

Currículo de formação docente inicial e inclusão de estudantes PAEE: uma análise do Projeto Imersão Docente

Curriculum of pre-service teacher education and inclusion of PAEE students: an analysis of the Projeto Imersão Docente

Maria Carolina da Silva Caldeira

Professora doutora da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
mariacarolinasilva@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-0668-1989>

Recebido em 01 de junho de 2020

Aprovado em 07 de janeiro de 2021

Publicado em 30 de junho de 2021

RESUMO

Este artigo analisa os saberes e as práticas disponibilizados no currículo de formação inicial docente do Projeto Imersão Docente (PID), no que se refere à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), com base nos significados atribuídos por aqueles/as que participaram do Projeto. O PID constitui-se como uma possibilidade de formação inicial de professores/as que opera por meio da inserção de futuros/as docentes em turmas de ensino fundamental de uma escola de tempo integral que funciona em uma Universidade Federal. Nesse Projeto, os/as estudantes de graduação têm a possibilidade de atuarem como mediadores/as do processo de inclusão de alunos/as PAEE, sendo orientados/as pela equipe docente que atua na instituição. Com base na perspectiva pós-crítica e, particularmente, nos conceitos desenvolvidos por Michel Foucault, compreende-se que o currículo desse Projeto disponibiliza certos saberes e demanda que os/as graduandos/as exerçam certas práticas sobre si mesmos/as a fim de constituírem-se como futuros/as professores/as que tomam a inclusão como aspecto central de suas ações docentes. Por meio da análise de entrevistas realizadas com treze graduandos/as que atuaram no Projeto entre 2016 e 2018, argumenta-se que esse currículo opera com saberes que proporcionam o questionar(-se) constante, a compreensão da “diferença dentro da diferença” e a crença no potencial de todos/as para a permanente aprendizagem. Dessa forma, esse currículo reativa o *imperativo da inclusão* que opera na atualidade e produz docentes que acreditam na potencialidade da educação inclusiva para a promoção de uma educação mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Currículo; Educação inclusiva; formação de professores.

ABSTRACT

This article analyzes the knowledge and practices made available in pre-service teacher education curriculum of the Projeto Imersão Docente (PID) with regard to the inclusion of students targeting special education (PAEE), based on the meanings attributed by those who participated in the Project. The PID constitutes a possibility of pre-service teacher education that operates through the insertion of future teachers in elementary school classes at a full-time school that works at a Federal University. In this Project, undergraduate students have the possibility to act as mediators for the process of inclusion of students PAEE, being guided by the teaching team that works at the institution. Based on the post-critical perspective and, particularly, on the concepts developed by Michel Foucault, it is understood that the curriculum of this Project provides certain knowledge and demands that undergraduate students exercise certain practices on themselves in order to constitute as future teachers who take inclusion as a central aspect of their teaching actions. Through the analysis of interviews conducted with thirteen undergraduate students who worked on the Project between 2016 and 2018, it is argued that this curriculum operates with knowledge that provides constant questioning (if), the understanding of “difference within difference” and the belief in everyone's potential for permanent learning. Thus, this curriculum reactivates the imperative of inclusion that operates today and produces teachers who believe in the potential of inclusive education to promote a more just and equal education.

Keywords: Curriculum; Inclusive education; Teacher education.

Introdução

A enunciação “eu não estou preparado/a para lidar com estudantes com deficiência” é recorrentemente acionada por docentes da educação regular e aparece em diferentes estudos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil (MANTOAN, 2009; ORRU, 2019). Repetida por professores/as que, na maioria das vezes, tiveram pouco ou nenhum contato com discussões teóricas ou com experiências práticas voltadas à inclusão durante sua formação inicial, ela expressa uma das questões que tem se colocado ao campo da formação docente na contemporaneidade, qual seja, como formar os/as docentes para lidar com a diferença no contexto escolar. Essa também vem sendo uma questão colocada pelo campo curricular, que tem debatido como escutar “o que os diferentes têm a dizer e

incorpora[r], em seu *corpus*, as diferenças” (CORAZZA, 2005, p. 106). Este artigo propõe-se a articular as discussões do campo curricular em sua vertente pós-crítica com os estudos de formação docente na perspectiva da educação inclusiva para analisar as potencialidades de uma proposta de formação inicial docente que se dá por meio da inserção de graduandos/as de diferentes cursos em salas de aula do ensino fundamental, orientados/as por docentes mais experientes que atuam na instituição.

Trata-se do Projeto Imersão Docente (PID), desenvolvido em um Colégio de Aplicação (CaP)¹, vinculado a uma Universidade Federal brasileira. Esse Projeto foi criado em 2011 e visa à inserção no ambiente escolar de licenciandos/as e de futuros/as profissionais que poderão ter a escola como campo de atuação. Sua proposta é oportunizar aos/às estudantes, enquanto esses estão na formação universitária, “a vivência da escola em toda a sua complexidade, enfrentando os desafios que as práticas pedagógicas nos impõem e contrastando-os com as teorias estudadas em seu curso de graduação” (FARIA, 2018, p. 23).

Nos anos de 2018 e 2019, período em que foi desenvolvida a pesquisa², o PID contava com 30 bolsas da Pró-Reitoria de Graduação da referida Universidade que podiam ser distribuídas para dois subprojetos: o *Acompanhamento de Turma* e os *Projetos Especiais*. No *Acompanhamento de Turma*, os/as licenciandos acompanham os/as professores/as ao longo de 25 horas semanais na sala de aula. Nesse processo, eles/as participam das diferentes atividades desenvolvidas, acompanham aulas de variadas disciplinas, vivenciam os momentos de lanche, recreio, higiene e almoço na escola e também atuam em uma disciplina da matriz curricular chamada Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD). Essa disciplina “consiste num tempo (módulo aula) em que o bolsista, sob a orientação dos professores, desenvolve um projeto de trabalho com um grupo de 13 crianças, metade da turma” (SOUTO; ESTEVES, 2016, p. 1592). Os *Projetos Especiais*, por sua vez, caracterizam-se pelo acompanhamento de turmas com um olhar mais voltado para um/a educando/a que tem deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e que se caracteriza, conforme a LDBEN 9394/1996, como estudante público-alvo da educação especial – PAEE (BRASIL, 1996). Nesse subprojeto, os/as graduandos/as

atuam no processo de mediação entre esses/as educandos/as, os/as demais estudantes da turma e o currículo escolar.

