetividade. Com isso, Foucault quis evidenciar que qualquer exercício de poder apresenta-se vinculado a uma forma de manifestação de verdade. Ao destacarmos a inclusão como um imperativo de estado, estamos compreendendo que ela se impõe como uma verdade do nosso tempo que produz efeitos sobre os sujeitos moldando subjetividades. Essa verdade da inclusão, apresentada pela mídia, pelos documentos oficiais, pelos discursos do Ministério da Educação, passa a ser uma verdade do próprio sujeito a partir do momento em que ele diz: “é verdadeiro, portanto, eu me inclino” (FOUCAULT, 2010, p. 72).

Dessa forma, é possível pensar que os discursos sobre a inclusão, fazem mais do que simplesmente divulgar dados sobre as escolas, sobre os índices de matrículas dos alunos com deficiência ou sobre a sensibilização dos professores frente à proposta inclusiva. Por meio das verdades que produzem, os discursos sobre a inclusão realizam processos de subjetivação nos sujeitos, fazendo-os desenvolverem um tipo de governamento que incide sobre seus próprios corpos, almas, pensamentos e comportamentos. Pela simples proliferação dos discursos inclusivos, é possível constranger os indivíduos a realizarem determinados atos sobre si mesmo, isto é, fazê-los operar sobre si a partir das verdades produzidas pela inclusão.

A partir de tais pressupostos teóricos, a presente pesquisa se propõe a analisar os discursos acerca da inclusão escolar que circulam na Contemporaneidade e perceber como eles vêm produzindo formas específicas de ser professor na atualidade. Através da análise dos discursos coletados por meio dos questionários aplicados

aos professores da rede municipal da cidade do Rio Grande e aos acadêmicos dos cursos de Educação Física e de Pedagogia da FURG, foi possível perceber como o imperativo da inclusão opera sobre esses sujeitos constituindo suas subjetividades.

Para este trabalho, apresentaremos nossa análise dividida em duas unidades, apresentadas a seguir.

O DESAFIO DA ANÁLISE: OLHANDO PARA OS ACHADOS DA PESQUISA

A proliferação de informações e verdades naturalizadas acerca do tema inclusão escolar, como as apresentadas no início deste artigo, produz efeitos sobre os diversos sujeitos que se relacionam com essas verdades e que se inclinam a elas. Professores, alunos e o próprio espaço escolar são atingidos por prerrogativas que ditam como a inclusão deve ser e, ao mesmo tempo, exigem que os sujeitos se moldem a partir delas. Outrossim, o espaço escolar, permeado por essa proliferação dos discursos e pelos sujeitos que se conformam a partir deles, também atende a essas verdades que são produzidas e se estabelecem como um imperativo.

Diante disso e a partir dos dados coletados e analisados na pesquisa, focalizaremos dois grandes eixos que conduziram as análises para este texto. O primeiro deles refere-se ao papel atribuído a escola numa proposta inclusiva. O segundo eixo tratará sobre a constituição de uma forma específica de ser professor a partir dos discursos da inclusão e será abordado na subseção seguinte.

O PAPEL DA ESCOLA A PARTIR DA VISÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo discutir a compreensão dos professores acerca do papel da escola numa proposta inclusiva. Num primeiro momento ficou evidente nos achados da pesquisa uma ênfase moral, referente ao predomínio das questões relativas à socialização das crianças na escola. Incluir, nesse sentido, passa a ser sinônimo de conviver, tolerar, respeitar, interagir com, numa espécie de ato moralizante de acolhimento do outro.

Sendo assim, foi possível observar que os discursos analisados reduzem o papel da escola ao ato de socialização apresentando uma ênfase muito mais moral do que pedagógica. A inclusão escolar é tomada como um imperativo para que possa ser garantido o respeito às diferenças. Vejamos algumas respostas trazidas pelos participantes da pesquisa:

O papel da escola deve ser de acolhimento, de acompanhamento e de procuradora, juntamente com a família, da real inclusão para o sujeito incluído (P1, 2014)⁴.

Tem o papel, de planejar e tentar prever as possíveis situações de exclusão (EF1, 2014).

Conscientizar e integrar alunos professores e familiares (EF2, 2014).

Promover a conscientização de pais e professores (EF3).

