

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CORPO, DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO ESCOLAR EM TESES NA EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS (2008-2018)**

MARISA PINHEIRO MOURÃO

UBERLÂNDIA

2022

MARISA PINHEIRO MOURÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª Dr^a Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

UBERLÂNDIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M929c Mourão, Marisa Pinheiro, 1983-
2022 Corpo, deficiência, inclusão escolar em teses na educação em ciências (2008-2018) [recurso eletrônico] / Marisa Pinheiro Mourão. - 2022.

Orientadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5010>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Educação em Ciências. 3. Corpo. 4. Deficiência. 5. Inclusão escolar. I. Silva, Elenita Pinheiro de Queiroz, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

MARISA PINHEIRO MOURÃO

**CORPO, DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO ESCOLAR EM TESES NA EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS (2008-2018)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr.^a. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. ^a Dra. Lázara Cristina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. Neil Franco Pereira de Almeida
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Welson Barbosa Santos
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

AGRADECIMENTOS

Neste momento que encaminho o relatório final da pesquisa de doutorado para receber os preciosos olhares exteriores, agradeço a todos/as aqueles/as que tornaram possível a realização desse trabalho.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED), pela oportunidade de, mais uma vez, dar continuidade aos meus estudos, em uma história iniciada na graduação nessa mesma Instituição. Aos/as queridos/as professores/as e funcionários/as, minha infindável admiração e reconhecimento!

À minha orientadora, Prof^a Dra Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, meu carinho e reconhecimento por sua competência, dedicação e orientação atenciosa durante toda a nossa trajetória até aqui. Agradeço a confiança depositada em mim para a realização desse trabalho e por sempre me incentivar a sair do lugar comum e buscar novos ângulos para enxergar o corpo deficiente na maquinaria escolar.

Às/aos colegas e professores/as da FACED, em especial aos Núcleos de Especial e Libras (NEEL) e ao Núcleo de Estágio Supervisionado e Prática Educativa (NESPE), ao qual sou vinculada, pela liberação para cursar o doutorado.

Agradeço aos colegas do NESPE pela oportunidade de pensarmos juntos a escola, as práticas, as lutas e os desafios diários do campo de Estágio que serve de solo para nós, e para nossas/os alunas/os do curso de Pedagogia, refletirmos sobre o processo formativo. Neste intercâmbio de saberes e da experiência que constituem a docência, vamos construindo juntos/as oportunidades de reflexão e de aprendizagem sobre a nossa prática educativa.

Agradeço a comunidade surda pela oportunidade da vivência, e da experiência com outros corpos e pensamentos tão singulares. Vocês me ajudaram a compreender a diferença estampada em seus corpos por meio de gestos e olhares e, ao mesmo tempo, no “silêncio” destes. Vocês me ensinaram que a diversidade, sim, nos enriquece, mas que a diferença é o que nos constitui. Assim como nos dizeres de Skliar (2003) – “se o outro não estivesse aí, não seríamos nada” porque estaríamos condenados ao egoísmo da nossa mesmidade. Agradeço em especial, a mama Aparecida Rossi por ter me ensinado que não existe oposição entre “comunidade surda” e

“comunidade ouvinte” quando falamos de amizade. A Marisa Lima, pelo exemplo, profissionalismo e incentivo a minha formação.

Aos funcionários do PPGED, James Mendonça e Ali Smidi, pela atenção ímpar com as/os discentes do Programa.

Muito obrigada às/aos colegas, professores e professoras do Grupo de estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão Educacional (Gepepes). Meu agradecimento especial à professora Lázara, idealizadora do grupo.

As parceiras de caminhada nos estudos sobre deficiência e inclusão escolar: Arlete Bertoldo Miranda, Maria Isabel de Araújo, Maria Irene Miranda, Lavine Rocha Cardoso, Fernanda Pena, Vilma Aparecida de Souza, Viviane Prado Buatti, Camila Rezende de Oliveira, Mara Rúbia Almeida, Fernanda Andrade, Priscila Alvarenga Cardoso e Valéria Peres Asnis. Com vocês sigo aprendendo com as múltiplas experiências e projetos compartilhados.

Ao Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Sexualidade e Educação (GPECS) vinculados ao PPGED/UFU, coordenado pela professora Elenita. É sempre um privilégio estar junto de todos/as vocês! Meu agradecimento especial às colegas Lídia, Nilda, Fátima e Alinne que dividiram comigo muitos momentos dessa jornada.

Às/aos professoras/es Lázara Cristina da Silva e Márcio Danelon que participaram da banca de qualificação desta tese. Seus olhares me apontaram outros ângulos e possibilidades de pensar. Suas contribuições e preciosas indicações de leituras foram fundamentais para o delineamento dos caminhos desse estudo.

Às/aos professora/es Lázara Cristina da Silva, Neil Franco, Guilherme Saramago e Welson Santos, que tão gentilmente aceitaram o convite para compor a banca de defesa e colaborarem como intercessora(res) dessa pesquisa. Agradeço pela disponibilidade em estarem presentes nesse momento ímpar da minha formação, pela leitura cuidadosa, pela análise crítica do trabalho, pelas recomendações e sugestões formuladas.

As/aos diletos/as estudantes da Universidade Federal de Uberlândia, que estiveram comigo nas disciplinas de Educação Especial, Libras, Tecnologia Assistiva e no Estágio Supervisionado. Agradeço por dividirem comigo as angústias e expectativas em relação à luta dos corpos

deficientes pela afirmação das suas diferenças e não pela sua normalização, aceitação ou tolerância.

Aos/as pesquisadores/as da área de Educação Especial e da Educação em Ciências que colaboraram decisivamente para a concretude desse estudo, com suas respectivas teses.

A todos os corpos que tornaram possível a materialização dessa tese, em especial aos corpos deficientes, razão motivadora desse estudo. Vocês me ensinaram que não há voz/gestos sem corpo e que não há corpo sem voz/gestos e que a diferença existe em si mesma! Corpos mais que presentes, mais que perfeitos para si; que abalam, que se contorcem, que desafiam as leis da física, que desestabilizam as crenças que nos governam. Obrigada por se fazerem presentes em todos os movimentos e olhares desse estudo!

Minha eterna gratidão...

Gratidão é reconhecer que esse estudo é um presente! Um presente coletivo, construído a muitas mãos, muitos olhares, muitas histórias! Somos parte de um mesmo tecido, fortalecidos, cada vez mais, pelas linhas que nos unem!

Gratidão a Deus, em primeiro lugar, que colocou as pessoas certas, nos momentos certos, para que este trabalho pudesse ser realizado, e por ter me concedido forças para chegar até aqui.

Aos meus pais, Vanderley Mourão e Marina Mourão, por acreditarem nos meus sonhos e incentivá-los, permanentemente, ao longo dessa trajetória.

Às minhas irmãs, Marivânia e Cecília e, ao meu irmão Vânderson, pelo carinho do convívio regado por alegrias e companheirismo.

Ao meu esposo Alexandre, meu companheiro, meu parceiro, meu grande amor. Aprendi, a partir das nossas diferenças, a te amar cada dia mais! Obrigada pela paciência de estar ao meu lado mesmo nos dias mais difíceis, incentivando-me a não desistir. Agradeço-te pelo apoio incondicional para a realização desse estudo nesses longos 5 anos.

À minha filha Isabelle, minha grande alegria, por ter cedido tantas horas do nosso convívio para que eu pudesse me dedicar a este trabalho. Entre brincadeiras, histórias, desenhos e carinhos, você sempre me incentivou a “terminar logo esse doutorado” para podermos desfrutar de mais momentos juntas.

Ao meu filho Leonardo, cuja tese esperou nascer para poder se fazer presente nos agradecimentos. Ainda dentro da barriga me deu forças para concluir essa difícil tarefa e, depois, em meus braços, amamentando, teve a paciência de dividir sua mãe com livros e madrugadas.

Aos meus sogros, Sr. Antônio Coletto, Dona Socorro e à minha cunhada, Ana Cristina, pelo estímulo e suporte inestimável nos momentos em que precisei me dedicar às atividades do doutorado.

À estimada amiga e conselheira, Vânia Abdulmassih, pelo diálogo acolhedor, que a todo momento me inspirou a continuar a caminhada, a confiar em mim e na espiritualidade.

Às amigas eternas com sabor de infância, Keli, Sinária, Stephânia, Sueli e Zelita, pelo apoio constante, sempre presentes em todas as horas, mesmo a muitos quilômetros de distância.

Aos/as amigos/as, professores/as e companheiros/as de caminhada, que em nossa relação fraterna, acadêmica e profissional contribuíram com a minha constituição enquanto pessoa e profissional.

A todas as vozes, gestos, sinais, olhares, ouvidos que me apoiaram e me acolheram, com seus corpos e coração, ao longo dessa caminhada, e que colaboraram para a realização e a finalização deste trabalho.

Nas palavras do filósofo romano Cícero, “nenhum dever é mais importante que a gratidão” e, neste momento, expresso a todos/as vocês este sentimento tão elementar e sincero.

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada sem obstinação: não aquela que procura assimilar o que provém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão sobre o saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1999c, p. 13).

RESUMO

CORPO, DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO ESCOLAR EM TESES NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (2008-2018)

A tese ora apresentada está vinculada à linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. As questões que balizaram a pesquisa foram: o que as teses com foco na Educação em Ciências abordam sobre o corpo deficiente frente aos processos de inclusão escolar? Qual(is) noções de corpo, deficiência e inclusão escolar foram mobilizadas nessas teses? O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar a materialidade discursiva corpo, deficiência e inclusão escolar, em teses de doutorado defendidas no período de 2008 a 2018, em Programas de Pós-Graduação no Brasil, com foco na Educação em Ciências. Nossos objetivos específicos foram: mapear os espaços e tempos de constituição e os desdobramentos discursivos sobre corpo, deficiência e inclusão na Educação em Ciências; localizar o contexto de produção das teses; evidenciar as condições de emergência, as rupturas, tendências e continuidades dos discursos de corpo, deficiência e inclusão escolar nas teses; e rastrear os vestígios das formas de governo, disciplina e normalização que atravessam os discursos da deficiência, do corpo e da inclusão escolar, a partir dos dados apresentados pelos/as autores/as das teses. A emergência dos trabalhos está associada ao movimento de reivindicações e lutas do corpo deficiente e da consolidação das políticas públicas de inclusão no Brasil, que se torna mais evidente a partir da década de 1990, com reverberação de programas e ações das políticas de educação especial e inclusiva no campo da Educação em Ciências. Os conceitos de biopoder, biopolítica, governamentalidade e norma, a partir de Michel Foucault, foram mobilizados no exercício de análise. As teses, foco desse estudo, em sua maioria apontam para formas de ajustar, para os corpos deficientes, conteúdos e práticas de ensino de Ciências, apostando no funcionamento e na adaptação de metodologias de ensino e materiais didáticos, e não na ruptura dos modelos educativos hegemônicos centrados, exclusivamente, no corpo dito normal pela modernidade. O corpo em sua complexidade objetivo-subjetivo, da experiência, dos afetos, da cultura, dos desejos e das sensações não está configurado nas teses analisadas, nas quais tem centralidade a discussão da deficiência como falta, limitação e/ou como compensação. Há um abandono da discussão e problematização da noção de corpo uma vez que, para muitos(as) autores(as), esta noção está implícita na noção de deficiência eliminando, assim, as diferenças entre os corpos. No entanto, ao não dizer sobre o corpo, este é apagado e marginalizado. Trata-se, é a nossa tese, de considerar no/junto ao corpo deficiente as suas múltiplas conexões, as diferentes formas de existência, os atravessamentos de tramas históricas e as potências e potencialidades a ele inerente. Este corpo que nada mais é do que um corpo que pode sempre e muito mais na e pela Educação em Ciências; na e pela Educação.

Palavras-chave: Educação, Educação em Ciências. Corpo. Deficiência. Inclusão escolar.

ABSTRACT

BODY, DISABILITY, SCHOOL INCLUSION IN THESIS ON EDUCATION IN SCIENCE (2008-2018)

The thesis presented here is linked to the research line Education in Sciences and Mathematics of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (UFU). These were the questions that guided the research: how do theses focused on Science Education approach the disabled body in the face of schooling inclusive processes? Which notions of body, disability and school inclusion were mobilized in these theses? The general objective of the research was to analyze the body discursive materiality, disability and school inclusion, in doctoral theses defended from 2008 to 2018, in Graduate Programs in Brazil, focused on Science Education. The specific objectives of the study consisted of: mapping the spaces and times of constitution and the discursive unfoldings of body, disability and school inclusion on Science education; locating the context of the theses; highlighting the emergency conditions, ruptures, trends and continuities in the discussion of body, disability and school inclusion in the theses; and tracing the vestiges of the forms of government, discipline and normalization that cross the discussion of disability, body and school inclusion in the analyzes and data presented by the authors of the theses. □ The emergence of the works is associated with the movement of demands and struggles of the disabled body and the consolidation of public policies of inclusion in Brazil which becomes more evident from the 1990s, with the reverberation of programs and actions of special education policies and inclusive policies in the field of Science Education. The concepts of biopower, biopolitics, governmentality and norm, based on Michel Foucault, were mobilized in the analysis exercise. The theses, the focus of analysis of this study, mostly point to ways of adjusting, for the deficient bodies, contents and practices of Science teaching, focusing on the functioning and adaptation of teaching methodologies and didactic materials, and not on the rupture of the hegemonic educational models exclusively centered on the body considered normal by modernity. The body in its objective-subjective complexity, experience, affections, culture, desires and sensations is not configured in the analyzed theses, in which the central focus of the discussion is disability seen as a lack, a limitation and/or a compensation. There is not a discussion and problematization of the notion of body since, for many authors, this notion is implicit in the notion of disability, thus eliminating the differences among bodies. However, the body is erased and marginalized, put aside by not even being mentioned. It is our thesis to consider its multiple connections, the different forms of its existence, the crossings of historical plots and the potency and potentialities in/with the disabled body. This body that is nothing more than a body that can always take part and much more in and through Science Education; in and for Education.