As falas dos/as graduandos/as que atuam com os/as educandos PAEE a respeito da formação proporcionada por meio do currículo do PID constituem-se no corpus analítico deste artigo. Essas falas foram coletadas por meio de entrevistas narrativas, realizadas com treze graduandos/as que atuaram no PID entre 2016 e 2018, e analisadas com base em elementos da análise de discurso de inspiração foucaultiana. Nesse processo, procurei mapear os saberes e as práticas apresentados nesse currículo, sem recorrer a uma essência ou a algo que estaria ocultado nas falas dos/as graduandos/as. Assim, não busquei descobrir “sob a superfície aparente um elemento oculto, um sentido secreto que se esconde nelas ou aparece através delas sem dizê-lo” (FOUCAULT, 1972, p. 143). Pelo contrário, procurei ater-me “ao que efetivamente é dito, apenas à inscrição do que é dito” (DELEUZE, 1988, p. 26). A partir desse entendimento, procurei compreender como o currículo do PID era significado pelos/as graduandos/as que o vivenciavam. A análise que faço do currículo do PID refere-se, portanto, ao modo como os/as estudantes de graduação percebem as práticas em que foram inseridos/as e que sentidos dão a ela.

Com base em uma perspectiva pós-crítica, considero que esse Projeto possui um currículo que, ainda que não se organize de forma tradicional, por meio de disciplinas, disponibiliza saberes e proporciona práticas que visam à produção de sujeitos de determinado tipo. Entendo currículo como “um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (SILVA, 1995, p. 195). O currículo é um espaço em que saberes, conhecimentos, práticas e técnicas são organizados com o objetivo de modificar alguma coisa em alguém, a fim de torná-lo um determinado tipo de sujeito. No caso específico da análise aqui empreendida, considero que o currículo – tal como foi vivenciado pelos/as graduandos/as entrevistados/as – disponibiliza saberes relativos à inclusão. Além disso, esse currículo demanda práticas de si dos/as estudantes que visam torná-los/as professores/as que regem suas (futuras) práticas de acordo com o *imperativo da inclusão* (LOPES; FABRIS, 2017). Compreendo que as práticas de

si referem-se “a processos pelos quais o indivíduo age sobre si próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 207) de maneira a conduzir-se de dada maneira.

O argumento que defendo, neste artigo, é o de que esse currículo opera com saberes que proporcionam o questionar(-se) constantemente, a compreensão da diferença dentro da diferença e a crença no potencial de todos/as para aprenderem permanentemente, a fim de produzir sujeitos professores/as que acreditam na potencialidade da educação inclusiva. Nesse sentido, o *imperativo da inclusão* é reativado nesse currículo, contribuindo para a cadeia discursiva que coloca a presença na escola regular como um direito dos/as educandos/as PAEE. Para desenvolvimento desse argumento, este artigo está dividido em quatro partes, além desta introdução. Na primeira delas, apresento os elementos teóricos que subsidiam a análise realizada, desenvolvendo os conceitos de currículo, saberes, práticas de si e imperativo da inclusão. Na segunda, contextualizo mais detidamente a escola em que o PID desenvolve-se, a metodologia utilizada e o perfil dos/as graduandos/as que participaram das entrevistas. Na terceira, analiso as três práticas de si que considero constituintes desse currículo e os saberes nelas envolvidos. Por fim, apresento as considerações finais do trabalho, apontando alguns ensinamentos que esse currículo pode nos trazer para pensarmos a formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva.

Currículo, práticas de si e imperativo da inclusão: ferramentas teóricas para compreender o Projeto Imersão Docente

As práticas relativas à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm demandado a reestruturação dos currículos das escolas de diferentes níveis. Isso fica evidente no artigo 59 da LDBEN 9394/1996, Inciso I, que determina que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos PAEE “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). De maneira semelhante, essas práticas têm também demandado a reestruturação dos currículos de formação docente, já que é necessário garantir

“professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Para isso, os cursos de formação inicial de professores/as para a educação básica deveriam “incluir, em seus currículos, ‘conteúdos sobre educação especial” (KASSAR, 2014, p. 210). Entretanto, diferentes análises têm demonstrado que essa “capacitação”³ não ocorreu.

Porém, não é desde a perspectiva da reestruturação curricular dos cursos superiores de formação docente que me proponho a pensar o currículo. Meu objetivo aqui é problematizar que sujeito é demandado por um currículo que atua na formação de professores/as. Cabe registrar que currículo não se restringe a uma matriz, na qual estão dispostos os saberes e conhecimentos a serem construídos em determinado período de escolarização. O currículo envolve uma determinada forma de organizar saberes, conhecimentos e práticas, para produzir um tipo de sujeito (SILVA, 1995).

A pesquisa que dá base a este artigo insere-se no campo de estudos e pesquisas pós-críticos em educação e, particularmente, utiliza os conceitos de Michel Foucault para pensar o currículo e a formação docente. Especificamente, procuro analisar os saberes e as práticas de si considerados como fundamentais pelos/as graduandos/as que vivenciaram esse currículo para a sua formação como futuros/as professores/as. Não se trata, portanto, de investigar as práticas que foram desenvolvidas junto aos/às estudantes PAEE ou de analisar os modos como esses/as futuros/as docentes atuavam. Trata-se de procurar entender como a possibilidade de atuar junto aos/às estudantes em uma escola de ensino fundamental ensinou determinados *modos de ser docente* para esses/as graduandos/as. Nessa perspectiva, o currículo vivenciado por eles/as junto aos/às estudantes do ensino fundamental e significado nas entrevistas é entendido como uma “prática subjetivadora” (CORAZZA, 2001, p. 57).

A subjetivação, nessa perspectiva, não se refere a uma subjetividade interior e essencial. Ela é produzida em meio a relações de poder-saber e técnicas de si. Foucault (1998), ao longo de seus estudos, procurou mostrar como os indivíduos

tornam-se sujeitos em uma determinada cultura. Para o autor, esse processo ocorre por meio da “formação dos saberes que a ele se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos” (FOUCAULT, 1998, p. 10). Ao considerar que o currículo de formação inicial docente disponibilizado pelo PID constitui-se como uma prática subjetivadora, proponho-me a analisar os saberes, as relações de poder e as técnicas de si que emergem a partir das narrativas que esses/as graduandos/as fazem da experiência vivenciada no Projeto.