Conscientizar o aluno das diversidades, das superações e como ser um bom cidadão não entensificando mais a exclusão de alunos ditos “anormais” (EF6).

O respeito do ser humano, pois todos fazem parte de uma mesma sociedade e não de grupos distintos (PF12).

Acolher, acompanhar, interagir, conscientizar, respeitar e evitar a exclusão. Estas foram as palavras destacadas para referir o papel da escola dentro de uma proposta inclusiva. Como podemos perceber o que se torna evidente em tais respostas não se refere ao papel da escola enquanto uma instituição de ensino, responsável por construir conhecimento. Isto fica secundarizando diante de uma série de atribuições que se envolvem muito mais com um viés moral ou civilizador. Conforme destaca Veiga-Neto (2003, p. 104) a escola é uma “instituição envolvida na civilidade, ou seja, na transformação dos homens: de selvagens em civilizados.” (VEIGA-NETO 2003, p. 104) Isso faz dessa instituição “a principal encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 104) Diante disso, compreendemos que a escola inclusiva e os princípios que a sustentam não são uma proposta originária de um sujeito específico que pensa no bem comum, mas uma ação moral instituída e consolidada pela própria Modernidade.

Essa ideia que articula a escola a um processo de civilidade dos homens já estava presente tanto no pensamento comeniano em fins do século XVI, quanto no pensamento kantiano, desenvolvido no século XVIII. Ambos os pensadores salientavam a importância de as crianças frequentarem a escola para que a disciplina atue sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre sua moralidade. A ênfase da educação proposta por Kant e Comenius encontra-se no “ser” e não no “saber”. Comenius (2002, p. 100) já apontava como “[...] infeliz a instrução que não se converte em moralidade e piedade.”

Atualmente, ainda é possível encontrar práticas escolares que se voltam ao disciplinamento dos sujeitos com o intuito de ajustar suas condutas de acordo com princípios morais, considerados adequados para a vida em sociedade. Como podemos perceber a escola não se preocupa apenas com os conhecimentos que estão sendo adquiridos ou não pelos alunos. Ela age sobre os corpos e almas moldando os sujeitos a partir de um padrão moral considerado necessário para a

vida coletiva, intervém nos atos, gestos, condutas. Deste modo, forja subjetividades e fabrica formas de vida.

Uma das lições tiradas de tudo isso é o fato de que, bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou — e continua funcionando — como uma grande fábrica que fabricou — e continua fabricando — novas formas de vida. (VEIGA-NETO, 2003, p. 107-108)

Se tais prerrogativas já estão presentes na escola de um modo geral, quando se fala em inclusão, parece haver uma espécie de potencialização de tais discursos morais ou moralizantes. Diante disso, precisamos compreender que a inclusão — ao trazer os sujeitos anormais⁵ para dentro da escola e ressaltar os processos de acolhimento e socialização — no lugar de se constituir como espaço igualitário de valorização das diferenças, produz perversas práticas de exclusão. É justamente nesse ponto que percebemos o movimento de in/exclusão entrando em operação. Se por um lado incluímos todos os sujeitos na escola, por outro secundarizamos a aprendizagem a ponto de excluí-los de processos de construção do conhecimento escolar.

Visualizamos, então, uma articulação com a segunda linha deste primeiro eixo de análise, a partir da qual observamos uma recorrência nos discursos analisados que recai sobre a necessidade de adaptar ou adequar os espaços físicos da escola para fazer a inclusão.

Percebemos que para os professores e os alunos as condições materiais da escola estão diretamente vinculadas à efetivação da inclusão, ou seja, há uma crença, por parte dos entrevistados, que para que se efetive a inclusão escolar é necessário adaptar o espaço físico para receber esse aluno anormal. Obviamente tais adaptações são importantes e necessárias, todavia, nos preocupamos com a redução do tema inclusão a uma simples ocupação do espaço, pois acreditamos que este tema é mais complexo e, portanto, não será resolvido somente através da garantia de acesso a recursos materiais e estruturais. Com isso, não estamos dizendo que a estrutura física não seja importante para acessibilidade e recepção adequada dos alunos, mas que ao pensarmos desse modo, podemos correr o risco de fazer uma inclusão que se tornará excludente.