Keywords: Education, Education in Science. Body. Deficiency. School inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDIIn - Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão
Abrapec - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica
Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Bdtd - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BTC - Banco de Teses e Dissertações da CAPES
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
Ceedv - Centro de Ensino Especial de deficientes visuais no Distrito Federal
Cepae - Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
Cepre - Centro de atendimento a pessoas com deficiência visual e auditiva
CIATA - Grupo de Estudos sobre a Descolonização do Currículo de Ciências
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa
Dcnee - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DDA - Método Dialógico Descritivo Acessível
EaD – Educação a Distância
EF - Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisas em Ensino de Ciências

Faced - Faculdade de Educação

Fafis - Faculdade de Física

Faperj - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Finep - Financiadora de Estudos e Projetos

Fiocruz - Fundação Oswaldo Cruz

FMI - Fundo Monetário Internacional

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

Geec - Grupo de Estudos em Educação e Ciência como Cultura

Gepepes - Grupo de estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão Educacional

Gepi - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão

Gpecs - Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBqM - Instituto de Bioquímica

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LaDiCS - Laboratório Didático de Ciências para Surdos

LBi - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

Lpeq - Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão

MEC - Ministério de Educação e Cultura

Neel - Núcleo de Especial e Libras

Nespe - Núcleo de Estágio Supervisionado e Prática Educativa

NUPEC - Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências

OCDE - Organização para Cooperação Econômica e o Desenvolvimento

OIs - Organismos Internacionais

PAIES - Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior

Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores

PBF - Programa Bolsa Família

Pcnem - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PME - Programa Mais Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

Pnee - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUD - Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento

PPC - Portal de Periódicos da CAPES

PPGECM - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática

Ppged - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEE - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PRPG - Programa de Pós-Graduação Interunidades

Reamec - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática

RPEI - Rede Goiana Interdisciplinar de Pesquisas em Educação Inclusiva

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBF - Sociedade Brasileira de Física

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SNEF - Simpósio Nacional de Ensino de Física

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

Unesco - Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência

Unesp - Universidade Estadual Paulista

Unicamp - Universidade de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unicef - Fundo das Nações Unidas para Infância

Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Portal da Capes (Catálogo de Teses e Dissertações)	149
Figura 2 - Portal da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações	150
Figura 3 - Distribuição temporal das teses com foco na Educação em Ciências e no corpo deficiente no período de 2008 a 2018.....	157
Figura 4 - Distribuição das teses do campo da Educação em Ciências e da Deficiência por IES e Programa de Pós-Graduação (2008-2018)	161
Figura 5 - Distribuição das teses com foco na Educação em Ciências e no corpo deficiente (2008- 2018) por região brasileira.....	163
Figura 6 - Esquema da caracterização geral evidenciada nas teses com foque na Educação em Ciências e na Deficiência (2008-2018)	171
Figura 7 - Esquema do foco de interesse de orientadores/as e autores/as das teses analisadas (2008-2018) por tipo de deficiência	174
Figura 8 - Esquema dos principais focos de interesse descritos nas teses analisadas (2008-2018)	176
Figura 9 - Esquema dos principais recursos e metodologias descritos nas teses analisadas (2008- 2018).....	178
Figura 10 - Nuvem de palavras com os termos que mais se destacam nas teses com foco na Educação em Ciências e no corpo deficiente (2008-2018)	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese do número de pesquisas encontradas nos principais Bancos de Dados Nacionais 2008-2018.....	147
---	-----

SUMÁRIO

1. UM COMEÇO POSSÍVEL	18
1.1 O tema, questões e intenções: entre fissuras, escolhas e aproximações	21
1.2 A constituição, pertencimento e posição da autora da pesquisa	32
SEÇÃO I - AS BORDAS DO (IN)VISÍVEL: ENTRE POLÍTICAS, DISCURSOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	45
1.1 Educação, biopolítica e governamentalidade: olhares foucaultianos para a escola moderna	47
1.2 A inclusão escolar como vontade de verdade: possíveis leituras no tempo presente	61
SEÇÃO II - O GOVERNO DO CORPO DEFICIENTE: QUE CORPO CABE NA “EDUCAÇÃO INCLUSIVA”?	83
2.1 Olhares históricos para o corpo: o discurso que materializa o (in)visível	84
2.2 O triunfo da norma na inclusão escolar e o governo do corpo deficiente.....	99
SEÇÃO III - EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: RUPTURAS, AVANÇOS E RESSONÂNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR	115
3.1 Os contornos para balizar a Educação em Ciências nas tramas do contemporâneo	117
3.2 Disputas e (des)continuidades da educação em Ciências na escola contemporânea	127
SEÇÃO IV - OS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA: MOVIMENTOS INICIAIS, DESLOCAMENTOS E ROTAS INVESTIGATIVAS.....	136
4.1. O difícil exercício de pensar e pesquisar: em busca de alguns indicadores táticos	137
4.2 Território investigativo: olhares, desejos e escolhas teórico-metodológicas.....	142
4.3 Situando a materialidade da pesquisa	146
SEÇÃO V - A MATERIALIDADE DISCURSIVA NA REALIDADE ESCOLAR INCLUSIVA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS SOBRE CORPO E DEFICIÊNCIA?	153
5.1 Emergência, localização e autoria das teses de doutorado – fontes de nosso estudo	156
5.2 Os espaços e tempos de constituição das pesquisas de doutorados: entre olhares e objetos de interesse.....	170
5.3 Educação inclusiva: noções e ideias que margeiam as teses analisadas	186
5.4 Corpo e deficiência: atravessamentos e in(visibilidades) nas teses analisadas.....	210
DAS (IN)CONCLUSÕES COMO UM CONVITE A FRUTÍFERAS REFLEXÕES	232
REFERÊNCIAS	239

APÊNDICES	255
APÊNDICE 1 - Quadro geral de apresentação das 19 teses analisadas no período de 2008-2018	256
APÊNDICE 2 - Relação das palavras-chave das teses analisadas (2008-2018).....	258

1. UM COMEÇO POSSÍVEL

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constitui, um “corpo”. É preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim – segundo a metáfora da digestão, tão frequentemente evocada, como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez suas as verdades delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (FOUCAULT, 2006c, p. 152).

O começo de tudo é sempre um marco. E nessa busca pela origem, o mais difícil é selecionar as palavras e os pontos mais significativos que conduziram o desenrolar de uma história. Como diria Saramago, mesmo que comecemos pelo princípio, como se esse fosse a ponta sempre visível de um fio mal enrolado que bastasse ir puxando até chegarmos à outra ponta, a do fim, “nunca teríamos as mãos uma linha lisa e contínua em que não havia sido preciso desfazer nós nem desenredar estrangulamentos, coisa impossível de acontecer na vida dos romances e [...] nos romances da vida” (SARAMAGO, 1998, p. 12).

Assim, aponto que para a concretude dessa tese, é importante falar da vida, da história, de onde eu vim e o que me fez transformar as memórias, as experiências, os sentidos em palavras. É no desenrolar desses romances que eu me faço e me construo. É por essa história que realizo grande parte deste trabalho. Creio não se tratar apenas da narrativa de pesquisa, mas, ao mesmo tempo, a continuação de uma trajetória de vida, um desencadeamento formado a partir de retratos da memória que ao revelar um movimento de pensamento, faz aparecer na escrita “o seu próprio rosto perto do outro”, tornando-a uma “escrita de si”, “uma constituição de si” (FOUCAULT, 2006c, p. 156).

O corpo que Foucault revela na epígrafe dessa introdução, materializado na escrita, empreende a possibilidade de escrever sobre si, evocando forças que inquietam nossa alma, desestabilizam nosso olhar e abalam nossos sentidos e pensamento. Ao mesmo tempo em que envolve um duplo movimento de olhar para si, também busca revelar a/ao leitor/a o que nos constitui, na tentativa de selecionarmos as melhores cores e tons para compor, de tal maneira, o desejado cenário de pesquisa. Nesse caminhar ninguém está sozinho/a pois há um longo caminho até que as palavras se materializem no quadro que se pretende revelar. Por isso, é preciso fazer

entender no registro escrito das palavras as “particularidades das circunstâncias que determinaram seu uso” (FOUCAULT, 2006c, p. 151). E é nesse momento que me junto ao pensamento de outros autores e de outras autoras que me ajudam a olhar para si e, também, a pintar esse quadro com as tintas das minhas experiências, de todas as palavras que me toca, de tudo o que meus sentidos captaram até aqui.

Ao procurar as múltiplas percepções para pensar o corpo deficiente¹ na escola e sua relação com a Educação em Ciências, necessitei vasculhar a história, enxergar a partir do campo da experiência e de todas as memórias que me constitui. Essas memórias, vivências, não são apenas pessoais, mas aquelas que se entrelaçam na relação com outros/as, na caminhada, na construção de minhas objetivações e subjetivações. O que está em jogo não é somente uma questão terminológica, ou do campo epistemológico, mas a própria constituição do olhar singular do sujeito que observa e, ao mesmo tempo, sua constituição, enviesada às tramas discursivas e aos campos de saber-poder. Por essa razão, me alio a Larrosa (2002, p. 20) para quem, tem relevância a nomeação do que fazemos, que pode ser entendida como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, pois “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o pensamos, o que percebemos, ou o que sentimos, são mais do que simplesmente palavras”.

Por todas essas razões considero relevante expor o cenário dessa pesquisa como mecanismo de explicitação (inclusive para mim mesma) das palavras e dos seus usos, dos posicionamentos, dos olhares e dos jogos de força que me possibilitou compô-la. A inclusão do corpo deficiente na escola do tempo presente² é o pano de fundo do quadro que pretendo mostrar na tessitura dessa escrita, enredada aos enunciados e aos discursos projetados no campo da Educação em Ciências, por meio de teses produzidas no período de 2008 a 2018. Para me movimentar nesse cenário, proponho-me a pensar a inclusão e a deficiência a partir de algumas ferramentas conceituais foucaultianas; situando-as como dispositivos³ da governamentalidade

¹ Ao longo do texto optei por utilizar a terminologia “corpo deficiente”, salvo exceções, quando se tratar de documentos oficiais, terminologias de dada época ou expressando o sentido adotado em determinado trabalho/tese foco deste estudo. O uso dessa terminologia não é usual e, tão pouco, está contida nas políticas públicas brasileiras que tratam da Educação Especial. No entanto, fizemos a opção de assumi-la no estudo dessa tese para demarcar a questão da diferença como um fim em si mesma e também como uma representação construída historicamente.

² Por tempo presente estamos designando um certo regime de temporalidade que marca a modernidade, que nasce no século XIX e que ao longo do século XX se estreitou, voltando-se para a análise das rupturas e permanências do passado no presente. Este campo encontrou, no início do século XX, seus primeiros movimentos de institucionalização em países como a Alemanha e a França, após a Segunda Guerra Mundial.

³ O dispositivo para Foucault é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições

neoliberal⁴, mecanismo de uma biopolítica⁵ que opera com procedimentos e práticas de normalização⁶ dos corpos. Parto do entendimento de que a inclusão escolar no contexto atual, propagada nas políticas públicas, disseminada nos discursos e materializada nas práticas escolares, é resultante de uma vontade de verdade⁷. A partir do discurso do *direito de todos à educação*, a inclusão é proposta como um imperativo legal⁸. Um imperativo colocado em funcionamento e atua, conjuntamente, sobre os sujeitos e sobre a população.

Assim, convido a todos/as que abrirem esse texto, à leitura das ideias que, aos poucos, foram se tornando possíveis para mim: as palavras escritas, fruto da experiência, de olhares, afetos, diálogos, silenciamentos, inquietações, encontros e desencontros. Quis fazer deste trabalho mais do que um texto com citações, mas um convite a questões que um dia foram absolutamente estranhas para mim, que hoje fazem parte de mim e que amanhã, quem sabe, talvez existam de outras formas. Afinal, se as palavras determinam nosso pensamento, como diria Larrosa (2002 p. 21) elas também têm a ver com “o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos”. E o modo como agimos em relação a tudo isso é o que produz “sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2006a p. 244).

⁴É na relação entre segurança, governo e população, que Foucault (2006a, 2006b, 2008a), utiliza o termo “governamentalidade” para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar, de conduzir a conduta dos indivíduos e das coletividades e, por outro lado, nas maneiras singulares mediante as quais os próprios indivíduos dirigem e regulam suas condutas. Para ele, desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade, coincidindo a formação do Estado governamentalizado, com a formação da biopolítica. A formação do Estado governamentalizado coincide com a formação da biopolítica, com a racionalização dos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos como população.

⁵ Biopolítica é o termo utilizado por Foucault (2005, 2006a, 2008a, 2008b) para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. A biopolítica tem como alvo o conjunto dos indivíduos, a população. A biopolítica para Foucault (2008a) é voltada para a gestão do corpo-espécie da população, tomado como suporte de processos biológicos, tais como natalidade, mortalidade, morbidade, relacionados, por sua vez, com as questões de saúde coletiva, as epidemias, as endemias e, também, a segurança pública, a previdência social etc. Este termo será aprofundado na Sessão I e II.

⁶ Normalizar vem de norma, conceito explicitado nos estudos de Michel Foucault. Em *Os Anormais* (2001), Foucault destaca o surgimento, na sociedade moderna, das técnicas de normalização e os poderes de normalização a ela ligados, que se compõe na conexão entre o saber médico e o poder judiciário. O termo anormal foi utilizado nesse período para denominar todos aqueles que escapavam à norma. O domínio da anomalia, a partir do século XVIII e sua articulação com o saber médico no século XIX, será tratada na sessão 2 deste estudo

⁷ Para Foucault (1999b), na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, “o que está em jogo é o desejo e o poder”. Uma história da verdade, da vontade de verdade ou das políticas de verdade é uma história dos jogos de verdade. Assim, Foucault entende que essa vontade de verdade está sempre apoiada em um suporte e uma distribuição institucional, “que tende a exercer sobre outros discursos uma espécie de pressão e um poder de coerção” (FOUCAULT, 1999b, p.18-20).

⁸ A ideia de inclusão como um imperativo do Estado e/ou imperativo da lei é discutida por Lopes e Dal’igna (2007), Lopes (2009), Veiga-Neto e Lopes (2011). Esses últimos, colocam como uma preocupação a naturalização da inclusão social e escolar e sua transformação em imperativo legal, blindado a qualquer crítica.

A partir dessa compreensão, para situar a pesquisa realizada, exponho alguns retratos da minha jornada cujo traçado se encontra nos caminhos que percorri antes de chegar até ao doutorado; o campo conceitual, as questões e objetivos da pesquisa; e, alguns esboços da minha memória e trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

1.1 O tema, questões e intenções: entre fissuras, escolhas e aproximações

Da minha relação com a docência, com a Educação Especial e do meu compromisso com a pesquisa, propus-me aprofundar nos estudos sobre deficiência, corpo e inclusão escolar, no ano de 2016, ao participar do processo seletivo para a Pós-Graduação em Educação. A Linha de Pesquisa pretendida foi “Educação em Ciências e Matemática”, interessando-me, particularmente, pela investigação sobre corpo e deficiência. Aventurei-me nas incertezas de adentrar um território pouco conhecido para mim, o da Ciências da Natureza. Entretanto, avaliei que o diálogo com as Ciências da Natureza era necessário, pois estou em áreas de fronteiras, tanto quando me coloco na condição de Pedagoga, quanto quando me coloco como uma pedagoga que se interessa pela Educação Especial, pelo corpo e pela deficiência. Nessas fronteiras existe um território vasto para muitos diálogos, questionamentos e articulações com o contexto escolar e os múltiplos desafios que dele (e nele) emergem.

Assim, apresentei inicialmente à Linha de Pesquisa, um projeto que procurava abordar a relação entre deficiência, corpo e tecnologia assistiva⁹ no ensino de Ciências. Essa ideia foi sendo acurada, aos poucos, com a consolidação das disciplinas e as reuniões de orientação que ampliaram meus horizontes sobre a relação do projeto com as pesquisas no campo da Educação em Ciências. Nesse período vinculei-me ao Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GPECS) como parte das atividades do meu doutorado no PPGED/UFU. No GPECS pude me dedicar aos estudos sobre o corpo, embasado na perspectiva de autores/as do denominado campo pós-estruturalista¹⁰, de autores/as do campo dos Estudos Culturais da

⁹ De acordo com Bersch e Tonolli (2006) essa expressão é utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão.

¹⁰ Essas leituras se referem aos autores pós-estruturalistas. O pós-estruturalismo é uma tendência à superação da perspectiva estruturalista nas mais diversas áreas do conhecimento. Sua emergência está relacionada, sobretudo, aos eventos contestatórios que marcaram a primeira metade do ano de 1968, em especial na França. No campo propriamente filosófico seus principais representantes são: Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Judith Butler, Félix Guattari, entre outros. Silva (2000), em seu livro “Teoria Cultural e educação”, apresenta-nos, de forma sintética, o trabalho de algum desses autores.