Na perspectiva foucaultiana, o saber caracteriza-se como um “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar” (FOUCAULT, 1972, p. 220). Saberes referem-se a elementos que funcionam dentro de determinado discurso estabelecendo disputas entre o verdadeiro e o falso e demandando determinados modos de se comportar. O saber também se refere ao espaço em que o sujeito “pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso” (FOUCAULT, 1972, p. 221). Assim, ao analisar esse currículo, não procurei verificar apenas que saberes das diferentes áreas disciplinares ou formações discursivas que dialogam com a inclusão escolar (medicina, estatística, psicologia, pedagogia, sociologia etc.) davam base a ele, mas como os/as graduandos/as acionavam saberes de diferentes fontes para constituírem-se como professores/as que tomam a inclusão como um imperativo, pois considero que os saberes “sobre a inclusão geram efeitos de verdade distintos nos sujeitos” (LOPES; FABRIS, 2017, p. 19).

O conceito de *imperativo da inclusão* é tomado de empréstimo de Lopes (2009) que o compreende como uma estratégia de governo⁴ para a população em um contexto neoliberal. Segundo a autora, no estágio atual de desenvolvimento capitalista, “garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique” (LOPES, 2009, p. 167). Como estratégia de governo em uma sociedade capitalista democrática, “o princípio da inclusão é fundamental. Aqueles que

eventualmente fiquem de fora, não fazendo parte do conjunto dos cidadãos, não podem ser governados” (CARVALHO; GALLO, 2020, p. 152).

A inclusão faz parte, portanto, de uma estratégia de Estado que aciona relações específicas de poder para produzir a inserção de todos/as na lógica capitalista, já que, nesse momento histórico, não pode haver indivíduos completamente excluídos dos diferentes processos sociais. Eles/as precisam viver em um processo ambíguo e volátil de in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2017), processo esse que está envolvido em relações de poder que marcam os limites e as normas para estar ou não incluído/a. A lógica da in/exclusão parte do princípio de que o “jogo formal de desigualdades do neoliberalismo, não garante condições de igualdade entre os sujeitos” (LOCKMAN, 2020, p. 69), o que faz com que as formas de in/exclusão sejam vividas de maneiras diferentes por indivíduos distintos. Apesar desses “gradientes de inclusão”, Lockman (2020, p. 69) afirma que, ao longo da última década, “considerando o contexto brasileiro, a inclusão se constituiu em um imperativo de Estado”.

Cabe registrar, todavia, que após o rompimento da democracia institucional no Brasil, “desde 2016 emergiu uma enunciação visando a combater as experiências e as teorias educativas voltadas para as diferenças e as políticas afirmativas de inclusão social” (CARVALHO; GALLO 2020, p. 147). Nesse sentido, o momento atual é de tensão em torno da inclusão como um imperativo, já que práticas têm sido desenvolvidas “nessa governamentalidade neoliberal conservadora, [para] constituir um novo direito: o direito à exclusão” (LOCKMAN, 2020, pp. 72-73). Todavia, no contexto do currículo investigado, a inclusão apresenta-se como um imperativo, no sentido de que se busca que os/as estudantes estejam incluídos nas práticas escolares desenvolvidas, bem como se demanda uma subjetividade inclusiva por parte dos/as graduandos/as. Eles/as são, então, inseridos em relações de poder que visam à sua constituição como sujeitos inclusivos.

Na perspectiva foucaultiana, o poder – mesmo em uma análise de Estado – não é exclusivamente repressivo ou de mão única. Ele não deve ser compreendido como “um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras” (FOUCAULT,

2000, p. 183). Pelo contrário, o poder é difuso, descentralizado, está presente nas diversas esferas sociais. Na teorização pós-crítica de currículo, compreende-se o poder “em sua positividade, como produtor de verdades, de subjetividades, de saber” (PARAÍSO, 2007, p. 54). É por meio dele que subjetividades são demandadas, verdades são estabelecidas e são definidos possíveis campos de ação daqueles/as que se inserem em suas relações.

Nesse sentido, o imperativo da inclusão deve ser compreendido em sua produtividade. Trata-se de um imperativo, já que ele se impõe a todos, graças ao caráter natural que, não problematicamente, é atribuído a ele (VEIGA-NETO; LOPES, 2011 p. 126). Todavia, ele também pode ser entendido como uma estratégia que, ao “acessar e ao inventar novas práticas, bem como ao montar distintas estratégias inclusivas, enuncia uma mudança de vida para todos a partir da corresponsabilidade pelo outro e da autorresponsabilização de cada um consigo mesmo” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 184). Nesse sentido, o imperativo da inclusão, ao operar no currículo de um projeto de formação docente inicial, insere os/as futuros/as professores/as em relações de poder que demandam que exerçam sobre si mesmo certas práticas, a fim de formarem uma subjetividade inclusiva, que se responsabiliza por si e pelos outros.

Na perspectiva pós-crítica, essas práticas são nomeadas como práticas ou técnicas de si, entendidas como aquelas que o indivíduo exerce sobre si mesmo para atingir um determinado fim (FOUCAULT, 1993). São aquelas nas quais “se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas” (LARROSA, 1994, p. 36). Experiência, por sua vez, é compreendida aqui como “a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1998, p. 10). Ao analisar esse currículo, procurei compreender como saberes, relações de poder e modos de relacionar-se consigo mesmo são ativados por esses/as graduandos/as, a fim de tornarem-se profissionais que se inserem na lógica inclusiva e que procuram constituir-se como sujeitos que se comprometem consigo e com os outros a partir dessa verdade.

Caracterização do Projeto Imersão Docente e dos/as graduandos/as entrevistados/as

Experiências de formação docente que envolvem a formação prática de professores/as em escolas de educação básica vêm sendo propostas no Brasil desde o início deste século. De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019), muitas dessas experiências inspiram-se na ideia de residência médica, segundo a qual, imediatamente após o período de formação acadêmica, o/a profissional deve ter uma profunda inserção no ambiente prático, junto com profissionais mais experientes. Essa ideia vem sendo apropriada no campo educacional e resultou em Projetos de Lei e propostas de formação em instituições de ensino superior tanto para a formação docente inicial como para a formação continuada.