A inclusão que reduz o processo de integração ao simples estar junto em um mesmo espaço físico ou que reduz o estar junto à socialização, é muito mais perversa que o seu outro a exclusão, é uma inclusão excludente. Não quero dizer com isso que a escola não deva proporcionar espaços de socialização, mas ela não pode ser reduzida ao papel de socializadora esquecendo-se da exigência do conhecimento e de outras funções que lhe cabe. (LOPES, 2005, p. 2)

Este grande projeto da inclusão, que se tornou um imperativo, está fundamentado em circunstâncias mais complexas que somente

a divisão igualitária de um espaço que proporcione a socialização dos sujeitos. Posto dessa maneira, esqueceríamos outras funções da escola, como o compromisso com a construção dos conhecimentos dos sujeitos, já referido anteriormente. Isso acarreta em um processo de in/exclusão, pois inclui todos os sujeitos no mesmo ambiente, porém, no interior mesmo desse espaço, se produz, sutis e por isso, perversos processos de exclusão.

Nessa direção, Lopes e Fabris (2009, p. 02) 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 normais”. Essa redução da inclusão às questões físicas e estruturais da escola pode ser visualizada na fala dos professores pesquisados. Vejamos alguns excertos:

A escola tem papel crucial, pois tem que ter todo aporte físico, dar aval a inclusão (EF 16).

Adequar seu espaço físico [...] (P3).

A escola deve ter uma proposta para inclusão que ofereça condições físicas, estruturais e profissionais cabíveis para que possam aplicar seus projetos de inclusão (P5).

A escola deve disponibilizar recursos e tecnologias que promovam condições de acessibilidade propiciando assim plena participação e possibilidade de aprendizagem às crianças (PF2).

[...] acredito que também deveria oportunizar novos materiais para as práticas diárias, ex. materiais p/ esportes, concretos p/ aulas (PF3).

A escola tem o dever de dar suporte ao aluno incluído e ao professor mediador deste aluno. O suporte deve ser físico através de um ambiente qualificado e bem estruturado (PF11).

Nossa posição é que a inclusão não pode ser reduzida à acessibilidade. Essa compreensão simplista dos processos inclusivos não é algo que nos remete apenas ao entendimento que os professores e alunos de graduação têm sobre esta temática. Eles, como vimos, não são a origem do discurso. Novamente, eles parecem ser constituídos pelos discursos que circulam na atualidade. Não podemos esquecer que o Ministério da Educação vem apontando estatisticamente o crescimento da inclusão nas escolas brasileiras. Tal crescimento é medido pelo aumento das matrículas de alunos com deficiência nas

escolas regulares, ou seja, pelo acesso dos sujeitos ao espaço da escola. Dessa forma, podemos visualizar como tais entendimentos presentes em outras instâncias, legitimadas e reconhecidas, tais como o MEC, vêm produzindo efeitos no discurso dos sujeitos pesquisados. Além disso, poderíamos destacar a ênfase dada à adequação dos espaços em algumas propagandas veiculadas pelo MEC na rede Globo de televisão. A preparação para receber todos os sujeitos na escola, a construção de rampas e a disponibilidade de materiais adaptados são questões recorrentes nos vídeos que invadem nossas casas e estão disponíveis nos mais variados *sites* na internet. Essa circulação e proliferação de tais discursos acabam por torná-los naturalizados e passíveis de serem aceitos sem questionamentos. Fica evidenciado o quanto os professores são subjetivados por esses discursos que falam sobre a adequação do espaço escolar para receber os mais variados sujeitos. Porém, além de se subjetivarem aos discursos que falam sobre a escola e sua estrutura física, eles também se subjetivam aos discursos que falam sobre o seu próprio papel e descrevem as características necessárias para ser um professor inclusivo. De forma reincidente foram destacadas características benevolentes e uma ação facilitadora/mediadora desse profissional. A partir disso, se constitui a nossa próxima unidade de análise, na qual a subjetividade docente é colocada em pauta.

O PAPEL DO PROFESSOR A PARTIR DA VISÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para melhor organizarmos esta seção, dividiremos nossa análise e discussão em torno de três possíveis entendimentos que os professores passam a ter de si mesmos a partir da vinculação às verdades das políticas de inclusão: o professor e os discursos moralizantes, o professor como mediador e o professor como protagonista da inclusão.