Educação e da Ciência e, a partir daí, comecei a pensar nas imbricações entre corpo, deficiência e inclusão escolar.

A reconfiguração do projeto de ingresso e, conseqüentemente, do problema de pesquisa começou a me inquietar, na medida em que eu fui desafiada a articular o campo da Educação Especial com a área das Ciências da Natureza¹¹. A inquietação foi produzida, especialmente, por ser este o território de produção do corpo colado ao organismo biológico, e por ser a deficiência estudada e marcada, historicamente, pelo campo biomédico. Tais imbricações se configuraram como um interesse ímpar em minha trajetória de professora, pedagoga e pesquisadora e contribuíram para viabilizar uma retomada sobre questões conceituais com as quais eu tenho trabalhado no Curso e área da Pedagogia e na Educação escolar. Passei a analisar o quanto são cindidas, em certos campos das Ciências Humanas, as relações entre natureza e cultura.

É importante ressaltar o quanto o meu interesse pelo campo da deficiência e do corpo tem articulação com as minhas experiências de vida. Ainda na infância passei a conviver com familiares diagnosticados com deficiência intelectual. Para a maioria das crianças não há nenhum impedimento no convívio com um corpo diferente do seu; não há dificuldades nas interações e nas brincadeiras, a diferença não é compreendida como algo menor, que necessita ser corrigida ou tolerada. No entanto, no campo biomédico, um corpo pode ser marcado com deficiência intelectual¹² quando este apresenta funcionamento cognitivo e comportamental (nos campos sociais, do cuidado de si e de vida cotidiana, da comunicação e planejamento no cotidiano) que não corresponde à média esperada, ou seja, que esteja abaixo do que é considerado “normal” na idade cronológica. Essa compreensão marca a deficiência, apaga o corpo como possível e minimiza o sujeito, que é lido como incompleto, incapacitado e dependente de outras pessoas. Dessa categorização decorre a homogeneização e universalização da norma e do desvio, e, assim, corpos são enquadrados, sujeitados, anulados, silenciados em suas múltiplas possibilidades de interação e existência consigo mesmo, com o/a outro/a e com o/no mundo.

¹¹ Tal área, tradicionalmente, no campo da Educação é configurada pelas disciplinas escolares Ciências (1ª etapa do Ensino Fundamental), Biologia, Física e Química (2ª etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

¹² A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a deficiência intelectual como uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas e de aprender e aplicar novas habilidades (inteligência prejudicada). Ela é caracterizada, essencialmente, por alterações, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, habilidades motoras e capacidade social e que tem um efeito duradouro sobre o desenvolvimento (*World Health Organization*, 2010).

Na adolescência desfrutei de uma experiência marcante, a amizade que perdura até os dias atuais, com um corpo marcado pela deficiência física. O comprometimento do aparelho locomotor restringiu esse corpo às quatro paredes de um quarto durante quase toda a sua infância. Para aquele corpo não houve acesso fácil a escola, não houve passeios, brincadeiras e/ou amizades triviais, em grande parte de sua existência. As práticas de exclusão aplicadas a ele eram dificultadas por um ambiente familiar desprovido de condições financeiras. Apenas na adolescência, quando esse corpo consegue se acomodar e ser deslocado com o auxílio de uma cadeira de rodas, é que, finalmente, ele adentrou o espaço escolar. Nesse espaço, ancorado em práticas integracionistas que se somavam ao despreparo da formação docente à época, esse corpo deveria comprovar a sua capacidade de superar as barreiras físicas, metodológicas e nas relações ali existentes para ter sua presença autorizada. Por consequência, essa permanência é inviabilizada por uma série de obstáculos que envolviam o seu deslocamento e a sua permanência na escola¹³, não lhe restando outra opção a não ser acatar a sua expulsão pela escola¹⁴. Dificuldades inumeráveis, esse corpo escondia por meio de um sorriso infinito. Em seu olhar tímido, os reveses de uma vida sofrida, que em seu modo de existir, diferente e único, exerceu grande influência em minha forma de olhar o mundo e, também, na definição do meu percurso acadêmico e profissional.

Em 2002 iniciei o meu contato com a comunidade Surda¹⁵ e, a partir desse momento, pude perceber que os atentares e concepções da/sobre a deficiência, mesmo em suas formas mais

¹³ Esses relatos referem-se ao início da década de 1990 em Águas Formosas, pequena cidade do interior de Minas Gerais. O acesso à escola pelas pessoas com deficiência ainda era restrito, ancorado a um modelo de integração social, pautado apenas na ideia do acesso dos corpos deficientes que conseguiam se adaptar à curva de normalidade vigente. Este modelo, alimentado pela política assistencialista e conservadora, que garantia o direito pleno a educação. Na época em questão a cidade possuía uma precária estrutura urbana e de saneamento básico. A periferia da cidade, envolta por ladeiras, cuja maior parte das ruas e avenidas não eram pavimentadas - somente as vias principais tinham calçamento de pedras. A pessoa que descrevo neste relato residia na parte mais íngreme da cidade, em uma rua de terra, sem pavimentação. Sua família não possuía veículo próprio para seu deslocamento até a escola e, na maior parte das vezes, sua mãe, guiava sua cadeira de rodas em um percurso de aproximadamente 700 metros, que adquiria proporções gigantescas quando consideramos às barreiras urbanas existentes. Em momentos restritos essa família pode contar com o deslocamento via transporte escolar da prefeitura.

¹⁴ Foram muitas as tentativas de acesso à escola comum na trajetória de vida desse indivíduo. Entre idas e vindas no espaço escolar, acabou por frequentar apenas a Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) da cidade de Águas Formosas para participar da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Porém, o convívio com alunos/as com outras deficiências, especialmente intelectual, acabou por ocasionar desmotivação para a permanência desse corpo naquele espaço institucional; afinal, sua restrição era apenas de natureza locomotora, devido à ausência de movimento dos membros inferiores, ocasionada por uma paralisia infantil.

¹⁵ A palavra Surdo com “s” maiúsculo, será utilizada para marcar uma comunidade/corpo que se identifica como surdo a partir do reconhecimento, valorização e uso da Língua de Sinais e traços específicos do cotidiano desse grupo/corpo na sua forma de ser e se relacionar com o outro, tendo como marca uma cultura e identidade próprias.

“invisíveis¹⁶”, rotulam, segregam e excluem. Na perspectiva médico/biológica a experiência do sujeito Surdo no mundo é ligada ao grau de perda auditiva, atrelada às dificuldades na aquisição da língua oral e, recorrentemente, a uma limitação cognitiva. Esse modelo enuncia(va) sempre a surdez em detrimento do corpo Surdo. Para Skliar (2001a), nessa proposição, o Surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala, persistindo uma tendência nas práticas escolares e sociais de tornar a sua vida a mais parecida possível com a dos ouvintes. Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do “problema” auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais.

Por meio dessas experiências que me possibilitaram o convívio com diferentes corpos deficientes, o interesse pela educação dessas pessoas foi se compondo como prática pedagógica e como projeto pessoal de formação, ao longo da minha trajetória de vida pessoal, familiar, acadêmica e profissional. O fato de ser filha de professora, e, também sendo docente e pesquisadora da área, propiciou-me a oportunidade de observar *in lócus*, em instituições escolares e na Universidade, o trabalho da Educação Especial no movimento da inclusão escolar de seu público em específico¹⁷. Este movimento dentro de um contexto político e econômico neoliberal exige de nós atenção e cautela, pois apesar dos defensores deste sistema se mostrarem preocupados e comprometidos com os sujeitos existe, nesse modelo, a predominância dos aspectos econômicos em detrimento do individual, do social, do cultural etc.

Dessa conjuntura brotou a minha inquietude em problematizar as noções de corpo e deficiência entremeadas, no tempo presente, às condições de emergência das práticas de inclusão escolar. É importante destacar aqui que o que margeia e, ao mesmo tempo ancora o campo da experiência, e da minha forma de olhar, é fruto da minha compreensão e relação com o “Outro¹⁸”.

¹⁶ Refiro-me à surdez, metaforicamente, como uma deficiência invisível, pois é uma condição biológica que não está estampada no corpo desse sujeito, a não ser que este faça uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares ou utilize a Língua de Sinais para se expressar. A maior parte das deficiências, muitas vezes, atrai olhares de estranhamento e curiosidade devido à própria condição biológica desses corpos e/ou recursos da tecnologia assistiva que esses utilizam.

¹⁷ O Decreto nº 7611/2011 considera como público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

¹⁸ A palavra “Outro” com inicial maiúscula será utilizada para se referir alteridade humana. Entendemos que a problematização em torno da noção do eu e do Outro se assenta em uma lógica alterizada do pensamento colonialista e ocidental, apontando, na maioria das vezes, para uma dualidade e dicotomização que constantemente coloca um e Outro em lugares e posições distintas na sociedade e no discurso. Para Larrosa e Lara (1997), somos nós que fabricamos o Outro e as imagens que criados dele funcionam classificando e excluindo aqueles que são diferentes de

O propósito de tencionar essas grandes temáticas não partiu simplesmente de uma vontade própria, mas nasceu de um pensamento refletivo e de resistência frente à atual conjuntura escolar nomeada inclusiva¹⁹. Mais do que nunca o lema das lutas das pessoas com deficiência - “nada sobre nós, sem nós” – esteve latente, me apontando uma direção (ou muitas), por meio das reivindicações que esses corpos sempre me mostraram – um corpo que quer dizer algo, que quer participar plenamente de toda a história que diz **sobre**²⁰ ele, de todo o discurso²¹ e de sua materialização, de todas as decisões e consequências que o envolve.

A partir desse movimento histórico, minhas inquietações foram guiadas por leituras que abordavam a história e seus sujeitos, não de uma forma particularizada e universalista, mas narrando sua formação subjetiva, sua constituição coletiva e, ao mesmo tempo na trama histórica, tais como os trabalhos de Skliar (1999, 2003a, 2003b, 2006, 2017), Skliar e Larrosa (2011), Skliar e Duschatzky (2011). Para Skliar (2006), por exemplo, a ideia do Outro liga-se sempre ao negativo, ao mal, ao estrangeiro, tomado como carregado de imperfeições e que não se assemelha

nós. Daí a necessidade de serem enquadrados em determinados aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos para fazer o Outro entrar em nossa razão.

¹⁹ Nesse estudo não nos apropriamos da denominação “educação inclusiva” e/ou “escola inclusiva”, com a intenção de apontar algumas preocupações e equívocos quanto ao uso dessas terminologias, especialmente no que tange a sua redundância e abrangência. Esta denominação será usada salvo em citações diretas ou indiretas para fazermos prevalecer a ideia do(as) autores(as) ou quando estivermos nos referindo ao discurso da “educação inclusiva”, materializado via políticas públicas nacionais. Legalmente, no Brasil, toda escola é inclusiva, desde a Constituição Federal de 1988. Atualmente, não se permite uma escola que não seja inclusiva, que não aceite a matrícula e/ou permanência de uma determinada pessoa em detrimento de suas condições biológicas, religiosas, linguísticas, de etnia, de gênero etc. Partimos, primeiramente, da premissa básica de que a inclusão não envolve somente o público da Educação Especial (pessoas com deficiência física, intelectual, surdez, cegueira, altas habilidades e superdotação), mas, todas as outras minorias que, historicamente, foram segregadas do direito à educação escolar em nosso país, como os povos negros e indígenas, entre outros.

²⁰ Grifo nosso. Nesse estudo partimos de uma perspectiva em particular que nos desperta uma necessidade de mudarmos a forma de pensar e de fazer pesquisa. Geralmente, ao pesquisarmos, nos apoiamos na premissa de que para pesquisar é preciso julgar, fazer a crítica. Esse ponto de ancoragem conduz os nossos olhares a ver/dizer “sobre” algo: a escola, seus sujeitos, suas práticas, seus problemas etc. Os julgamentos vorazes pouco apontam caminhos para mudanças, mas se limitam à crítica em si mesma, que geralmente, não apontam nenhuma estratégia ou possibilidade de transformação. Uma crítica esvaziada. Da mesma forma, do ponto de vista histórico, em vários momentos os sujeitos foram silenciados, invisibilizados. Não houve voz ou vez para esse corpo, apenas a retórica “sobre” eles. Por isso acreditamos na urgência de outra forma de abordagem, na qual possamos fazer pesquisa a partir dessas histórias, desse contexto, desses sujeitos, junto a eles/elas e não “sobre” eles/elas.

²¹ A noção de discurso aqui empregada, fundamenta-se em Foucault (2014) na obra *A Arqueologia do Saber*. Foucault apresenta a noção de discurso como um conjunto de enunciados provenientes de uma mesma formação discursiva. O sujeito e o conhecimento que dele se supõe ter são efeitos de uma produção discursiva. O discurso é, portanto, constitutivo de relações de saber e de poder, pois são práticas que formam os objetos de que falam. Nesse sentido, Foucault (2014, p. 55) afirma que analisar os discursos: “consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”.

ao “eu”, estabelecido antropologicamente como o positivo, o belo e o bom que precisaria ser preservado na espécie humana.

É preciso ter cautela, como ressalta Skliar (2001b, p. 14) porque “ao mencionar deficientes, deficiência, outros deficientes, alteridade deficiente, etc, não estamos nos referindo aos sujeitos individuais, concretos, senão a uma representação bastante difundida e hegemônica: o modelo biológico da deficiência”. Temos ciência de que não será a utilização de uma ou de outra terminologia que resolverá o “problema dos significados políticos” e a materialização que ela assumirá nos diferentes contextos nos quais é pensada. A partir desse entendimento, procuramos colocar sob suspeita as noções de corpo que emergiram ao longo da história, centralizadas em uma visão médica da deficiência e na correção da anormalidade que se vincula constantemente a uma “suavização da linguagem”²² para continuar governando a alteridade deficiente²³. Por outros ângulos, optamos por utilizar nesse estudo a denominação “corpo deficiente”, não negando a existência de uma deficiência presente nesses corpos, mas, procurando entendê-los no campo da diferença, evidenciando a questão da diferença como um fim em si mesma.

Com isso, não partimos de uma binaridade comparativa com o Outro “normal”, “perfeito”, utilizando como referência o fator oposição, mas partimos da ideia da invenção moderna do Outro. Em nossa leitura inspiradas em textos foucaultianos e deleuzianos, a diferença escapa aos enquadramentos normativos e classificatórios, centrando-se nas singularidades, nas individualidades e na diferença que se manifesta no próprio ser. Dessa forma, é preciso

²² Utilizamos essa expressão para refletirmos sobre as nuances do discurso da anormalidade. Muitas nomenclaturas foram utilizadas no decorrer da história: idiota, aleijado, inválido, excepcional, pessoa especial, portador de deficiência, portador de necessidades especiais e, mais recentemente, pessoa com deficiência, de acordo com a Portaria nº 2.344 de 03 de novembro de 2010 da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Entendemos que, apesar dos avanços em relação aos estudos no campo da deficiência, o estigma social que acompanhou o corpo deficiente no decorrer da história, vem se diluindo nas distintas terminologias utilizadas pelos documentos normativos presentes em nosso país. Percebemos que, apesar dos avanços no campo semântico consolidado nas políticas públicas, o corpo deficiente, constantemente, é colocado a margem, persistindo ainda, no seio da modernidade, práticas sociais de discriminação, exclusão e governo desses corpos.