O Projeto aqui analisado tem sua história articulada ao reconhecimento da importância da inserção na prática escolar como aspecto importante para a formação docente. Criado em 2011 pela equipe do CAp, o Projeto era nomeado inicialmente como Residência Docente e, a partir de 2013, tem seu nome alterado para Projeto Imersão Docente (PID). Na proposta do PID, os/as graduandos/as de diferentes licenciaturas da Universidade a qual o Colégio de Aplicação é vinculado atuam com estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo orientados/as por professores/as da instituição. Além disso, o PID conta com uma equipe de formação que realiza encontros semanais com os/as graduandos/as, nos quais são debatidos temas relativos à educação.

O ingresso para estudantes no referido CAp é feito anualmente por meio de sorteio público de 50 vagas para o 1º ano do ensino fundamental. Desde 2016, 5% dessas vagas são destinadas a estudantes com deficiência, o que significa que, em cada ano escolar, haverá, pelo menos, três alunos/as PAEE. Os/as estudantes com deficiência também podem concorrer nas vagas de ampla concorrência, o que faz com que esse número possa ser maior do que três crianças por ano escolar. Em 2019, o CAp contava com cerca de 450 estudantes, sendo que desses 19 tinham alguma deficiência. Alguns/algumas desses estudantes necessitavam de apoio e mediação nas tarefas escolares. Por causa disso, o PID destinava algumas de suas

bolsas para que graduandos/as pudessem acompanhar esses/as estudantes no cotidiano escolar, realizando o processo de mediação entre eles/as e diferentes aspectos da vida escolar.

A pesquisa que subsidia este artigo entrevistou, no ano de 2018, 13 graduandos/as que atuaram como mediadores/as no PID. O instrumento utilizado foi a entrevista narrativa, uma técnica para produção de informações de pesquisa por meio de uma conversa, a partir de alguns eixos estruturantes, para compreender os sentidos e significados atribuídos pelos/as entrevistados/as a determinadas situações vividas (ANDRADE, 2008). Nesse sentido, “a narrativa, ao ordenar e atribuir sentidos aos acontecimentos, articulando-os em uma seqüência temporal significativa, permite ao/a narrador/a a elaboração de imagens de si, do outro e do mundo e a atribuição de significados às suas experiências” (PÁDUA; TEIXEIRA, 2006, p. 3). A entrevista pode ser considerada como uma instância que “traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial)” (ANDRADE, 2008, p. 175) daquilo que foi vivenciado. Os/as graduandos/as foram entrevistados/as para buscar compreender como interpretavam o currículo vivenciado por eles/as e que sentidos foram atribuídos a esse processo. Esses graduandos/as atuaram nos anos de 2017 e 2018, sendo que sete ainda participavam do Projeto na altura da entrevista e seis já haviam encerrado sua participação. Eles/as cursavam diferentes cursos e acompanhavam estudantes de diferentes anos escolares, como se pode ver no quadro a seguir.

Quadro 1 - Distribuição dos/as graduandos/as por curso e estudante acompanhado

Graduando/a ⁵	Curso	Aluno/a acompanhado	Diagnóstico
Manuela	História	Maurício	Paralisia Cerebral
Jéssica	Terapia Ocupacional	Pedro	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Clara	Ciências Biológicas	Pedro	TEA
Beatriz	Letras	Otávio	Síndrome de Down
Fabiana	Geografia	Pedro	TEA
Andrea	Matemática	Pedro	TEA
Arthur	Artes Visuais	Júlio	Paralisia Cerebral
Poliana	Dança	Fernanda	TEA
Leandro	Ciências Biológicas	Pedro	TEA
Andreza	Química	Júlio	Paralisia Cerebral
Alexandre	Letras	Renan	TEA
Juliana	Psicologia	Pedro/Rodrigo	TEA - TEA
Rafael	Ciências Biológicas	Rodrigo	TEA

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Todos/as os/as graduandos/as atuaram por pelo menos seis meses junto a turmas em que havia estudantes PAEE. Além desses/as graduandos/as, outros/as também atuaram no Projeto, mas não foram entrevistados/as, seja porque não tiveram disponibilidade, seja porque tinham um tempo de atuação inferior a seis meses. A entrevista foi audiogravada, com autorização dos/as participantes e posteriormente transcrita. Em seguida, as entrevistas foram analisadas procurando-se compreender os saberes e práticas acionados para a produção de professores/as que tomam a inclusão como aspecto central de suas subjetividades. A análise utilizou elementos da análise de discurso de inspiração foucaultiana (FOUCAULT, 1972), particularmente, a identificação das práticas de si e dos campos de saberes acionados pelos/as graduandos/as. Três aspectos emergiram centralmente: o questionar-se constantemente, a diferença na diferença e a crença no potencial de todos/as para aprender. É em torno deles que teço as análises do artigo.

Saberes e práticas para a produção do/a docente inclusivo/a

O questionar (se) constante

A inserção em uma escola de ensino fundamental que tem estudantes PAEE causa uma série de questionamentos nos/as graduandos/as. Logo, ao entrar em contato com a prática na escola, dúvidas, medos e ansiedade fazem parte das recordações dos/as graduandos/as e são narrados por eles/as de diversas formas. O “não-saber” aparece como uma marca desses primeiros dias e inicia um processo de questionamento das suas ações e da sua capacidade para lidar com as diferentes situações que aparecem, como se pode ver nos relatos a seguir:

De repente, eu caí de paraquedas aqui no CP. (Clara)

Quando saiu o resultado foi uma surpresa, né: "Consegui, e agora?". Veio a pergunta: "E agora?". Eu não tive contato, não sei como é, mas internalizei: "Vamos encarar o desafio". (Alexandre)

Mas eu achei muito jogado ao vento. Eu senti que quando eu entrei no início, eles falaram "Olha, você vai acompanhar alguém", mas não falaram o nome do aluno no dia. Falaram "Essas aqui vão ser suas orientadoras, amanhã vem aqui em tal horário para poder conversar com elas". [...] Foi uma coisa que para mim que fiquei pensando "Meu Deus, e agora?". (Rafael)