A primeira categoria chamada *o professor e os discursos moralizantes* nos traz a percepção sobre os discursos em torno da elaboração de uma *subjetividade docente contemporânea*, em que os professores se retratam como um sujeito moral. No decorrer da pesquisa, os professores se colocaram como aqueles que precisavam ter certos atributos morais para dar conta do processo inclusivo. Em suas respostas, é possível ver que esses docentes afirmam – talvez numa representação ética de sua existência – que eles precisam ser sensíveis, conscientes, amorosos, acessíveis, pacientes, bem humorados, humildes, afetuosos, criativos, flexíveis, sociáveis, aberto às mudanças, acolhedores e respeitosos às diferenças, etc.

“O respeito do ser humano, pois todos fazem parte de uma mesma sociedade e não de grupos distintos” (PF 12, 2014).

“O professor inclusivo tem um “olhar” inclusivo, e sensível aos apelos e necessidades de seus alunos, respeita a individualidade, mas encaminha os avanços, estudando, buscando alternativas. Afetividade, compromisso, flexibilidade” (EF 24, 2014).

“Compreensivo, afetivo, criativo e paciente” (PF 13, 2014).

“O professor inclusivo deve ser otimista, inovador, criativo, calmo, flexível, sociável e aberto à mudança” (PF 14, 2014).

A preocupação central esboçada pelos docentes é com os atributos morais que o professor deve ter para trabalhar na perspectiva de uma educação inclusiva. Em sua obra *História da Sexualidade 2*, Foucault (1998) diferencia moral e os elementos: código moral – regras e valores prescritos por instituições –, os comportamentos morais – relacionados ao grau de observância ou resistência às prescrições e interdições do código – e a ética – que seria a “relação consigo mesmo”. Para o autor, é através das práticas de si que conectam o sujeito à verdade que ele se transforma em sujeito moral de suas condutas.

Com essa exacerbação dos atributos morais, parece-nos que a qualificação profissional para o ensino e o ensino, que por muitas vezes inquietaram as agendas dos educadores, tenha cedido lugar ao comportamento e à moral. Ao mesmo tempo, podemos ver que são expressões que encontramos em diversos discursos que circulam nas políticas inclusivas e afirmam, como destacado na abertura deste trabalho, como se deve ser e quais os benefícios que se ganha com tal comportamento.

A segunda categoria nomeada de *o professor como mediador*, num primeiro olhar, pode nos apontar que chegamos ao caminho certo. Afirmamos isso porque entendemos que no desenrolar de uma política inclusiva no Brasil, vimos os investimentos nessa expressão tornar-se algo corriqueiro e convocatório. O professor como responsável pela mediação é um dos ideais que se amplia nos discursos atuais. Nas respostas abaixo, podemos perceber a (re)produção desse discurso:

“Ser o mediador entre a escola e seus projetos e os alunos” (EF 9, 2014).

“O professor tem que possibilitar uma mediação entre a proposta pedagógica e as necessidades apresentadas pelos alunos” (PF 4, 2014).

“O professor deve ser o mediador entre o conhecimento e o aluno, bem como entre o aluno e a turma” (PF 11, 2014).

Todavia, entendemos que tal condução do professor para o lugar daquele que faz a mediação é algo que merece ser problematizado.

Na perspectiva da qual falamos, entendemos que toda a escolha que fazemos é política e, portanto, possui e serve a determinados interesses. Assim, quando se escolhe colocar o professor no lugar de mediador ou de facilitador – são muitos os sinônimos – estamos, na mesma medida, deslocando-o de algum outro lugar e deixando esse espaço vazio ou ocupando-o com outro sujeito. Compreendemos que a lacuna deixada é a do ensino. A tarefa de ensinar, mais uma vez, aparece secundarizada em detrimento de outras prerrogativas que, talvez, atendam aos interesses governamentais atuais. Não obstante, nos preocupamos com o que é feito desse lugar ou com quem ocupa esse lugar e, além disso, qual importância está sendo atribuída ao ensino numa política de educação inclusiva.

Apoiadas em autores como Carlos Nogueira-Ramirez (2011), entendemos que a importância dispensada ao ensino vem sofrendo mudanças. Estaríamos nos deslocando da posição de professores preocupados com o ensino para professores que formam sujeitos aprendentes – dentro de uma Sociedade de Aprendizagem. Lembramos que para aprender não é necessário que alguém ensine. A aprendizagem não precisa do outro. É por isso que, nessa perspectiva, o professor como mediador ganha força e passa a ser o perfil desejável na racionalidade neoliberal. Ele não precisa mais ensinar, basta que faça a mediação entre o sujeito e o mundo que o cerca.