²³ Neste estudo, apoiamos-nos em Skliar (2001b, 2003a), Larrosa e Pérez de Lara (1998) para pensarmos a alteridade deficiente. A alteridade trata da contraposição eu/outro, relação a partir do qual o ser se constitui, isto é, é apenas a partir do “outro” que o nos constituímos, mas não como uma mera cópia. Consideramos que o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade, do Outro ser como é, na concretude da sua diferença e de sua singularidade. Essa compreensão envolve a nossa relação com o “Outro” na qual ele não seja transformado no Outro igual a nós, que ele possa ser e estar no mundo em sua diferença. A questão do reconhecimento do Outro está presente nos debates acadêmicos e na dimensão política da luta por direitos, uma vez que as “minorias” reivindicam o direito de terem suas diferenças reconhecidas para que seus direitos sejam assegurados. Nesse entendimento, temos que a alteridade não diz respeito apenas ao outro indivíduo, mas, também, a nossa experiência de nos relacionarmos com o Outro.

evidenciar que apesar de optarmos pelo uso da denominação “corpo deficiente” no exercício reflexivo-analítico desse trabalho, ao pensar no sujeito individual e concreto não nos aportarmos em visões universalistas e limitantes que veem a deficiência como um problema centrado na pessoa. O que queremos é tentar compreender esse corpo a partir de uma construção histórica, social, cultural, ontológica que tem como pauta o fomento à manifestação de múltiplas possibilidades de existência.

Ante o exposto, ao nos virarmos para o passado, focalizando o período que engloba o século XVII até o XX, por meio dos estudos de Foucault (1997a, 2001, 2008), Corbin, Courtine e Vigarello (2008), Mazzotta (2001) e Januzzi (2004)²⁴, encontramos diversas evidências que revelam como os sujeitos diferentes foram pensados, evidenciados, normalizados, segregados e silenciados das mais variadas formas. O olhar curioso, pitoresco e especulativo sobre os corpos anormais é quase tão antigo quanto a história da humanidade. A diferença²⁵ ao longo da história, até meados do século XIX, foi repudiada, marcada pela negação, inferiorização e imperfeição. O repúdio aos corpos com algum tipo de deformidade e/ou patologia, acompanhado do estigma da incapacidade e da doença, retirou dessas pessoas o direito de revelar, em seus corpos, a diferença e a condição de existir em multiplicidade²⁶. Nesse decurso, as subjetividades²⁷ foram,

²⁴ As pesquisas de Mazzotta (2001) e Januzzi (2004) focalizam as relações entre as pessoas com deficiências e a educação brasileira, analisando as variadas medidas educacionais para essa população, desde aquelas de caráter eminentemente assistencial até as de educação escolar. Com um acurado registro dos principais fatos e momentos históricos, traçam a evolução do atendimento educacional dos estudantes com deficiência no Brasil, bem como, explicitam e discutem as ideologias presentes nas políticas públicas e nas ações governamentais nessa área.

²⁵ A noção de diferença nesse estudo será abordada dentro dos estudos de Foucault (1999a, 2006a, 2013) e Deleuze (2006), na qual há a defesa de uma política da diferença. Enquanto Foucault faz uma crítica a universalidade do sujeito moderno, pensando os processos de subjetivação, Deleuze (2006), tematiza a diferença em si mesma. Apesar desses dois pensadores estarem dentro do mesmo campo epistemológico, sob grande influência da filosofia de Nietzsche, existe entre eles, um modo particular de olhar para a diferença. Em ambos, entretanto, a diferença escapa aos enquadramentos normativos e classificatórios, centrando-se nas singularidades, nas individualidades e na diferença que se manifesta no próprio ser. Soma-se a filosofia da diferença, os estudos de autores contemporâneos como Larrosa (2002), Skliar e Larrosa (2011), Skliar e Duschatzky (2011), Veiga-Neto (2007), Gallo (2014, 2017), que também serão incorporadas as reflexões tecidas nessa tese.

²⁶ A multiplicidade, nesse estudo, é empregada no sentido compreendido por Deleuze (2006). A multiplicidade para ele não se confunde com a variedade ou com a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de se multiplicar, para buscar as diferenças, as variações, que embora sejam expressões do mesmo, nunca podem ser unificadas. Para ele, há apenas uma única voz do ser, que se multiplica e se diferencia em múltiplas tonalidades, em distintas perspectivas, em múltiplos olhares.

²⁷ Para Foucault a subjetivação é o processo pela qual se obtém a constituição de um sujeito ou de uma subjetividade. Nessa compreensão, a constituição do sujeito moral não existe sem “processos de subjetivação” ou sem “práticas de si que o apoiem” (FOUCAULT, 1998, p. 28). Assim, para ele, o modo como nos tornamos sujeito envolve um modo de vida, de fazer a experiência de si. Portanto, esses modos de subjetivação se encontram dentro de práticas de saberes e poderes, construídas historicamente. A subjetividade entendida sob o olhar de Foucault, como expressão de nossa relação com o mundo, seria impensada sem o corpo, uma vez que este é o veículo condutor, por meio do qual tecemos nossa relação com o mundo. □

constantemente, controladas por meio da objetivação²⁸ dos corpos desses sujeitos, por meio do saber-poder que lhes procura dominar, disciplinar e controlar.

Para Foucault (2008c), o surgimento do corpo medicalizado, aliado à prática da medicina²⁹ moderna, que se consolidou no século XIX, atrelou o corpo humano a novas formas de conhecimento e práticas institucionais. Esse novo olhar da medicina abriu passagem para a constituição das ciências do homem como objeto de um saber positivo, materializado dentro do projeto da modernidade. Nesse cenário, o Estado Moderno, teve na medicina forte aliado, pois precisava investir no corpo individual e social, como estratégia de gestão das populações³⁰, e, utilizou para este fim técnicas médicas de objetivação da saúde cujas práticas se disseminam em diferentes espaços e instituições do todo social até os dias atuais.

Por conseguinte, na medida em que a medicina moderna se articulava à economia capitalista, na forma de agenciamentos, as tecnologias de poder sobre a vida foram se fundindo ao corpo. Primeiramente a fusão ocorreu na operação corpo-máquina, por meio da disciplina e, no decorrer do século XIX, atuando sobre o corpo-espécie, por meio de técnicas e processos de normalização. A inserção controlada dos corpos no aparelho de produção econômico materializou o biopoder³¹ como uma das configurações da governamentalidade e seu real objeto

²⁸ Para Foucault objetivação e subjetivação não podem ser vistas como independentes uma da outra. Esses processos de constituição do sujeito se desenvolvem de forma mútua e recíproca, “de acordo com o tipo de saber em pauta” (2006, p. 235). Nas palavras de Castro (2009), a objetivação seria o processo em que o sujeito aparece como objeto de conhecimento e poder, enquanto a subjetivação seria o modo como o indivíduo se transforma em sujeito.

²⁹ Não temos a intenção de desvalorizar o exercício das ciências médicas junto as questões pertinentes à deficiência. Também não se trata de criticar o processo de prevenção, reabilitação e até mesmo de cura que é papel da Medicina. A questão é a prevalência da visão médico-biológica na compreensão da deficiência e sua ação discursiva nos diferentes espaços ocupados por esse sujeito. O sujeito com deficiência aqui não pode ser encarado unicamente pelas suas “lesões”, “perdas”, “incapacidades”, etc.

³⁰ Para Foucault (2008b, p. 97-98), “a população é um conjunto de elementos, no interior do qual podem-se notar constantes e regularidades até nos acidentes, no interior do qual pode-se identificar o universal do desejo produzindo regularmente o benefício de todos e a propósito do qual pode-se identificar certo número de variáveis de que ele depende e que são capazes de modificá-lo”. No caso da população tem-se algo bem diferente de uma coleção de sujeitos de direitos diferenciados por seu estatuto, sua localização, seus bens, seus cargos, seus ofícios; tem-se um conjunto de elementos que, de um lado, se insere no regime geral dos seres vivos e, de outro, apresentam uma superfície de contato para transformações autoritárias, mas refletidas e calculadas.

³¹ Biopoder é um termo utilizado por Foucault (1999c) para se referir à prática dos Estados Modernos e sua regulação dos sujeitos por meio da sujeição dos corpos e o controle de populações. Para Foucault (2005), os eixos que configuram o biopoder são a disciplina e biopolítica, que concernem, precisamente, ao governo dos corpos e governo das populações. Essa tecnologia de biopoder extrapola os limites do Estado, agindo em outras instâncias como a família, as organizações não governamentais, etc., “a biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema há um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (FOUCAULT, 2005, p. 292-293). Segundo Castro (2009), a história do poder em Foucault (2003, 2005, 2008a), busca mostrar como foi possível a integração do poder pastoral, na forma jurídica do Estado moderno. É nele que se desdobram novas formas do poder pastoral, até chegamos ao aparecimento do biopoder, por meio da

de poder, que é a vida biologicamente concebida na modernidade, fazendo com que, “pela primeira vez na história, o biológico refletisse no político” (FOUCAULT, 1999c, p. 133).

Os estudos foucaultianos apontam que as transformações nas técnicas políticas passaram a investir, cada vez mais, em nível individual e coletivo, agindo sobre as condições de vida, os modos e os espaços de existir dos corpos, fazendo emergir a importância da atuação da norma³², que estabelece domínios de valor e de utilidade sobre a vida e as formas de governamentalidade a elas ligadas. Os processos de normalização foram se fundindo ao corpo para conduzir a conduta dos cidadãos e gerir o exercício de sua liberdade. Dessa forma, a norma, a partir de um padrão de um modelo geral prévio, serve como um parâmetro, como um mecanismo que objetiva identificar o normal e o anormal em diferentes curvas de normalidade cuja finalidade é incluir o Outro - o diferente, o estranho, o desviante, o anormal, o deficiente – para que suas diferenças sejam contidas, administradas, homogeneizadas e, por fim, governadas.

A partir desse enquadramento, ao nos movimentarmos com as ferramentas foucaultianas, dirigindo nossos olhares aos conceitos de corpo, biopolítica, governamentalidade e normalização, é possível estabelecermos uma relação destes com a educação escolar³³ que localizada dentro do cenário atual de uma política neoliberal de Estado, tem se constituído como prática disciplinar de normalização, de controle e de governo do social, por meio de diferentes mecanismos e dispositivos de poder. A produção de pesquisa no campo educacional no Brasil, que se alicerça no pensamento foucaultiano, tem como alguns de seus/as expoentes: Carlos Skliar (1999, 2001b, 2003a, 2003b), Alfredo Veiga-Neto (2000, 2001, 2007), Alfredo Veiga-Neto e Clarisse Traversini (2009), Maura Corcini Lopes (2007, 2009), Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2007, 2011), Lázara Cristina da Silva (2009), Maura Corcini Lopes e Morgana Hattge

formação das disciplinas modernas e da biopolítica. O biopoder, assim define, o verdadeiro objeto do poder moderno, isto é, a vida biologicamente considerada.

³² As discussões de Foucault acerca da norma têm influência indiscutível nas reflexões de um de seus mestres, Georges Canguilhem (2009) e sua obra “O normal e o patológico”. Canguilhem foi orientador de Foucault em sua tese “História da Loucura”, no ano de 1961.

³³ É importante salientar que Foucault não tratou diretamente sobre a biopolítica, a governamentalidade e a educação. Suas reflexões sobre as questões relativas à educação estão contidas em sua obra “Vigiar e punir” (FOUCAULT, 1999a), na qual aborda o conceito de disciplina, em diferentes instituições (exército, a escola, a polícia, etc) para retratar um enquadramento temporal que envolve a educação até o século XVIII. É somente a partir do século XIX que a instituição escolar passa a lidar com a população, entremeadas a preocupação do Governo em inserir o sujeito na sociedade capitalista. No entanto, conforme aponta Gallo (2014), a obra de Foucault foi apropriada por pesquisadores do campo da Educação, dando origem a uma prolífica produção, que no Brasil, por via estudos culturais ganhou repercussão no campo da Educação, conforme veremos no estudo desenvolvido nessa tese.

(2011), Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris (2013), Eli Henn Fabris e Rejane Klein (2013), Sílvio Gallo (2014, 2017), Pedro Pagni (2015, 2017, 2019a), dentre outros/as pesquisadores/as.

Nessa espiral de questões que se encontra imerso o corpo deficiente na escola contemporânea, pensar uma escola que, de fato, garanta condições de aprendizagem, de uma abordagem de ensino que trabalhe a partir das diferenças, e não unicamente o direito de estar nela, configura-se como uma questão paradoxal e/ou mesmo contraditória. Contudo, não é mais do que um convite urgente, e quase tardio, que nos convoca a problematizar a/s noção/es que emergem do projeto inclusivo nacional imerso em uma lógica de Estado neoliberal.

Assim, da inconformidade com o olhar sobre o Outro, diferente de mim, mas, como eu, o Outro humano e múltiplo, frutificou o desejo em investigar como o corpo deficiente é apresentado pelos estudos no campo da Educação em Ciências. Nessa busca, desejamos rastrear as possíveis imbricações e/ou fissuras entre o biológico e o cultural, assim como perceber a existência (ou não) de diferentes condições de possibilidades; de entender a relação corpo-deficiência-inclusão escolar na produção da Educação em Ciências. Fizemos tal movimento porque defendemos ser indispensável a criação de espaços de diálogo e a produção de sentidos entre áreas de conhecimentos que têm dito sobre os corpos, sobre a inclusão e, ao mesmo tempo, têm ensaiado pensar em a educação científica como espaço e lugar de apresentação da linguagem e das formas pelas quais se produz conhecimento e explicação sobre o mundo, sobre os corpos e sobre o humano.

Ao buscarmos pelas conexões entre Educação em Ciências, corpo e deficiência, entendemos que era preciso considerarmos que esta área de conhecimento está relacionada diretamente à produção e a compreensão do corpo humano, do mundo, da natureza e de suas transformações, bem como da inserção do sujeito na sociedade. A Educação em Ciências, portanto, lida com corpos múltiplos, plenos de possibilidade, com direito de existirem, de serem, de aprenderem e participarem de todos os espaços sociais. Nessa perspectiva, emergiu o nosso questionamento sobre o que as pesquisas que produzem as interconexões entre Educação em Ciências e inclusão escolar têm dito sobre os corpos deficientes.

Olhar a inclusão escolar de outros ângulos é apenas uma dentre as várias possibilidades de pensar a escola sob a égide do discurso “da educação para todos e todas”. Essa possibilidade não foi repentina e displicente porque foi constituído nos encontros com o Outro: no seio familiar, no cotidiano da escola, nos corredores e salas de aula da universidade, nos encontros e discussões de

orientação, nas reuniões e produções do grupo de pesquisa, em espaços múltiplos de silenciamento e (in)visibilidade do corpo deficiente. Esse olhar é um posicionamento, uma escolha que, a partir de estranhamentos e inquietações, está entrelaçada a ferramentas analíticas tangenciais para potencializarmos a fundamentação dessa discussão, como os conceitos foucaultianos de *biopoder*, *biopolítica*, *governamentalidade* e *norma* com as quais podemos vislumbrar modos diferentes de olhar e pensar o corpo deficiente cingido às políticas e práticas de inclusão escolar.