Cair de paraquedas, sentir-se “jogado ao vento”, questionar-se “e agora?": essas falas dos/as graduandos/as remetem à sensação de não saber, de sentir-se perdido. A sensação de não ter aprendido o suficiente para lidar com a situação em que se encontram faz parte do processo inicial relatado por todos/as os/as graduandos/as entrevistados/as. Embora o saber seja considerado, na maior parte dos processos de ensino-aprendizagem, como essencial, parto aqui do princípio de que o “não saber” (ou pelo menos o não conhecer certos elementos teóricos) abre uma série de possibilidades para esses/as graduandos/as. Por não saberem, eles/as iniciam um processo de problematização de si mesmo e das práticas vivenciadas, o que possibilita a emergência de outros modos de ser e de relacionar-se com o outro. Partindo do princípio de que “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644445309>

fundar” (RANCIÈRE, 2005, p. 11), esses/as graduandos/as começam a construir seus caminhos, a questionar a si mesmo e construir-se de outro modo, como se vê no relato de um dos graduandos:

Eu... antes de entrar aqui, eu não tinha contato com ninguém de necessidade especial. A cara de pau me permite falar, mas eu não pensava muito sobre inclusão. Eu entrei aqui e tive contato com esse aluno. Isso me fez pensar sobre a inclusão desses alunos (Rafael)

O currículo do PID, centrado no contato com as práticas escolares e com os/as estudantes do ensino fundamental, proporciona uma reflexão sobre si mesmo e sobre os modos como se tem pensado à docência. Trata-se de um currículo em que “não se ensina explicitamente nada. Entretanto, se aprendem muitas coisas” (LARROSA, 1994, p. 45). Aprende-se a refletir sobre algo que ainda não havia sido pensado, a constituir-se de outro modo, a tornar-se um “professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente, tanto sua própria prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional” (LARROSA, 1994, p. 49). Nesse sentido, os/as graduandos/as são levados a refletirem sobre si, sobre o seu próprio pensamento, seus processos educativos, em uma situação que modifica seus modos de ser. Esse questionamento amplia-se também para o questionamento de seus cursos de origem e para apontar saberes que consideram importantes para sua atuação como professores/as, como se percebe nos relatos a seguir:

Eu acho que essa formação fica muito deficiente né, porque eu fiz uma formação transversal na prática inclusiva e a professora pediu que a gente construísse uma aula que seja acessível a todos, que fosse inclusiva. Eu fiquei pensando: como vou adaptar uma aula de história para um aluno que fosse deficiente intelectual? Eu fiquei pensando no Maurício, com um aluno parecido com ele. Então como eu vou fazer isso? Eu não consegui. (Manuela)

O meu curso não tem uma disciplina voltada. Só tem LIBRAS, que é obrigatória para as licenciaturas. (Andreza)

Com exceção de uma graduanda⁶, todos/as os/as demais apontam que seus cursos de origem não deram acesso a saberes que eles/as consideram importantes

para a sua formação, destacando, sobretudo, a falta de disciplinas específicas sobre a temática. Criticam, também, a ausência dessas discussões nas disciplinas de suas áreas de atuação, o que daria condições para pensar atividades para estudantes PAEE. Mais do que isso, os/as graduandos/as retomam uma crítica já bastante apresentada no campo de formação docente para a educação especial “segundo a qual a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial” (GARCIA, 2013, p. 103). Percebem e questionam aquilo que vem sendo apontado por pesquisadores/as da área: a falta de consenso em relação à “formação apropriada de professores para escolarizar satisfatoriamente a população historicamente identificada como ‘da educação especial’” (KASSAR, 2014, p. 222).

A graduanda Clara afirma que “na graduação, se não fosse o CAP, eu não teria tido contato”. O PID é apresentado, então, como uma possibilidade de acessar essa temática e também de ter contato com ela, rompendo como uma cisão entre teoria e prática. Nogueira e Esteves (2016, p. 1595), em análise do mesmo Projeto, mas focando nas percepções dos/as monitores/as do subprojeto Acompanhamento de Turma, apontam que “na visão dos bolsistas o tempo de imersão na escola em concomitância com a realização da graduação possibilita atribuir sentido ao que se está estudando”. Ao atribuir sentido à sua formação, esses/as graduandos/as também se produzem como docentes que encaram a inclusão como um desafio que precisa ser enfrentado, a fim de garantir o acesso igualitário de todos/as à educação.

Percebe-se, assim, que o currículo do PID permite um questionamento dos saberes disponibilizados nos cursos de formação docente. Possibilita que, além da crítica recorrente de que há pouco peso para as disciplinas pedagógicas, os/as graduandos/as também questionem a falta de representatividade das discussões relativas à diferença em suas matrizes curriculares. Mais do que isso, esse currículo também possibilita o questionar a si mesmo e a produção em um modo de ser docente que considera a inclusão como fundamental. Nesse processo, eles/as precisam redirecionar suas condutas no sentido de buscar elementos que supram as necessidades que percebem ao entrarem em contato com estudantes PAEE.

Eles/as precisam “conduzir suas condutas”, a fim de tornarem-se professores/as inclusivos. Nesse processo, o reconhecimento da diferença aparece como aspecto central, como mostro a seguir.

Aprender a respeitar a diferença na diferença

A discussão a respeito da formação docente aponta que, apesar dos/as professores/as sentirem-se pouco preparados/as para lidar com estudantes com deficiência, quando se trata dos saberes relativos à inclusão, é possível afirmar que esses “não diferem de forma significativa dos saberes necessários para ensinar alunos sem deficiências, por serem saberes recomendados para qualquer professor que queira atender às necessidades de qualquer aluno” (NOZZI; VITALINO, 2017, p. 590). Parte-se do princípio de que o reconhecimento da diversidade dos/as estudantes e o princípio da heterogeneidade das salas de aula deve fazer parte da formação de todos/as os/as docentes, não havendo, então, necessidade de saberes específicos para lidar com estudantes PAEE. Embora esse seja um princípio válido, é importante reconhecer que as diferenças são inseridas em distintas relações de poder que fazem com que algumas sejam mais ou menos valorizadas que outras. Essas relações produzem sujeitos distintos em práticas que dividem, separam, incluem e excluem, definindo normalidades.