A última categoria que trazemos foi nomeada de *o professor como protagonista da inclusão*. Essa nos põe a pensar sobre a responsabilidade atribuída ao professor para o sucesso da inclusão. Arriscamo-nos a dizer que, 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. A proliferação da ideia do professor como aquele que deve trabalhar em prol da inclusão, fazer a diferença em sua sala de aula, primar pela inclusão de todos se dissemina em todo o tecido social. Tal recorrência já pode ser percebida na fala dos docentes que entrevistamos. Ali já é possível notar o quanto esses sujeitos estão curvados ao imperativo da inclusão e se sentem responsáveis pelo seu sucesso.

“O professor tem que ser o primeiro a incluir o aluno, para que este seja bem recebido pela turma” (EF 16, 2014).

“Tem um papel fundamental, pois lidando com situações diversas, tem o dever de tentar incluir ao máximo os alunos, trazendo a questão da inclusão em momentos de discussão” (EF 19, 2014).

“Ele que deve promover a inclusão, de modo que os outros alunos entendam o porquê dela” (EF 20, 2014).

“O professor é fundamental, na medida em que ele é o espelho para os alunos e dessa forma, através de um bom exemplo ele pode fazer com que tenhamos mais alunos incluídos” (EF 22, 2014).

É possível ler nas respostas desses docentes, o quanto existe de responsabilidade sobre cada um dos professores e, ao mesmo tempo, sobre todos. Para que a inclusão funcione é preciso que cada um a tome para si como verdade e trabalhe para sua efetivação. Não basta o sujeito, o professor apenas se curvar ao imperativo da inclusão, é preciso que ele se responsabilize por ela. A conformação de uma subjetividade docente contemporânea inclusiva – e, portanto, moral, mediadora e responsável – se firma em atos que colocam esses professores como protagonistas do processo. Eliana Menezes (2011) nos afirma que o sujeito moderno produzido nas práticas escolares institucionalizadas, se autoconduz de acordo com os princípios vigentes da governamentalidade neoliberal e conduz o outro, pois entende que assim está fazendo o bem para todos. Assim, o professor assume para si a tarefa de incluir e conduzir o outro dentro desse processo, entendendo que esse é o caminho a ser seguido.

Ao trazermos essa pauta para discussão não queremos dar um tom denunciativo, mas olhar para as tramas desse processo e, quem sabe, abrir a possibilidade para que outros modos de ser e estar professor nessa realidade inclusiva possam ser pensados.

AS SUBJETIVIDADES DOCENTES CONTEMPORÂNEAS

Neste artigo, tivemos a intenção de analisar as formas de subjetivação docente diante dos discursos da inclusão escolar, tacitamente aceitos nos dias de hoje como verdades inquestionáveis. Percebemos que os professores – tanto aqueles que já exercem a docência, quanto os que estão em processo de formação inicial – parecem inclinarem-se, curvarem-se ou dobrarem-se a algumas verdades que circulam na atualidade acerca deste tema. Tais verdades, como vimos, referem-se ao papel da escola e às características que necessita ter um professor inclusivo para ser considerado como tal. Essas características moldam o que denominamos aqui como *subjetividades docentes contemporâneas*, que são constituídas, mais especificamente, por três noções: a do sujeito docente moral (sensível, acolhedor, amoroso, consciente), a do professor mediador e do professor responsável (e responsabilizado) pelo sucesso/fracasso da inclusão.

É importante ressaltar que ao falar em *subjetividades docentes contemporâneas* não estamos nos referindo a uma interioridade subjacente

ao sujeito falante, ou a uma essência natural expressa por ele em seus discursos. Tentamos mostrar o quanto a subjetividade é constituída por discursos que circulam no âmbito mais amplo da sociedade. Ou seja, ela não se refere a uma interioridade intrínseca ao sujeito, mas a maneira como determinadas verdades, externas ao sujeito, acabam-no constituindo. Assim, o que poderia ser compreendido como a interioridade do sujeito, o seu lado de dentro, nada mais é do que a exterioridade, o lado de fora dobrado e convertido em interioridade. Diante disso, a subjetividade aqui é compreendida como a dobra do lado de fora. Se há interioridade, ela é a própria exterioridade dobrada no sujeito. Para compreendermos tais processos o conceito de “dobra” desenvolvido por Deleuze, nos parece fundamental. Deleuze diz que “[...] o lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora” (DELEUZE, 2005, p. 104).