Desta maneira, anuncio as questões que construímos na elaboração e execução da pesquisa, considerando o recorte temporal de 2008 a 2018: o que as teses produzidas com enfoque na Educação em Ciências abordam sobre o corpo deficiente frente aos processos inclusão escolar? Qual(is) noções de corpo, deficiência e inclusão escolar foram mobilizadas em teses desenvolvidas com foco na Educação em Ciências?

Demarcados os questionamentos, foi possível, no momento da qualificação do nosso texto de tese, afirmarmos que criamos uma sobreposição de três campos distintos de conhecimento, fundamentais para as nossas interlocuções de pesquisa, seus tensionamentos e atravessamentos: (a) a inclusão na escola comum, no que diz respeito ao corpo deficiente; (b) os estudos sobre o corpo e suas narrativas ao longo da história e na contemporaneidade; e (c) os estudos sobre Educação em Ciências e seus olhares para a escolarização do corpo deficiente e para a inclusão escolar³⁴.

A partir dessa contextualização, destacamos como **objetivo geral** analisar a materialidade discursiva corpo, deficiência e inclusão escolar, em teses de doutorado defendidas no período de 2008 a 2018, em Programas de Pós-Graduação no Brasil, com foco na Educação em Ciências. Nossos objetivos específicos foram: mapear os espaços e tempos de constituição e os desdobramentos discursivos sobre corpo, deficiência e inclusão na Educação em Ciências; localizar o contexto de produção das teses; evidenciar as condições de emergência, as rupturas, tendências e continuidades dos discursos de corpo, deficiência e inclusão escolar nas teses; e, rastrear os vestígios das formas de governo, disciplina e normalização que atravessam os discursos da deficiência, do corpo e da inclusão escolar a partir dos dados apresentados pelos/as autores/as das teses.

³⁴ Esta consideração foi realizada pelo Prof. Dr. Márcio Danelon, examinador de nosso texto de tese no momento do Exame de Qualificação, a quem agradecemos a leitura e interlocução.

1.2 A constituição, pertencimento e posição da autora da pesquisa

Nasci em uma pequena cidade do norte de Minas Gerais, Águas Formosas. Sou filha de uma professora e de um músico, ambos muito admirados em minha cidade. Minha mãe, com a formação advinda do curso de Magistério e, meu pai, com apenas o curso primário, sempre me motivaram a estudar, mesmo em meio às dificuldades financeiras. Vivenciei a escola pública em toda a minha trajetória acadêmica e, talvez, por isso, tanto a defendo e a valorizo. A educação sempre foi, a meu ver, uma alternativa para um futuro digno e, tendo vindo de uma família simples, essa também fora a única opção apresentada para almejar a formação profissional e consequentemente, o acesso ao mercado de trabalho. Com isso, quero afirmar que o ingresso e proposição de uma pesquisa na área de educação revela a minha implicação pessoal e profissional com ela.

Cresci tendo meu pai e minha mãe como grandes exemplos e um quintal cheio de terra e mato para brincar, além de três irmãos mais velhos para me incentivarem a “seguir a rota” proposta pelos nossos pais: “estudar e ser alguém na vida”. Fiz da escola onde minha mãe lecionava minha segunda morada, a extensão do meu quintal. O pequeno quadro de madeira improvisado e o giz que ela trazia davam asas à minha imaginação. Na escola Cesário Matias de Almeida, aos pés de uma frondosa amendoeira, comecei a me interessar pelo “poder transformador” da educação.

A minha vida escolar³⁷ teve início aos sete anos quando fui matriculada no pré-escolar. Encantei-me à primeira vista pela escola e pela professora. Meus pais sempre me ajudaram nas tarefas de casa, especialmente meu pai, que era autônomo, e passava mais tempo em casa. Estreávamos uniformes novos, mas o material escolar tinha que durar o ano letivo inteiro e a pasta, pelo menos, uns quatro anos. O melhor de tudo é que o aprendizado e as descobertas continuavam após o tocar das sirenes, no caminho a pé de volta para casa.

Nesse período o ensino foi pautado na pedagogia tradicional, de caráter enciclopedista, separado da experiência dos/das estudantes e de suas realidades. Ao(à) professor(a) cabia o papel de transmissor(a) de conteúdos, repassados a nós como verdades absolutas. A aprendizagem era

³⁷ Fui matriculada no então denominado pré-escolar, com sete anos de idade. O pré-escolar era uma realidade para poucas crianças em minha cidade, pois este existia apenas uma escola, que não conseguia atender toda a demanda local. A educação infantil nessa época, ainda não fazia parte da educação básica.

baseada na memorização, de forma repetitiva e mecânica, e a avaliação da aprendizagem era habitualmente utilizada como forma de punir quem não conseguia aprender ou ainda quem não se comportava adequadamente. Os conteúdos disciplinares, especialmente na área Língua Portuguesa e Matemática, pareciam sem sentido e totalmente desvinculados da nossa realidade social.

A maior parte dos meus colegas era de origem muito simples. Quando eu digo isso estou me referindo a crianças que tinham a escola como o melhor ou, talvez, o único espaço de lazer e de alimentação de qualidade. Ouvia de alguns colegas que eles não entendiam porque estavam ali, se continuariam na mesma condição em que seus pais se encontravam. Lembro de um colega questionando sobre o porquê estudar se o seu destino seria “*pegar a enxada*” para ajudar seu pai nos trabalhos da roça. Muitos simplesmente desapareciam de uma série para a outra. Muitas vezes os encontrava nas ruas vendendo verduras, apanhando areia, quebrando pedras para o calçamento, fabricando tijolos ao sol forte da olaria. Nesses momentos eu me sentia desconfortável em ver que muitos deles realizavam esses trabalhos para complementar a renda de suas famílias, em situação financeira precária. Entretanto, naquela época eu não conseguia perceber as relações que estão afetas ao processo educativo que aquelas pessoas vivenciavam, ou mesmo os determinantes de seus contextos sociais atrelados à lógica do mercado capitalista. À escola cabia o papel de continuar fabricando sujeitos para assumirem determinados papéis sociais, alguns mais ou menos válidos, mais ou menos dignos, dentro das relações de poder-saber estabelecidas na lógica do sistema capitalista.

Todavia, a compreensão sobre os contingenciamentos do contexto socioeconômico e político que dirigia a escola, especialmente após a década de 1990, envolvia compreensões que extrapolavam os limites do entendimento infantil. Mesmo dentro da lógica homogeneizante de ensino, marcada pelo determinismo e conformismo das práticas escolares, esse espaço, para mim, com todas as suas normas, regras e sua tentativa de padronizar e/ou negar as diferenças, ainda assim representava uma possibilidade de troca de experiências, de alegria e de parcerias nas relações de amizade tecidas com meus colegas e professoras/es.

Nesse sentido, para nós é importante considerarmos as diferenças e as múltiplas realidades, que são entendimentos basilares em qualquer pesquisa, tomando tal compreensão enquanto construção histórica e cultural. Assim, o conceito de diferença adotado neste estudo não é utilizado em sinônimo de diversidade, termo comumente utilizado pelo discurso liberal para se

referir à pluralidade de identidades como uma condição natural da existência humana. Reconhecer a diversidade humana se faz necessário, mas é preciso tomar a diferença em si mesma. Ao recorrermos ao conceito de diferença em Deleuze (2006), entendemos que ela não carrega o mesmo sentido que o diverso, assim como também não somos um Eu universal, com características universais que nos homogeneizam. Cada pessoa é diferença e não uma cópia da outra e, por isso, simplesmente nos diferimos uns dos outros em relação à nossa própria condição de existir em nossa singularidade. O convite deleuziano para pensar a diferença nos alcança em razão da exigência de pensarmos “a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem pelo negativo” (DELEUZE, 2006, p. 16).

Em 1999, após finalizar o Ensino Fundamental (EF), meus pais decidiram que o melhor seria dar continuidade aos meus estudos na cidade de Uberlândia-MG, devido à inexistência de cursos superiores em minha cidade. A família da minha mãe já residia em Uberlândia, juntamente com meu irmão e minha irmã, que também vieram para esta cidade trabalhar e estudar. Foi uma mudança extremamente difícil para os meus pais, já que eu era a última filha a sair de casa para estudar a 1.300 quilômetros de distância de onde residiam. Nesse mesmo ano meus irmãos deixaram de morar com meus tios e conseguimos alugar uma casa de colônia³⁸. Não foram tempos fáceis, devido à pouca condição financeira da nossa família, mas conseguimos suprir nossas principais demandas de sobrevivência.

Estudei em duas escolas públicas da rede estadual em Uberlândia, tradicionalmente conceituadas pela boa qualidade do ensino³⁹ para ter condições de participar, ao longo do período de 1999 a 2001, do Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES)⁴⁰ da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Este programa tinha como objetivo proporcionar a estudantes do Ensino Médio (EM) uma sistemática de avaliação seriada, por meio de um processo que ocorria ao longo das 1ª, 2ª e 3ª séries do EM com vistas ao ingresso no Ensino

³⁸ Terreno onde eram construídas duas ou mais residências, geralmente acomodações pequenas.

³⁹ O 1º e 2º ano do Ensino Médio foi realizado na Escola Estadual José Inácio de Souza e o 3º ano na Escola Estadual Messias Pedreiro. A adjetivação de escolas mais conceituadas tradicionalmente era concedida às escolas devido ao forte entrelaçamento com a quantidade de alunos/as que, após o término do Ensino Médio, conseguiam passar nos vestibulares da UFU.

⁴⁰ Em 1997 a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) implantou o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES). Este Programa do Governo que visava proporcionar aos alunos do Ensino Médio uma sistemática de avaliação seriada, por meio de um processo a ocorrer nas 1ª, 2ª e 3ª séries, com vistas ao ingresso no Ensino Superior. Desse modo, o candidato deveria realizar as avaliações em três etapas, ou seja, ao final de cada uma das séries do Ensino Médio.

Superior. Somente na 3ª série do EM consegui realizar um cursinho preparatório noturno, após conseguir uma bolsa de estudos e, em 2002, ingressei no Curso de Pedagogia da UFU, via PAIES.

Eu, que venho de uma família simples, de uma pequena cidade do interior, muitas vezes, pensei que estudar em uma universidade pública, e usufruir de suas possibilidades, era inalcançável. Amigos mais próximos me desencorajaram de cursar Pedagogia, alegando que este curso não me traria conforto financeiro. No entanto, a afinidade pela atividade docente e o meu encantamento com a educação ocorreu por pensar na possibilidade de, por meio dela, lutar por melhores condições de vida e de existência.

Nos primeiros semestres do curso de Pedagogia senti as várias lacunas da minha formação – faltava conhecimento em História, Filosofia e Sociologia, campos considerados relevantes. Pelas disciplinas e vivências em diferentes contextos na UFU, entrei em contato com a afirmação de que a escola era uma instituição reprodutora dos valores e ideologias dos grupos dominantes e, a avaliação da aprendizagem, funcionava como instrumento de exclusão social. Fiquei surpresa ao constatar que, paradoxalmente, no curso que realizava havia práticas e avaliações excludentes; que havia distanciamento entre alguns/as professoras/es e estudantes.

Durante a realização do curso de Pedagogia participei de diversos projetos de ensino, Iniciação Científica e de extensão, como bolsista, e desenvolvi um estudo monográfico que descrevo nas próximas linhas. Em 2003, participei do projeto “Laboratório Pedagógico: ampliando as condições didático-pedagógicas para o curso de Pedagogia⁴¹”, onde realizei atividades que incluíam a organização de palestras, cursos e eventos de formação continuada para professoras/es da Educação Básica, do Ensino Superior e para estudantes de cursos de licenciatura da UFU⁴². Neste mesmo ano matriculei-me em um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), promovido por uma escola da rede pública municipal, considerada, à época, polo de atendimento às crianças e jovens surdos. Queria aprender sobre a realidade sociolinguística das pessoas surdas para que pudesse me comunicar com elas sem o intermédio de intérpretes. Nessa escola desenvolvi meu estudo monográfico intitulado: “No silêncio dos sons: música e

⁴¹ Este projeto foi coordenado pelas Profas. Dra. Lázara Cristina da Silva e Silvana Malusá (FACED/UFU), como parte do Programa Institucional de Bolsas do Ensino de Graduação – PIBEG, no ano de 2003.

⁴² Alguns destes cursos eram realizados em parceria com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), onde tive a oportunidade de participar de variados eventos sobre a Educação Especial, que me ajudaram a conhecer mais sobre a realidade, as dificuldades e as ansiedades dos profissionais que atuam numa área que sempre me despertou fascínio e interesse.

surdez, construindo caminhos” (MOURÃO; SILVA, 2007), cujo objetivo foi o de fomentar discussões acerca da possibilidade de utilização da música na vida de crianças Surdas. A relação música e surdez foi proposta como direito de todas/os se aproximar e usufruir dessa linguagem artística. Pensar o corpo Surdo e seu potencial musical e criativo foi fundamental para avançarmos na compreensão das dimensões da comunicação e da aprendizagem das pessoas Surdas.

De 2005 a 2006, participei como bolsista no projeto “A inclusão educacional na UFU: acesso, permanência e conclusão dos estudos”, Programa Incluir⁴³ do Ministério da Educação (MEC), desenvolvido pelo CEPAE/UFU, cuja finalidade era a de contribuir para a criação de políticas de promoção da inclusão e de ações afirmativas para pessoas com deficiência e para a discussão das reformas curriculares dos cursos de formação de professoras/es da UFU. Com o projeto entendi, na prática, a existência das lacunas no processo educacional de estudantes Surdos e a precária formação docente para o trabalho pedagógico com e a partir das diferenças. As atividades de ensino que acompanhava e/ou eram relatadas, em sua maioria, não envolviam as/os educandas/os com deficiência. Percebi, então, que havia um sujeito na sala de aula que passava pelas aulas sem o aprendizado que lhes é de direito, revelando existir “uma separação entre sujeito e corpo”, com corpo ausente, conforme alude Tuchermann (1999), mas que se fazia presente de forma silenciosa, ou apagada, ao longo de todo um processo educativo “dito inclusivo”. O aprendizado com o projeto foi o de que para o trabalho com estudantes Surdas/os é preciso considerarmos suas diferenças. No caso da comunidade Surda, a diferença linguística é parte da sua constituição e não há processos inclusivos, apenas afirmando que todos são iguais, pois o processo de ensino e aprendizagem de iguais não existe. É pertinente nos preservarmos da *pseudo* igualdade que, nas malhas discursivas, oculta a incapacidade de trabalhar com as diferenças e singularidades dos sujeitos nos cenários educativos.

Ainda em 2005, participei do Programa de Extensão “Integração UFU/Comunidade (PEIC)”, que objetivou propiciar as/aos professoras/es da educação básica da rede pública de Uberlândia espaços de reflexão sobre sua prática, por meio do projeto “Ciência, Diversão e Arte”, desenvolvido pela Faculdade de Física (FAFIS) em parceria com a FAGED. Esse projeto me

⁴³ Esse projeto foi proposto e coordenado pela Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva. Ocorreu no período de março de 2005 a março de 2006, por meio do Programa Incluir criado pelo MEC para incentivar e financiar os processos de inclusão educacional das pessoas com deficiência no Ensino Superior, nas Instituições Públicas de Ensino Superior do país.

oportunizou a participar da divulgação do conhecimento científico, com uso de linguagens artística e lúdica, por meio da realização de experimentos e atividades interativas na área de Física.