Problematizar as normas e perceber a diferença para além da ideia de diversidade comum a todos os seres humanos é um processo importante em práticas curriculares que se desenvolvem para a formação de professores/as que tomam a inclusão como aspecto fundamental de suas subjetividades. Os/as graduandos/as que vivenciaram o currículo do PID apontam a possibilidade de conviver com a diferença como um diferencial da formação produzida pelo Projeto. Assim, algo que se aprende nesse currículo refere-se ao “respeito à diferença”, como mostram as falas a seguir:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644445309>

Eram crianças atípicas do que a gente vê em sala de aula. Tanto elas quanto o Maurício, a gente aprende a se comunicar com essas crianças. Você aprende que é preciso dar uma atenção, então, você aprende a respeitar essas diferenças (Manuela).

Na minha escola não era assim. Era todo mundo igualzinho, a escola era aquela coisa sem graça e tudo mais. Foi uma surpresa ver essa escola diferente daquilo que eu vivi. E foi bem legal! (Leandro)

Conhecer estudantes “diferentes” é tido como algo importante, já que a maioria dos/as graduandos/as não teve contato com estudantes PAEE durante sua formação como estudantes na educação básica e no ensino superior. Conviver com essa diferença faz com que eles/as se insiram na lógica de que é preciso “respeitar a diferença” e conviver com ela, considerando isso como positivo. Na lógica imposta pelo *imperativo da inclusão*, é necessário “alterar as práticas tradicionais, removendo as barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos alunos” (RODRIGUES, 2008, p. 11).

Todavia, é importante registrar que o respeito à diferença não é suficiente nesse processo. Afinal, como aponta Garcia (2013, p. 108), muitas vezes a lógica do respeito às diferenças faz com que se priorize “a convivência e sociabilidade entre os estudantes”, deixando de “adotar como foco principal o trabalho com o conhecimento historicamente produzido e sistematizado na forma escolar”. Além disso, a ideia de respeito pode levar à pouca problematização da diferença no ambiente escolar, já que se pode “exagerar a identidade do outro ou encerrá-la em pura diferença” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 128). Porém, isso não parece ocorrer nas práticas narradas pelos/as graduandos/as que vivenciam o PID, pois eles/as procuram perceber “a diferença dentro da diferença”. Procuram analisar, para além da norma que cerca determinada diferença e a nomeia como deficiência, e compreender cada um/a dos/as educandos/as. Assim, os/as graduandos/as têm a possibilidade de romper com certas noções que tinham em relação às deficiências, como se pode ver nos trechos a seguir:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644445309>

Acho que minha grande descoberta foi me deparar com uma criança autista com esse nível de interação social. Eu achei que eu ia chegar aqui e me deparar com uma criança que não conversava, e o Pedro é uma criança super comunicativa, que tem uma outra dinâmica (Jéssica)

Eu nem esperava isso dele, quando eu entrei. Eu pensava que todo autista era fechado, não era afetuoso, e ele me provou ao contrário. Quem não gosta do Pedro? *risos*. (Fabiana)

O que eu fiz com a Fernanda não vai funcionar com o Daniel da minha sala, não vai funcionar com o Pedro. Eles têm autismo, mas são personalidades, pessoas, individualidades, potencialidades, tudo muito diferente. (Poliana)

Compreender o/a estudante PAEE para além do diagnóstico que o marca como diferente e, sobretudo, como deficiente: esse parece ser um aprendizado importante nesse processo. Se, muitas vezes, os/as autistas são narrados/as como pessoas quietas, introspectivas, caladas, o contato com diferentes estudantes que são nomeados/as como autistas permite percebê-los/as para além desse recorte. Os/as monitores/as passam a compreender que o grupo de sujeitos que integra o espectro do autismo “apresenta diferenças importantes entre si em termos de cognição, grau de interação social, condições de autocuidado, demanda de acompanhamento interdisciplinar, dentre outros pontos” (RAHME, 2018, p. 219). A convivência cotidiana com o autismo (e também com outras diferenças que são nomeadas como deficiência) permite compreendê-lo como “algo inerente ao humano e que expressa a diversidade da vida” (BORGES; WERNER, 2018, p. 15). O currículo do PID possibilita a compreensão das diferenças e a problematização do modo como algumas são consideradas como limitadoras. Isso contribui de forma significativa para que mais uma das aprendizagens desse currículo efetive-se: a crença na potencialidade de todos/as para aprender.

Todos/as podem aprender

No processo de reconhecer a diferença, entender a potencialidade de todos/as para aprender emerge como aspecto central. Se, historicamente, as pessoas com deficiência foram consideradas como menos capazes, a convivência diária proporcionada pelo currículo do PID leva a outra concepção. Assim, um aprendizado importante para os/as futuros/as docentes refere-se à crença na

potencialidade de todos/as para aprender, sem subestimá-los/as, como se vê nos excertos a seguir:

e principalmente a não subestimar porque muitas vezes você chega pensando que essas crianças não vão dar conta de fazer nada e eles dão muito mais conta do que você pensa. (Manuela)
O Pedro sempre acertava o joguinho, quando ia para o quadro. Eu até duvidava, mas ele chegava lá... eu acho que a memória dele, o aprendizado... muito impressionante (Fabiana)

A percepção da singularidade de cada um/a, que não descaracteriza a possibilidade de aprender, emerge nas falas dos/as graduandos/as e caracteriza-se como uma problematização dos modos como a escola e as relações de ensinar-aprender processam-se nesse espaço. Se considerarmos que a escola foi criada na Modernidade com uma lógica de um padrão único de aprender, a inserção de estudantes PAEE demanda uma mudança. Afinal, ao mesmo tempo em que a educação é um direito de todos/as, cada um/a necessita de um estilo diferente para aprender. Todos/as têm potencialidade, desde que se modifique o padrão do que se quer ensinar e do como isso pode ser feito.