A dobra de Deleuze é a prega que dá uma curvatura ao lado de fora e constitui o lado de dentro. O dentro será sempre o forro do fora, tal como um tecido que se dobra. O tecido não tem interior, só exterior e ao ser dobrado, a parte interna do tecido, nada mais é do que a dobra do seu lado de fora, do seu exterior. Assim, tal como na dobra do tecido, o lado de dentro do sujeito, a sua interioridade, sempre foi a dobra do lado de fora. A subjetivação, então, se faz por dobra.

Foi esse o movimento que tentamos mostrar neste texto e por isso esta pesquisa, procurou olhar tanto para os discursos que circulam recorrentemente entre os aparatos midiáticos (lado de fora), quanto para os discursos produzidos pelos próprios sujeitos (lado de dentro), ou seja, as formas como os sujeitos pesquisados descrevem a escola e a si próprios a partir da ideia de uma proposta inclusiva. Embora, ao longo deste trabalho, tenhamos dado ênfase às últimas etapas da pesquisa, analisado a fala dos professores e dos alunos de graduação, a todo o momento tentamos mostrar que o sujeito que fala, não fala qualquer coisa e nem de qualquer lugar. Seu discurso está inscrito numa ordem em que determinadas verdades são legitimadas, enquanto outras são interditadas. São tais verdades que incidem sobre os sujeitos pesquisados, dobrando-se e constituindo aquilo que nomeamos neste texto como *subjetividades docentes contemporâneas*. Elas seriam, a dobra do lado de fora.

REFERÊNCIAS:

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FABRIS, E. A Realidade do Aluno como Imperativo Pedagógico: práticas pedagógicas de in/exclusão. In: *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- FABRIS, E.; LOPES, M. C. *Quando o estar junto transforma-se numa estratégia perversa de inclusão*. UNISINOS, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>. Acesso em: 08 jul. 2014.
- FOUCAULT, M. *Do governo dos vivos*: curso no Collège de France: 1979- 1980: excertos. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11^a ed. Campinas: Loyola, 2004.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2*: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. *Michel Foucault*: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.1, n.1. Maio/Ago, 2009.
- LOPES, M. C. Inclusão Escolar: desarrumando a casa. *Jornal NH – Suplemento NH na Escola*, Novo Hamburgo, p.2, 12 nov. 2005.
- MENEZES, E. da C. P. de. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. São Leopoldo: UNISINOS, 2011. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.
- NOGUERA-RAMIREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade*: ou da Modernidade Educativa como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOMMER, L. H. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. In: *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte, MG: ENDIPE, 2010.
- SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. GT da Educação Fundamental, n. 13. Caxambu: ANPED, 2005.
- VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A Escola tem Futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NOTAS

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq - Edital Universal

² A década de 1990 foi escolhida por se constituir num marco importante acerca das políticas de inclusão no Brasil.

³ O questionário foi aplicado aos professores que atuam no Ciclo de Alfabetização no ano de 2014.

⁴ Optamos por utilizar siglas para se referir aos sujeitos da pesquisa com o intuito de garantir o anonimato. Assim, a letra P refere-se aos alunos do Curso de Pedagogia, EF aos do Curso de Educação Física e PF refere-se aos professores da rede municipal de ensino. Destacamos ainda que as respostas dos questionários não foram corrigidas, mantendo a escrita original dos sujeitos pesquisados.

⁵ O termo *anormais* é utilizado a partir dos estudos de Michel Foucault por entendermos que independente da nomenclatura utilizada para referir a esses sujeitos está se marcando suas diferenças e posicionando-os como normais e anormais através de um processo constante de comparabilidade.

Submetido: 07/09/2017

Aprovado: 26/04/2017

Contato:

Kamila Lockmann
Avenida Frederico Link 135/1103
Novo Hamburgo | RS | Brasil
CEP 93.336-001