Em paralelo à realização do curso de Pedagogia, trabalhei como professora na Educação Infantil. Esta primeira experiência na docência foi permeada de muitas angústias e questionamentos que diziam respeito desde a condução do processo de ensino e aprendizagem de crianças até ao modo como realizar práticas capazes de afetar/tocar as crianças em suas individualidades e diferenças. Eles ainda se fazem presentes em minha vida e têm sido (des)construídos nas maneiras de me relacionar com os Outros e no meu exercício profissional. No final de 2005 concluí a graduação em Pedagogia e nesse curso pude encontrar pessoas primorosas, colegas e professoras/es, que influenciaram diretamente na constituição do que sou hoje. Trilhei, de forma intensa e inquieta, os caminhos da graduação e as minhas indagações são ainda maiores do que aquelas que eu tinha na ocasião do meu ingresso no curso. Defendo que é preciso juntar as mãos, olhares, ideias, reflexões e experiências para retirar ou amenizar os entraves para a consolidação da educação como direito, e não como privilégio de grupos que possuem muitas vantagens em relação a outros.

De 2005 a 2007 atuei como pedagoga no desenvolvimento de cursos na modalidade de educação a distância em uma empresa da cidade que focava no ensino de Libras com o uso das ferramentas da internet (Librasnet). Um Curso ofertado em parceria com a UFU. Em 2007, eu e a Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva submetemos ao Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP), o projeto intitulado “Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares⁴⁴” com proposta de uso do “Librasnet”. Este foi aprovado no segundo semestre de 2007 e a UFU passou a fazer parte das 25 Instituições de Ensino Superior (IES) selecionadas para ministrar cursos via EaD na área de Educação Especial.

Em 2007 ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, com um projeto cujo objetivo consistia em analisar as contribuições do projeto referido na formação continuada de professoras/es da rede pública de ensino, que já atuavam, ou desejavam atuar, com a educação de pessoas Surdas. A proposta do mestrado consistiu na oferta de um curso

⁴⁴ Este projeto foi elaborado por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae) e da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (Proex) pela Profª. Dra. Lázara Cristina da Silva e Marisa Pinheiro Mourão. Ele foi aprovado no segundo semestre de 2007 e a UFU passou a fazer parte da rede de formação de professoras/es em Educação Especial do MEC/SEESP. Os resultados do projeto encontram-se em Silva, Mourão e Dechichi (2009), em formato de livro.

a distância, mediado pela internet, para a formação de 500 professores da rede pública, em caráter de extensão. As concepções de surdez expressas pela maioria dos participantes indicaram a dificuldade na compreensão do sujeito Surdo, produto de uma visão clínico-terapêutica, preocupada com a reabilitação da audição e com o desenvolvimento da fala. A compreensão da Libras como uma língua, dotada de regras e gramática própria na comunicação das pessoas Surdas, ainda era novidade para muitas/os professoras/es naquela época. Alguns profissionais que já desenvolviam trabalhos com estudantes Surdos/as, demonstraram conhecimento sobre as peculiaridades implicadas na educação desses sujeitos, tal como o uso da Língua de Sinais como primeira língua, e, também, de uma concepção pedagógica mais próxima à abordagem socioantropológica⁴⁵ a qual entende, substancialmente, a surdez como uma diferença linguística, aliada a uma dimensão política, visual, identitária e ontológica.

As experiências do mestrado foram enriquecedoras, uma vez que articulei pesquisa, ensino e extensão em um único projeto que envolveu linhas de ação paralelas, incluindo o desenvolvimento de um curso, a formação das/dos profissionais⁴⁶ e a participação de professoras/es de diferentes regiões do país. A coleta e a organização dos dados foram árduas, mas os frutos do aprendizado foram extremamente importantes para a minha formação. O mestrado me proporcionou novas escutas, olhares desconfiados para as “verdades” inquestionáveis oferecidas pela racionalidade herdada do pensamento moderno, da visão sobre a deficiência, sobre a Educação Especial e inclusiva. O mestrado consolidou o meu desejo em continuar os caminhos da docência, e abrir, cada vez mais, horizontes de transformações no meu modo de pensar, de fazer pesquisa, de ser professora e, também, de existir.

Em 2009, comecei a lecionar no Ensino Superior privado, em um curso de Pedagogia, as disciplinas Libras, Educação Especial e Educação Infantil. Para a atuação na Educação Infantil eu encontrava respaldo em meu curso de formação inicial; porém, para o trabalho com a docência no Ensino Superior, senti muitas dificuldades que o saber da experiência para além da formação inicial me ofereceu suporte. As lacunas envolviam a fragilidade da formação acadêmica inicial,

⁴⁵ Para Skliar (2001), no modelo socioantropológico, a surdez é tratada como uma diferença que se constitui histórica e socialmente, caracterizada por uma experiência visuo-gestual. Essa abordagem possibilitou um novo olhar sobre a educação de surdos e principalmente valorizou o uso da Língua de Sinais, oportunizando o acesso da criança surda a essa Língua o mais precoce possível, preocupando-se com o desenvolvimento de suas estruturas cognitivas e linguísticas, tomando por referência os seus potenciais e não a sua ‘deficiência’, proporcionando-lhes autonomia e independência social, econômica e pessoal.

⁴⁶ O projeto envolvia um quantitativo considerável de atores, sendo 500 professoras/es de 20 cidades do país e 38 profissionais para atuarem na sua oferta, dentre eles tutores presenciais e a distância, professoras/es formadores e pesquisadores, coordenador geral e de tutoria.

advinda da educação básica e a ausência de formação científica e pedagógica mais consolidada para a prática docente. O mergulho no mundo do ensino superior significou um momento de rupturas, de novas dinâmicas, posturas, exigências e responsabilidades. Tive dúvidas quanto à compreensão do meu papel como docente e dos desdobramentos para acadêmicos/as, mas não titubeava quanto ao caminho escolhido e aos desafios que ainda enfrentaria no exercício profissional.

Em meados do ano de 2009 vinculei-me ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Especial e Inclusão Educacional (Gepepes⁴⁷), que reúne professoras/es do ensino superior, da educação básica e estudantes de graduação e pós-graduação, do qual participo até os dias atuais, cujo objetivo é realizar estudos na área da Educação Especial, da inclusão educacional, envolvendo políticas públicas, formação docente, metodologias de ensino, Língua Brasileira de Sinais etc. Naquele mesmo ano participei de um concurso público na UFU e concorri à vaga de professor na área de Novas Tecnologias da Comunicação e Informação e Educação (Educação a Distância) da Faculdade de Educação da UFU – FAGED, no qual fui aprovada⁴⁸.

No período compreendido entre 2009 e 2014 trabalhei de forma intensa com a EaD na UFU⁴⁹, que desde 2008 estava inserida no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em uma iniciativa do governo federal com a finalidade de expandir, democratizar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. O trabalho na coordenação de tutoria do curso de Pedagogia foi um grande desafio e oportunidade. Acompanhei a equipe de tutores e professoras/es do curso, no ambiente virtual, nos encontros presenciais de formação na UFU e nas visitas realizadas aos polos de apoio presencial. Atuei em vários os cursos de aperfeiçoamento de formação da equipe e orientação na elaboração de material didático no âmbito da UFU mas, cabe aqui destacar a minha participação nos cursos de aperfeiçoamento em “Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado” e “Educação Especial e

⁴⁷ CNPQ: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4906220744074959, sob coordenação da Prof^a Lázara Cristina da Silva.

⁴⁸ Em 19 de novembro de 2009 tomei posse. Inicialmente, minha carga horária foi dividida entre a Faced e o Centro de Educação a Distância (CEaD). Na Faced assumi as disciplinas de Estágio Supervisionado e Educação Especial no curso de Pedagogia, Libras e Didática Geral nas licenciaturas, além de assumir a coordenação de tutoria do curso de Pedagogia na modalidade a distância. No CEaD, ocupei-me das atividades específicas para a desenvolvimento da EaD da UFU, tais como a orientação e o acompanhamento do setor de produção de materiais e a coordenação dos cursos de formação de tutores e professoras/es autores para atuarem na EaD.

⁴⁹ A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma das integrantes da UAB, recebendo em 2008, mediante a Portaria nº 1.262 de 16 de outubro, o credenciamento do MEC para ofertar cursos superiores na modalidade a distância.

Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas”, ofertados no período de 2009 a 2014, em dez edições, pela Faced/CEPAE. Cada um destes cursos atendia, a cada oferta, 1.000 professoras/es da rede pública de ensino que atuavam junto as/aos estudantes com deficiência no AEE. Esses projetos resultaram na organização e participação em seis livros originários da coleção “Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas”, publicados pela Editora da UFU, escritos em parceria com as/os professoras/es pesquisadoras/es dos cursos.

Em 2012, iniciei o trabalho de elaboração de um material da disciplina⁵⁰ Libras para suprir a demanda de oferta oriunda dos cursos de licenciatura da UFU na modalidade de EaD. Este material foi produzido pela equipe de professoras/es do Núcleo de Libras e Educação Especial⁵¹ da Faced, composto por mim, por uma professora Surda e por dois professores Surdos, em parceria com o CEPAE e o CEaD. Era impensado para mim elaborar um material de Libras sem a participação de pessoas Surdas e sem o aval da comunidade surda⁵², que foi consultada ao longo do processo de elaboração do material, e contou com uma equipe multidisciplinar formada por web designers, programadores e intérpretes de Libras.

Após sua finalização, a disciplina foi ministrada nos cursos de Pedagogia, Matemática e Letras (Inglês e Espanhol), que faziam parte do Plano Nacional de Formação de Professoras/es (PARFOR). Mesmo sendo uma disciplina cujo objetivo era a compreensão dos princípios básicos da Libras, tivemos receio de que as/os estudantes não conseguissem resultados satisfatórios, considerando as dificuldades de ensino de uma língua visual e gestual a distância. Para nossa surpresa, dos 484 estudantes que participaram da disciplina, 94% foram aprovados e alguns deles deram prosseguimento ao estudo da Língua de Sinais em cursos presenciais. É importante relatar que nessa disciplina tivemos uma discente cega do polo de Uberaba. Inicialmente o Colegiado do curso de Pedagogia EaD e os próprios surdos que ajudaram na elaboração do material imaginaram ser inviável a realização desse componente curricular por essa estudante. Ressalto, nesse ponto, que não podemos duvidar em nenhum momento do que pode um corpo pois a estudante em questão não só conseguiu concluir a disciplina Libras, na modalidade a distância,

⁵⁰ Participaram da parte prática do material da FACHED, a professora Aparecida Rocha Rossi e os professores Kleyver Tavares Duarte Paulo e Sérgio de Jesus Oliveira.

⁵¹ O Núcleo de Libras e Educação Especial é um dos núcleos temáticos da FACHED/UFU e tem como atribuição principal orientar, supervisionar e coordenar projetos de pesquisa ou de extensão de uma determinada área de conhecimento. Esses núcleos também são responsáveis pelo planejamento e oferecimento das disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação vinculadas à respectiva área de conhecimento.

⁵² A comunidade surda foi representada por meio da Associação de Surdos de Uberlândia-ASUL.

como ficou entre aquelas com mais alto desempenho. Posteriormente ela realizou um curso de Libras presencial na Associação de Surdos de Uberaba⁵³.

Em 2013, por meio do CEPAE, submeti o projeto de um curso de Aperfeiçoamento em Libras (180 horas), na modalidade EaD, à Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O objetivo era o de contribuir com a rede de formação continuada de professoras/es em educação especial do MEC/SECADI, formando professoras/es em todo o país para a educação de pessoas surdas. Tal projeto foi aprovado no segundo semestre de 2013 e conseguimos o financiamento para a oferta de três turmas de mil cursistas cada.

A experiência que a EaD me oportunizou na área de Educação Especial e Libras me possibilitou conhecer as carências e lacunas com as quais as/os profissionais da educação se deparam em sua formação e atuação, no contato com professoras/es de diferentes regiões do país. Foi possível também constatar o quanto a visão clínico-terapêutica opera sobre os corpos deficientes a qual tem como preocupação central reabilitá-los e normalizá-los. O estigma de que o corpo deficiente é incompleto, dependente e incapaz, ainda fazia parte da compreensão de muitas/os profissionais da educação e, até mesmo, daqueles que trabalhavam diretamente com estudantes com deficiência, conforme os dados coletados por meio dos curso de formação oferecidos pela UFU. Skliar (2001 p. 10) afirma que se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir de uma deficiência que possuem; então, não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica: “se se acredita que a deficiência por si mesma é o eixo que define e domina a vida desses sujeitos; então, não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico”.

Em minha experiência, pela atuação na disciplina “Educação Especial” e no Curso de Especialização em Educação Especial na UFU, com a disciplina “Tecnologia assistiva: conceitos, práticas educacionais e Atendimento Educacional Especializado”, também constatei que muitas/aos professoras/es com tempo considerável de carreira, compartilhavam da visão clínico-terapêutica. Daí decorre práticas empobrecidas e baixa expectativa pedagógica no trabalho junto às/aos estudantes com deficiência.

⁵³ A discente realizou a avaliação final da disciplina que foi aplicada presencialmente. Nesse momento contou com um profissional intérprete que realizava a Libras tátil. As questões em forma de texto da prova foram disponibilizadas em um *cd-rom*, na qual a discente pode utilizar o computador e um *software* de leitura de texto.

Mas quem é esse sujeito com deficiência presente na realidade educativa brasileira? Por que a compreensão sobre o corpo deficiente é constantemente pensada desse modo? Se pensamos a compreensão do corpo como uma produção discursiva, como Foucault nos sugere, na qual existe uma infinidade de formas possíveis de narrá-lo, entendê-lo e de nos relacionarmos com ele, porque continuamos estereotipando-o como incompleto, incapaz, imperfeito, anormal, fracassado? Apostamos que o processo de interpretação do Outro, do corpo deficiente, é o resultado do que Skliar (2003) assinala ser a naturalização que foi instituída para a deficiência: o problema da deficiência é o deficiente, deslocando-o para aquilo que se configurou como campo do anormal. “Esse outro deficiente que foi, e ainda é inventado, produzido, fabricado, (re)conhecido, olhado, representado e institucionalmente governado”, cujo corpo, mente, comportamento, aprendizagem, mobilidade, sensação, pensamento, sexualidade, sonhos, etc. “parece encarnar, sobretudo, e diante de tudo, nosso mais absoluto temor à incompletude, à incongruência, à ambivalência, à desordem, à imperfeição, ao inominável, ao dantesco” (SKLIAR, 2003, p. 152).