Mantoan e Lima (2017, p. 828) afirmam que “o entendimento da inclusão sob a égide da diferença revolve o que se entende por ensinar e aprender”. O aprender “refere-se aos atos subjetivos (pessoais) operados pelo estudante frente a um contexto” (ibidem). Já o ensinar “envolve encontro, não é fortuito, apesar da impossibilidade de previsão, controle e/ou mensuração do que pode acontecer” (ibidem). Nesse processo, aprender não necessariamente relaciona-se com os saberes e conhecimentos tradicionais e ensinar não concerne à transmissão desses conhecimentos. Aprender e ensinar referem-se ao encontro, à potência do contato com o outro, à capacidade de abrir-se para outras potencialidades. Na interação que se estabelece com estudantes PAEE, os/as graduandos/as têm a possibilidade de criar outros modos de ensinar-aprender, que não passam pelos padrões unificados. Um aspecto destacado por eles/as, refere-se ao reconhecimento daquilo que a criança já sabe, articulado às potencialidades dos cursos de origem de cada graduando/a. A monitora Poliana, que cursava Licenciatura em Dança, tece

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644445309>

comentários sobre como pode articular saberes de seu curso às demandas e às potencialidades da estudante acompanhada:

E eu acho que para trabalhar em cima disso, a gente primeiro tem que trabalhar quem é essa criança. O que essa criança gosta, observar mesmo o que ela tem de potencial, para trabalhar em cima disso. Porque a gente sabe que o autismo, ele sempre tem um âmbito que é mais forte. A Fernanda era muito boa em português. O que eu podia trazer para estimular ela? Por exemplo, através da dança mesmo eu trouxe muito da alfabetização. Então, eu levei essa questão da dança, do movimento para ensinar ela a ler, para escrever letra cursiva, que tinha um pouco de dificuldade. (Poliana)

Reconhecer os eixos de interesse das crianças emerge como um aspecto importante para promover o aprender. Poliana relata como a percepção da criança como indivíduo é fundamental no processo escolar. Nesse sentido, ela se movimenta para “olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e promover condições para que ele se expresse a sua maneira” (ORRÚ, 2019, p. 171). A dança aparece como algo capaz de auxiliá-la naquilo que já era eixo de interesse da criança e promover, assim, outros sentidos para o aprender. Nesse processo, pensar em um tempo que se dá para além do cronológico e que envolve outras dimensões também emerge como fundamental:

Eu aprendi muito essa questão de respeitar o tempo da criança. Porque é muito difícil em uma escola você respeitar o tempo de todos em uma turma com 25 alunos. Essa questão de entender as particularidades de cada um. (Poliana)

Em um currículo de formação docente que se centra na vivência cotidiana na escola, algumas práticas são destacadas como constituidoras de outro modo de pensar. A vivência de um tempo escolar, nomeado como Grupo de Trabalho Diferenciado, que tinha como tema “Dança e potencialidades”, emergiu na fala de quase todos/as os/as graduandos/as como algo que os/as modificou sobremaneira. Assim, eles/as relatam que

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644445309>

Foi uma experiência incrível porque eram muitos alunos diferentes, muitos alunos com deficiências diferentes. O Maurício, o Júlio, que são alunos que não tem uma comunicação oral e é difícil entender o universo deles, o que eles estão pensando, o que eles estão querendo. Eu vi que a Lorena [professora do GTD] desenvolve de um jeito que você nem entende e é maravilhoso. (Manuela)

Foi muito legal, foi muito emocionante o final, e ver, por exemplo, o Júlio no início do ano quando ele fazia o GTD, e agora. Ele criou um pedaço da dança sozinho com os meninos. Às vezes ele chegava muito nervoso no GTD e começava a rolar a música e ele ficava tranquilo. A questão motora dele melhorou demais, ele consegue sentar sem apoio de tronco, eu acho muito legal, a interação dos meninos. (Jéssica)

Quando questionados, durante a entrevista, sobre qual o momento mais marcante de sua formação, grande parte dos/as monitores/as relatou a vivência nesse GTD como aquilo que mais os/as tocou. A possibilidade de interação entre estudantes PAEE, estudantes neurotípicos/as, monitores/as de diferentes graduações e professora mais experiente foi narrada como possibilitadora de entender a diferença a partir de outra perspectiva. Parece que, nessa prática, a não hierarquia entre as inteligências aparecia como algo marcante que abria outras possibilidades para o aprender. Mantoan e Lima (2017, p. 830) afirmam que “não havendo hierarquia entre inteligências, uma concepção de sujeito inacabado, descentrado e singular, capaz de aprender a seu tempo e modo peculiares é fundamental”. Parece que a vivência nesse GTD possibilitou pensar para além dos cursos de origem e ver a potencialidade de todos/as para aprender a criar, incluindo os/as próprios/as graduandos/as que também se perceberam como capazes de produzir um espetáculo.

No início eu fiquei preocupada por apresentar na frente de um público, mas à medida que eu ia acompanhando as aulas, eu percebi que era uma coisa muito tranquila. Os meninos adoravam o GTD de dança. Era um momento ótimo, porque eu não interagia só com o Otávio, eu interagia com todos os meninos que participavam, e também os outros monitores. (Beatriz)

Foi maravilhosa, eu achei muito lindo. No dia do espetáculo eu chorei demais. A gente vê os meninos e pensa que não vai dar certo, porque é a mesma coisa na turma, chegou lá no dia e os meninos surpreenderam, foi muito tranquilo. (Andrea)

Colocar-se na posição de não saber e acreditar em sua própria potencialidade para aprender parece ser também algo produzido por esse currículo. Assim, além de verem que os/as estudantes PAEE podem fazer algo que, a princípio, não era esperado para eles/as, os/as graduandos/as também sentem que eles/as mesmos/as são capazes de produzir algo que não imaginavam antes, como uma produção artística. Letras, Química, Matemática, Ciências Biológicas, Terapia Ocupacional, Dança entram em um processo de “desierarquização” dos saberes e os/as graduandos/as, assim como os/as estudantes PAEE, deixam de ser fixados a suas áreas de formação e passam a ser sujeitos inacabados, sempre abertos ao aprender. Passam a ser “seres únicos e singulares que se diferenciam e se multiplicam” (MANTOAN; LIMA, 2017, p. 831), produzindo novos modos de ser e estar em um currículo de formação docente que se produz em uma escola de ensino fundamental.