Ao longo da trajetória docente e do mergulho em textos e leituras, em eventos acadêmicos, na escuta sensível para a qual fui convidada a realizar a discussão relativa à Educação Especial e às práticas de inclusão escolar, compreendia que tais discussões eram (e ainda são) viabilizadas apenas pela disciplina Educação Especial e em iniciativas isoladas de colegas com interesse na temática, constatação preocupante e pungente. Enquanto a palavra inclusão for pensada de forma isolada por alguma área de conhecimento, ou usada de forma redundante para garantir apenas acesso e presença na escola comum, permanecerá às margens a formação dos/as docentes e profissionais de diversas áreas para trabalhar com e partir das diferenças dos estudantes, não somente daqueles com deficiência. Para Silva (2009)⁵⁴ essa discussão não é vista como sendo parte de uma política institucional ou mesmo dos projetos específicos dos cursos, cabendo apenas a/ao professor/a que é pesquisador/a, e/ou possui inserção na área, a responsabilidade em desenvolver um trabalho acadêmico envolvendo essa discussão,

⁵⁴ A tese de Lázara Cristina da Silva (2009) analisa o campo empírico do discurso nos projetos institucionais e nos currículos de Licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Pedagogia e Matemática e dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* nestas áreas nas instituições públicas federais: UFG, UFMS, UFMT, UnB e UFU. Para Silva (2009) essa discussão não é vista como sendo parte de uma política institucional, ou mesmo dos projetos específicos dos cursos, ficando restrita a alguns/as professores/as pesquisadores da área a responsabilidade em promover reflexões e produções acadêmicas na área, isentando os demais de também se envolverem, aprenderem e de compreenderem as demandas para a promoção coletiva de um trabalho que de fato vise à inclusão educacional e promova uma mudança do olhar.

isentando os demais de também se envolverem, aprenderem e de compreenderem suas demandas para a promoção coletiva de um trabalho com as diferenças.

Todas as minhas atividades de ensino, extensão e pesquisa sempre estiveram ligadas à área da formação de professoras/es, educação especial, educação a distância, Libras e tecnologias assistivas. Paralelamente, trabalhei com a orientação de estudantes da graduação e especialização em seus trabalhos e/ou monografias de conclusão de curso nas mesmas áreas. Alguns/as deles/as deram prosseguimento às pesquisas ingressando em cursos de mestrado de Programas de Pós-Graduação em Educação.

Das experiências advindas como professora da disciplina Educação Especial e Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, percebi, de forma recorrente, as alegrias e, ao mesmo tempo, as angústias das/dos acadêmicas/os, bem como das/os profissionais em relação à inclusão do corpo deficiente na escola comum. A maior parte das/os estudantes do curso de Pedagogia participava das discussões sobre deficiência e inclusão com olhares receosos, românticos e ainda caritativos. A mesma percepção sobressaía após visitas às escolas campo de estágio e em conversas com os profissionais que ali atuavam, que pareciam aguardar que, de alguma direção, surgissem indícios e/ou respostas do que fazer (ou não) com “os ditos deficientes”.

Mediante os elementos apresentados sobre minhas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas, que se mesclam constituindo minha trajetória, defendo que elas ofereceram um aporte, que no diálogo com a minha orientadora, deram sustentação para essa pesquisa de doutorado. As dificuldades, os obstáculos, os encontros, as afetividades, as trocas e parcerias estabelecidas, enfim, os caminhos trilhados ao longo da minha história de vida e do meu percurso formativo-investigativo, contribuíram com o processo de constituição da pesquisadora que me apresento: implicada com o campo de pesquisa, localizada no tempo e no espaço com as questões delineadas para pesquisa e comprometida ético-politicamente com um modo de fazer pesquisa em que a diferença tem centralidade. Outros tantos atravessamentos teóricos me ajudaram a traçar uma forma de olhar e pensar a mim mesma e as questões de investigação, conforme destaque nas subseções que seguem.

A composição desse relatório de pesquisa está organizada em cinco seções, além desta introdução. Na primeira, *As bordas do (in)visível: entre políticas, discursos e práticas de inclusão escolar*, discutimos a escola moderna, a partir de noções tomadas de Michel Foucault. Interessou-nos discutir o modo como a escola moderna foi se constituindo no discurso da “escola

para todos”, por meio dos dispositivos biopolíticos da governamentalidade neoliberal; também problematizamos a emergência do discurso da inclusão escolar e sua interpretação como vontade de verdade no tempo presente. Na segunda seção, *O governo do corpo deficiente: que corpo cabe na “escola inclusiva”?* pensamos a relação corpo e deficiência e buscamos: contextualizar o momento em que, especialmente na racionalidade moderna, o corpo se torna objeto do saber-poder de distintos campos de conhecimento; apresentar o enquadramento do corpo deficiente aos dispositivos biopolíticos da governamentalidade, como objeto da normalização nas práticas de educação inclusiva. Na terceira seção, *Educação em Ciências: rupturas, avanços e ressonâncias no contexto escolar*, apresentamos discussões sobre a Educação em Ciências, nos últimos anos, e seus entrelaçamentos com os dispositivos biopolíticos e da governamentalidade. Na quarta seção, *Os (des)caminhos da pesquisa: movimentos iniciais, deslocamentos e rotas investigativas*, evidenciamos nosso trajeto teórico-metodológico de produção da pesquisa e apresentamos o delineamento do escopo desse estudo, apresentando as fontes de análise. Na quinta seção, *A materialidade discursiva na realidade educativa: o que dizem as pesquisas sobre Educação em Ciências sobre corpo, deficiência e inclusão escolar?*, apresentamos os movimentos de pesquisa, a partir das escolhas teórico-metodológicas, de modo a revelar o modo como fomos operando a leitura, quanto com as ferramentas que adotamos no processo analítico. Assim, a partir da leitura das teses de doutorado, frutos de pesquisas realizadas com foco na Educação em Ciências e no corpo deficiente, detectamos os espaços e tempos de constituição e concretude delas, bem como, os desdobramentos em diferentes proliferações discursivas. Por fim, apresentamos *As (in)conclusões como um convite ao recomeço e a frutíferas reflexões*.

SEÇÃO I - AS BORDAS DO (IN)VISÍVEL: ENTRE POLÍTICAS, DISCURSOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

O projecto de uma escola para todos corresponde ao aprofundamento histórico do esforço do Estado-nação para a expansão ilimitada dos instrumentos e dos mecanismos de controle social. Nesses termos, tanto o figurino institucional quanto as categorias identitárias que a instituição escolar pôs a circular, desde finais do século XIX, são produtos e instrumentos de um estilo liberal de governo das populações que não tem cessado de fundir a dimensão política com a ética (Ó, 2009, p. 97).

Compreender como as práticas escolares legalmente denominadas “inclusivas” se constituem no nosso tempo é o que move a discussão pretendida nessa seção. Delimitaremos nossos olhares para a inclusão do corpo deficiente na escola comum e sobre as práticas da Educação Especial no cenário nacional. No entanto, para entendermos as margens constitutivas da escola contemporânea, faz-se necessário realizarmos uma breve narrativa da escola, pois é a escola moderna, que emerge no século XVIII, que se torna o lugar da população e é pelo estatuto da modernidade que a escola se abrirá para educar a todos e a todas, pela via da biopolítica e da governamentalidade.

A partir desse quadro, nos dedicamos à possibilidade de pensar educação especial de uma forma mais crítica⁵⁵, problematizando-a como uma invenção moderna, o que nos impulsiona a sair do lugar comum, de perceber sua construção histórica como parte das ciências do homem e sua articulação com o tempo presente. Os conceitos foucaultianos de *biopoder*, *biopolítica*, *governamentalidade* e *norma* são tomados como ferramentas analíticas com as quais podemos vislumbrar modos diferentes de olhar as políticas e práticas inclusivas pois esses nos fornecem meios para pensá-las como uma produção histórica, cultural e discursiva, à medida que propomos nos distanciar de julgamentos essencialistas e universalizantes. Cabe nesse ponto os seguintes questionamentos: em que bases estão assentadas o discurso da inclusão escolar contemporâneo? Quais os desdobramentos desses discursos no campo educativo e na escolarização das pessoas com deficiência?

⁵⁵ A atitude crítica nesse estudo é entendida com base no pensamento de Foucault (2000b, 2010), cujo fio condutor é a problemática da verdade e os limites e possibilidades do sujeito do conhecimento. Sob esse ponto de vista a crítica se assenta nos questionamentos das condições para a existência e/ou criação de enunciados verdadeiros, questionando a neutralidade da “verdade”, da legitimidade inerente ao poder, arraigada à razão moderna. No entanto, Foucault esclarece que mesmo que nos movimentemos de modo a questionar a verdade, não o fazemos fora das relações de poder.

Cabe destacar, nesse momento, a importância do olhar⁵⁶ em direção às pesquisas de Foucault (1997a, 1999, 2008c) e no que envolve o seu domínio sobre as instituições emergentes, a partir do século XVIII e XIX. É este olhar que permitiu a objetivação e subjetivação do corpo nas diferentes instituições emergentes a partir do século XVIII e XIX, que permitiu o surgimento de uma nova linguagem que se processa pela observação dos sujeitos e pela inquisição de suas condutas: na escola, na clínica, na fábrica, nas prisões, etc. O olhar disciplinador (FOUCAULT, 1999a), o olhar clínico (FOUCAULT, 1997, 2008c), estabelecem uma relação com o corpo: o corpo vigiado, o corpo dócil, o corpo útil, o corpo orgânico, o corpo espécie, o corpo anátomo político, o corpo controlado, esquadrinhado, medicalizado, etc. Todos esses olhares, em seus pormenores, alcançam o saber escolar, em diferentes tempos, com propósitos educativos diversos, objeto de interesses políticos e econômicos.

Os olhares que Foucault nos apresenta, a partir de seus escritos, faz parte de um projeto amplo de crítica às estruturas políticas e epistemológicas que presidem à racionalidade do mundo contemporâneo. Não se trata de um processo de desvelar o que está oculto, uma vez que não há nada escondido à espera para ser descoberto mas, sim, a necessidade de considerar que “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber” (FOUCAULT, 2003, p. 51). Assim, a produção desse discurso gerador de poder é organizada e distribuída por procedimentos cuja função é eliminar todo tipo de ameaça à sua permanência.

Diante da “provocativa” de olhares Foucaultianos assumimos o desafio de enxergar as práticas inclusivas de um ângulo um tanto distante do costumeiro, “Aquele” habituado com as verdades prontas do discurso político e consensual, com a massificação das práticas de ensino, com o conformismo da escola e de seus atores, considerando o saber como perspectivo. Talvez essa outra forma de olhar nos permitirá construir outras “visibilidades e outras dizibilidades” sobre a inclusão. Afinal, conhecer é “também uma questão de localização, de colocação em um dado lugar, da abertura de um dado espaço para o pensamento” (ALBUQUERQUE-JÚNIOR, VEIGA-NETO E SOUZA-FILHO, 2008, p. 10).

⁵⁶ O olhar em Foucault tem inspiração nietzschiana. A filosofia de Nietzsche aparece de forma marcante nas reflexões foucaultianas, sendo utilizadas algumas de suas ferramentas para pensar os problemas da modernidade, abrindo possibilidade para novas formas de interpretação, para múltiplos olhares. Na verdade, Foucault utiliza certos elementos do pensamento de Nietzsche para construir um trabalho diferencial, adaptando-o a seu modo particular de pensar a história e a filosofia.

1.1 Educação, biopolítica e governamentalidade: olhares foucaultianos para a escola moderna

A ideia de instituição escolar, tal como conhecemos hoje, não se fez sozinha. Ela está associada a um movimento “aparentemente” natural da história mas, que, de fato, é costurada no tecido de um discurso que foi tomando forma ao longo da história da humanidade, imbricada às noções de sujeito, de educação, de sociedade e de modernidade. É na materialidade dessa escola contemporânea que temos a necessidade de evidenciar algumas tensões, rupturas e (des)continuidades, buscando respaldo no pensamento foucaultiano e em outros autores que problematizam o surgimento da escola moderna e os atores congêneres a ela. Ao ficcionarmos o passado, o fazemos com a intenção de

[...] nos dotarmos de uma contramemória, de uma memória que não confirma o presente, mas que o inquieta; que não nos enraíza ao presente, mas que nos separa dele, de forma a agir contra a seguridade que o presente nos oferece [...] a nossa questão não é a nostalgia nem a esperança, mas a perplexidade. E é o presente que nos é dado como incompreensível e, ao mesmo tempo, como aquilo que nos dá o que pensar (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 07).

Essa escola, em seu caráter universal, obrigatório e emancipatório, instituída na modernidade, se consolidou como um lugar de verdade e de fabricação de um tipo de sujeito civilizado, disciplinado, normalizado, cidadão, em sinergia com uma sociedade onde a ordem e a segurança devem vigorar. Essa forma de pensar a escola, desde seu nascimento, vem exercendo influência profunda no campo educacional brasileiro, determinando não só o nascimento da educação pública, mas requerendo novos parâmetros de tempo, de espaço e de agrupamento dos corpos no ambiente escolar. A abertura da escola para a educação das massas ainda é recente e, até pouco tempo atrás, ela era destinada a uma parcela mínima da população.

A partir do método genealógico, de inspiração foucaultiana, Varela e Alvarez-Uria⁵⁷ (1992), narram a história da instituição escolar, mostrando-nos que este nascimento “aparentemente” natural não ocorreu com a escola, tampouco com a sua universalidade, evidenciando que os modos de educação que lhe são próprios encontram-se ancorados por múltiplas configurações de saber e sutis relações de poder. Daí a necessidade de determinarmos

⁵⁷ Este artigo a “Maquinaria Escolar” compôs inicialmente o livro “Arqueologia de la escuela” dos mesmos autores, em Madri, no ano de 1991. O livro narra a função social das instituições educativas da Espanha na idade Moderna até o final do século XX. Em 1992, o artigo foi publicado na revista Teoría e Educación, com a tradução de Guacira Lopes Louro.

as condições históricas de existência dessa instituição no interior de nossa formação social, de forma a conhecer como as peças que possibilitaram sua constituição foram se modificando ao longo do tempo e

a escola primária, enquanto forma de socialização privilegiada e lugar de passagem obrigatória para as crianças das classes populares, é uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência. De fato, a escola pública, gratuita e obrigatória foi instituída por Romanones em princípios do século XX, convertendo os professores em funcionários do Estado (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69).

Estes mesmos autores argumentam que a escola moderna, constituída a partir do século XVI, despontou frente a ideias católicas e protestantes, de salvação da alma dos fiéis, chamando-nos a atenção para o surgimento da pedagogia jesuítica⁵⁸ e sua disseminação pela Europa. A Igreja Católica, assim como as protestantes, passaram a investir na ideação de sujeitos fiéis às suas doutrinas, priorizando crianças de tenra idade, que poderiam ser moldadas com mais facilidade e eficácia, tornando-se “aptas para serem objeto de inculcação e de moralização” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 71). Nessa conjuntura, a instituição escolar reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos de intervenção, assentados sobre algumas instâncias fundamentais que, concretizadas no século XX, possibilitaram o aparecimento da escola nacional, tais como:

1. a definição de um estatuto da infância.
2. a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças.
3. o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos.
4. a destruição de outros modos de educação.
5. a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 70).

⁵⁸ No final daquele século, em 1599, foi publicado por um padre italiano, o *Ratio Studiorum* que viria a ser o manual educativo “oficial” dos jesuítas, adotado em todos os seus colégios. Língua, literatura, poesia, história, retórica, lógica, combinados com matemática, geografia, filosofia ciências naturais e outras disciplinas religiosas compunham um documento curricular bem organizado e detalhado. Nele também havia a orientação da metodologia, a distribuição de prêmios que deveriam ser dados aos melhores alunos, assim como os castigos. Aliás, como bons cristãos, não eram muito afeitos aos castigos corporais e preferiam estimular as boas atitudes do que punir os erros.