Considerações finais: para além do imperativo da inclusão

Argumentei, neste artigo, que a vivência de um currículo de formação inicial docente que se centra na inserção em uma escola de ensino fundamental que tem estudantes PAEE reativa aquilo que vem sendo nomeado como *imperativo da inclusão*. Esse conceito – tal como tem sido utilizado por autores/as que utilizam ideias foucaultianas para pensar a educação inclusiva – pode ser compreendido como um modo de exercer poder na contemporaneidade, que determina a inclusão compulsória de todos/as os/as estudantes na escola comum. Ao problematizar esse princípio, a ideia de imperativo da inclusão pode ser compreendida como um movimento contrário à inserção de estudantes PAEE na escola comum. É importante registrar que não se trata disso. Como apontam Lopes e Fabris (2017, p. 25), “por mais críticas que façamos à inclusão e à forma como ela vem se estabelecendo como um imperativo político do Estado Brasileiro [...] ela é uma forma de ação otimista sobre nós mesmos”. As autoras defendem que outros sentidos podem ser construídos a partir da inclusão dos/as estudantes PAEE e que é

necessário problematizá-los constantemente, justamente com o objetivo de manter sua potência para repensar a escola.

A análise dos sentidos atribuídos pelos/as graduandos/as à formação proporcionada pelo PID evidencia a potencialidade de um currículo que se centra no contato com a diferença, na prática imersiva na escola de educação básica e na vivência de experiências que ultrapassam os saberes tradicionais da formação docente. Os/as estudantes mostram que puderam exercer sobre si mesmos/as determinadas práticas que podem auxiliar a formá-los/as como docentes mais sensíveis e abertos à diferença na prática escolar.

Esse processo de constituição de si mesmos/as como docentes inclusivos/as não se dá sem questionamentos. A prática inclusiva na escola investigada não deixa de ser criticada pelos/as graduandos/as, que percebem suas limitações. Alguns/algumas estudantes registram o cansaço advindo do contato constante com os/as educandos/as PAEE, o processo de responsabilização que sentem pelos sucessos e fracassos desses/as estudantes, o despreparo do corpo docente da instituição para lidar com a inclusão, a falta de estrutura física acessível na escola pesquisada. Contudo, também destacam a potencialidade desse espaço que possibilita para eles/as um novo modo de ver a escola, a prática docente e a inclusão. Nesse sentido, esse currículo possibilita que esses/as estudantes possam pensar a si e à educação de outra maneira. Eles/as se colocam como indivíduos que, “na trama das relações de poder que os atravessam, podem perceber outras coisas, diferentemente daquelas que estão percebendo; [...] ser de outra forma, diferentemente de como estão sendo” (KOHAN, 2003, p. 89). Produzem-se, assim, como futuros/as professores/as que veem a potencialidade da educação inclusiva e que tentam construí-la nos diferentes momentos por eles/as vivenciados.

Referências

ANDRADE, Sandra. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: PARAÍSO, Marlucy; MEYER, Dagmar. (Org.). **Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BORGES; Adriana Araújo Pereira; WERNER, Andréa. Em busca do tempo perdido: a reviravolta das mães autistas. In: BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2018.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio D. de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, p. 146-160, 2020.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice. MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DREYFYS Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DUSCGATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.) **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 119-138.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.28, n. 68, p. 33-356, mai./ago. 2019.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 385f. Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

FOUCAULT, Michel **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. Crise da medicina ou crise da antimedicina. **Verve**, São Paulo, v. 18, p. 167-194, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. São Paulo: Graal, 1998.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644445309>

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 179-191.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência?. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 77-94, dezembro de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0104-40602017000400077&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 de mai. de 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, mai. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200207&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 de mai. de 2020.

KOHAN, Walter. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogia y Saberes**, Colômbia n. 52. p. 67-75. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339073586_As_reconfiguracoes_do_imperativo_da_inclusao_no_contexto_de_uma_governamentalidade_neoliberal_conservadora Acesso em: 05 de jan. de 2021.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 34, n. 2, pp. 153-169. mai/ago. 2009

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 177-193, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 de mai. de 2020.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644445309>

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, v. 20, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; LIMA, Norma Silva Trindade de. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4. p. 824-832.

MOREIRA, Adriana Belmonte. Terapia Ocupacional: história crítica e estratégias. **Vita et Sanitas**, Trindade/Go, v. 2, n. 02, 2008.

NOZZI, Gislaine; VITALINO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, set./dez. 2017, p. 589-602.

ORRU, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira**: poder, saber, subjetivação. Chapecó-SC: Editora Argos, 2007.

RAHME, Mônica Maria Farid. A função da mediação na trajetória de um aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. In: BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 291-313.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RODRIGUES, David. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. 2008. **Inclusão Revista da Educação Especial**, Brasília/Secretaria de Educação Especial/MEB, v. 4, n. 2, p. 7-16 jul./out. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira; ESTEVES, Manuela. O processo de formação de professores da educação básica no interior de uma escola de ensino fundamental: o olhar dos graduandos sobre o ser professor e a prática profissional. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. esp. 3, p.1587-1601, 2016.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. **Anais ...** Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Os Colégios de Aplicação são escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio vinculadas às Universidades Federais brasileiras. Atualmente, são 16 Colégios no Brasil, em diferentes estados do País. A fim de evitar a quebra de anonimato, o Colégio não foi identificado neste artigo.

² Este artigo é parte da pesquisa “Inclusão na Escola Regular de Tempo Integral: principais desafios para o cotidiano escolar e para a formação docente”. A referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovada em 20 de outubro de 2017, número do Projeto: CAAE 76795417.0.0000.5149.

³ Utilizo a expressão “capacitação” por ser ela que está presente na legislação supracitada. Além disso, Kassar (2014) mostra como os Programas de Formação Governamentais e as políticas nacionais voltadas à inclusão criaram uma cisão no que se refere aos/às docentes para atuar na educação inclusiva. Há os especializados (aqueles que se formaram especificamente em educação especial) e os capacitados (docentes da classe regular em que há estudantes PAEE incluídos e que devem ter em sua formação inicial conteúdos relativos à inclusão).

⁴ Na perspectiva aqui adotada, governo ou governo é compreendido como entendido como a “ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 243).

⁵ Os nomes são fictícios, conforme acordo realizado com os/as estudantes no momento das entrevistas.

⁶ Essa graduanda cursava Terapia Ocupacional (TO), curso que visa a formação de um profissional da área da saúde que, tradicionalmente, atue no campo da reabilitação. A grade do Curso ofertada pela universidade pesquisada é composta por 6 disciplinas que abordam deficiências. Apesar de ofertar uma extensa base sobre esses fenômenos, o curso de TO não aborda práticas na área escolar, isto é, não é voltado para a formação docente, se voltando mais para questões socioeducativas, infantis e hospitalares.