Dentre os princípios mencionados anteriormente, a emergência do estatuto da infância⁵⁹ na idade moderna, surge em meio as práticas familiares, aos modos de educação, bem como as classes sociais. A instituição social da infância, amarrada às reformas religiosas, fez com que as crianças fossem convertidas em “alvos privilegiados de assimilação às respectivas ortodoxias”, devido à sua “própria fragilidade biológica e seu incipiente processo de socialização” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 71). Essa etapa da vida até o século XVI não possuía uma delimitação cronologicamente definida.

É importante salientar que ao pensarmos a infância, não estamos nos referindo apenas a uma demarcação temporal, mas a todo um conjunto de fatores que materializam as diversas formas de olhá-la e concebê-la como a família, a escola, os grupos sociais, entre outros. Depreendemos dessa ideia que essa etapa da vida, percebida aqui como uma invenção moderna, a constatação de que desde o século XVII até os dias atuais, novos conceitos e modelos de infância vêm sendo pensados em conformidade com os contextos de diferentes sociedades.

Como nos mostram os trabalhos de Philippe Ariès (1986), a percepção e a periodização da infância são ideias construídas social e culturalmente, apontando-nos que na modernidade europeia houve uma intensificação do sentimento de infância, diferente de todos os períodos anteriores da história. Até por volta do século XVII e XVIII, as crianças conviviam pouco tempo com as suas famílias pois, tão logo se tornavam independentes fisicamente, passavam a fazer parte do mundo adulto, assumindo ocupações e trabalhos sem distinção de idade. Não havia, até então, uma percepção diferenciada sobre o período da infância e a fase adulta.

Outro ponto importante destacado por Ariès (1986) é que a socialização das crianças durante a Idade Média não era controlada pela família, sendo a educação garantida pela aprendizagem por meio de tarefas realizadas no convívio com os adultos. No entanto, com o surgimento das sociedades industriais, a criança e a família passam a assumir novos lugares e papéis. A partir do fim do século XVII, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, o que quer dizer que a criança deixou de ficar misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente por meio do contato com eles. Essa separação das crianças pode ser interpretada como uma das faces do “grande movimento de moralização dos homens promovido pelos

⁵⁹ Varela & Alvarez-Uria (1992) apontam que no século XVI ainda estávamos longe de sua delimitação cronologicamente precisa enquanto etapa da infância. O que havia era uma distinção do mundo adulto, que era denominada “juventude” ou “mocidade”. Havia também, entre os pensadores da época, divergência a respeito do momento mais apropriado de inserir as crianças no mundo das letras. No entanto, uma igual preocupação em de que desde muito cedo elas iniciassem na aprendizagem da fé e dos bons costumes.

reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado” (ARIÈS, 1986 p. 11), que não teria sido possível sem o sentimento de afeição por essa fase que passou a existir nas famílias.

A criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1986, p. 11).

É importante destacar que interligado ao nascimento desse novo sentimento de infância⁶⁰, o interesse do Estado em formar o caráter das crianças aumenta e a educação passou a ter importância primária para as famílias, sobretudo nas camadas mais nobres da sociedade. A escola desponta nesse cenário como uma instituição encarregada de cuidar e dar educação a essas crianças, separando-as e isolando-as do mundo adulto. Ariès (1986) ressalta que toda a educação moderna foi inspirada por esse sentimento de infância que nasce entre os moralistas e os educadores do século XVII, tanto na cidade como no campo, na burguesia, como no povo. Surge, nessa mesma época, um interesse psicológico atrelado à preocupação moral sobre esse período da vida, com a finalidade de “penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação” (ARIÈS, 1986, p. 163). Fica evidente, nesse período, a criação de instituições educativas com o objetivo de atender às classes sociais de forma diferenciada. Portanto, de um lado da história temos a educação das classes populares, com as instituições assistenciais e de caridade e, do outro, a educação das elites, sobretudo do gênero masculino⁶¹.

Nas pesquisas de Ariès (1986) e de Varela e Alvarez-Uria (1992), podemos constatar que a partir da modernidade, a instituição escolar se engendrou como uma maquinaria de governo na infância, com produtividade social e educativa, fazendo funcionar complexos dispositivos de poder sobre as crianças, os jovens e seus corpos. Era fundamental que desde muito cedo as

⁶⁰ Em relação sentimento da infância, Ariès (1986, p. 157) explica que apesar do mesmo não existir na sociedade medieval, isso não significa dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. Ele se referia à consciência da particularidade infantil que distingue essencialmente a criança do adulto e do jovem. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deste.

⁶¹ Varela e Alvarez-Uria (1992) apontam que nos sistemas escolares que se consolidaram durante a modernidade, foi notória a exclusão das meninas e mulheres, durante um longo período. Em Vigiar e Punir (1999a), Foucault, também revela que nas instituições educativas existiam diferenciação do disciplinamento dos corpos, segundo a camada social e aos gêneros. Aponta, nesse sentido, que nas instituições assistenciais e educativas voltadas para as camadas mais populares, a disciplina sobre o corpo se revelava de forma mais rígida, envolvendo as punições por meio de castigos corporais.

crianças iniciassem na aprendizagem da fé e dos bons costumes pois a infância era uma etapa profícua para o corpo e mente serem moldados, havendo a necessidade de um governo específico, que se daria por meio de dispositivos institucionais concretos para a moralização e disciplinarização da infância.

Em seu texto “Sobre a Pedagogia”, Kant (1999, p. 20) discorre que “entre as descobertas humanas há duas difícilimas, quais sejam: a arte de governar os homens e a arte de educá-los”. Para o autor a disciplina é de suma importância na formação do indivíduo, alertando-nos que ao nascer este não traz consigo os limites necessários para viver em sociedade, sendo estes adquiridos por meio da educação porque, afinal, “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação (KANT, 1999, p. 15). Esta última, por sua vez, submete o indivíduo às leis da humanidade e, por isso, desde bem cedo “as crianças são mandadas à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer” (p. 12). A educação, portanto, cuidará da formação, instrução, moralidade e disciplina dos indivíduos, sendo sua função elevar o indivíduo ao máximo de sua perfeição. Tal objetivo requer dos sistemas de ensino, para além de oferecer cultura e instrução, “domar a animalidade que prejudique o caráter humano”, tanto no âmbito individual quanto social.

No decorrer da obra Kantiana é possível perceber a correlação da educação com a política, entendida como parte do desenvolvimento da história da humanidade, apresentando a disciplina como condição para que o homem se torne um sujeito moral. A educação também deve cuidar “para que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade, que seja querido e tenha influência” (KANT, 1999, p. 26). Tal aspiração requer que a educação escolar assegure uma comunhão de ideias e sentimentos, cabendo-lhe formar indivíduos que sejam dóceis e que se conformem com os lugares e papéis sociais. Essa compreensão exige, para Kant, coragem para que aos indivíduos se acostumem à privação, à recusa e à resistência, em um constante autoexame de suas condutas. O processo educacional, nesse sentido, será a base para a formação do indivíduo, responsável por conduzi-lo à moralidade e à cultura em geral, por meio da disciplina, ao trabalhar corpo e mente e utilizá-los da melhor forma.

Assim como Kant, os estudos de Durkheim (2007), também apontam para o princípio da educação moral. No entanto, enquanto para Kant a educação é vista por uma dimensão individual, Durkheim defende que é o fator social que determina a educação porque acreditava que o sujeito é totalmente moldado pela sociedade e que todas as suas ações e funções são

marcadas por traços característicos do local onde vive. Nesse entendimento a concepção de educação está atrelada à preparação das gerações mais jovens para a vida social realizada pelas gerações adultas, demonstrando que “sem a civilização, o homem não seria mais do que um animal” (p. 14). As crianças são vistas, nessa conjuntura, como “uma tábua quase rasa sobre a qual é necessário começar a construir de novo. É necessário que, pelas vias mais rápidas, ao ser egoísta e a-social que acaba de nascer, ela junte um outro, capaz de levar uma vida social e moral” (DURKHEIM, 2007, p. 15).

A visão da criança e da escola, na perspectiva durkheimiana, também está atrelada aos interesses do Estado no processo educativo, na qual a educação deve se manter comprometida com a manutenção da ordem social. Nesse entendimento os sistemas de ensino devem satisfazer os interesses e as necessidades sociais de seu meio e, somente desse modo poderá se alcançar uma sociedade melhor. Para Durkheim (2007, p. 52), a sociedade só pode subsistir se existir entre os seus membros uma homogeneidade suficiente, sendo função da educação “perpetuar e reforçar esta homogeneidade, fixando com antecedência na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva exige”. Nesse sentido, Durkheim (2007, p. 47) ressalta que não adianta crer que podemos educar nossos filhos como quisermos, sabendo que “há costumes aos quais temos que nos conformar; se os infringirmos, eles se vingam nos nossos filhos”.

Conceber a educação como um fator social implica entender um conjunto de influências que a natureza e seus atores podem exercer sobre a inteligência e a vontade humana. Logo, Durkheim (2007) esclarece que existe em cada época e em cada sociedade, um tipo regulador de educação que nos fixa, da qual não podemos nos desligar sem abalar as resistências que reprimem aqueles que dela discordem. O papel do Estado, nessa compreensão, aparece como um disseminador de princípios essenciais que devem ser ensinados em todas as escolas (DURKHEIM, 2007, p. 62), reforçando o caráter homogeneizador dos sistemas de ensino.

Ainda em sua visão, é fundamental que a moralidade seja almejada na educação, sendo que o espírito de disciplina, de abnegação e de autonomia são elementos essenciais para que este fim seja alcançado. Tais elementos são basilares para o professor trabalhar e moldar as crianças, pois é a escola que cumprirá com o papel de relevar suas potencialidades, interligando indivíduo e sociedade na qual a educação e sociedade comungam interesses recíprocos. Nesse sentido, é preciso compreender o caráter de autoridade da educação e seus métodos de ação que se concretizarão por meio da autoridade moral do educador. De modo igual, a criança deve ser

“acostumada a reconhecer a autoridade na palavra do educador e a respeitar a sua superioridade. Esta é a condição para que mais tarde ela a reencontre sem sua consciência e acate o que ela prescrever” (DURKHEIM, 2007 p. 72).

Podemos perceber, por meio desses breves recortes históricos, que a educação está intimamente relacionada às tradições, aos hábitos, aos costumes, às regras de determinada sociedade, sendo possível observar diferentes tipos de ensino no contexto das instituições sociais. A gênese do processo educativo escolar está enredada a um modelo ideal de homem e sociedade, cuja formação deve ser útil para o bem comum, evidenciando o ideário que move a sociedade a conceber um determinado tipo de educação e não outro. Assim, vemos na escola medieval e do início da modernidade, sob forte influência da Igreja, um projeto de formação do homem, do sujeito disciplinado cujo foco da educação era a socialização e a moralidade. Decorre, desse ponto, a importância atribuída aos aparelhos de Estado na organização do sistema de ensino pois, à escola caberia a função de diferenciar e homogeneizar as crianças e jovens, sendo necessária sua gestão por parte do Estado, de acordo com os ideais e os valores reclamados pela sociedade.

É possível notar que junto com a emergência da escola de massas vai surgindo um conjunto de saberes em torno da fase infantil e juvenil do papel da educação na formação dos sujeitos. A criança passa a ter mais destaque na sociedade e, conseqüentemente, nascem preocupações com o seu corpo, com a sua instrução e com o seu desenvolvimento, demandando a organização de espaços destinados à sua educação. Nessa perspectiva, a escola moderna surge como um grande espaço institucional no qual passam a coexistir ideias da educação com a finalidade de preservar a inocência infantil e de proteger a criança das influências negativas de seu meio, bem como outros objetivos de caráter corretivo e disciplinar, que viam, nos corpos livres e “indisciplinados” das crianças e jovens, uma ameaça ao progresso e à ordem social. A partir desse período, as características da educação escolar enquadram-se em uma visão da escola como instituição produtora de sujeitos comprometidos com a reprodução social.

Neste momento é importante recorrermos à Foucault para entendermos como a descoberta do corpo, a partir da época clássica, “como alvo e objeto de poder” (1999), passa a exercer influência sobre a infância e a instituição escolar, entremeado às relações de saber e de poder que lhes são intrínsecas. Essas relações atravessam toda a modernidade, atuando em diferentes instâncias, por meio de dispositivos legais, desdobrando-se em um conjunto de técnicas minuciosas de processos e de saber que, na visão de Foucault (1999, p. 167), consistia em um

investimento político e pormenorizado e, ao mesmo tempo, “uma consciência política dessas coisas pequenas para o controle e a utilização dos homens”.

A grande reinvenção da escola estatal, segundo Foucault (2001), que ocorre a partir do século XVIII, traz a ideia de uma educação que não deveria ser feita no espaço duvidoso da família, e sim, no espaço de instituições especializadas, controlado pelo Estado. Os grandes estabelecimentos educacionais que se desenvolveram em toda a Europa pediam que os pais confiassem seus filhos a essas grandes instituições, compartilhando uma preocupação comum – “necessitamos, como vocês também necessitam, que esses filhos sejam normalmente formados. Logo, confiem-nos a nós para que os formemos de acordo com certa normalidade” (FOUCAULT, 2001, p. 325). O Estado ao pedir que as famílias abrissem mão do corpo dos seus filhos, ocorre um processo de troca – “mantenham seus filhos bem vivos e bem fortes, corporalmente saudáveis, dóceis e aptos, para que possamos fazê-los passar por uma máquina que vocês não controlam, que será o sistema de educação, de instrução, de formação do Estado”.

Na obra “Vigiar e punir”, Foucault (1999), discorre sobre o poder disciplinar⁶² que age em diferentes instituições modernas (exército, a escola, a fábrica, etc), possibilitando-nos pensar seu funcionamento, os mecanismos e os dispositivos que as regulam. Apesar de não se ocupar em desenvolver uma teoria da educação, da infância ou da instituição escolar, há nas obras de Foucault ferramentas com as quais podemos vislumbrar modos diferentes de pensar o surgimento e as finalidades da escola para todos/as, com a presença de corpos múltiplos e diversos em seus espaços. Nessa obra Foucault revela que foi a partir do fim do século XVII e, especialmente no início do século XIX, que as tecnologias disciplinares foram se tornando “fórmulas gerais de dominação”, em harmonia com o crescimento de uma economia capitalista.

Nessa conjuntura o poder disciplinar constrói uma sociedade disciplinar, uma escola normalizadora, que deve produzir coletivamente corpos individualizados. Essas novas formas de atuação do poder passam a se concentrar, cada vez mais, na fabricação de indivíduos “dóceis e úteis” (FOUCAULT, 1999a, 2006b), de moralizar suas condutas, direcionar seus comportamentos, de modo a fazer com que seus corpos entrem em uma maquinaria econômica. A disciplina, como uma tecnologia política do corpo, constitui-se em uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que se concretizaram durante a modernidade, funcionando

⁶² A noção de disciplina em Foucault (1999a), assume dois usos distintos, porém, inter-relacionados. A disciplina na ordem do saber (forma discursiva de controle da produção de novos discursos) e na do poder (o conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos).

como um poder que se exerce sobre os indivíduos no “tríplice aspecto do panoptismo⁶³ - vigilância, controle e correção” (FOUCAULT, 2003, p. 103). Ao funcionar como uma tecnologia de poder que se aperfeiçoa na modernidade para gestão dos homens, a disciplina

não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 1999a, p. 189).

Nesse enquadramento, cada vez mais a escola moderna passa a estudar a distribuição dos sujeitos em um espaço homogêneo, classificatório, combinatório, ofertando um ensino coletivo, simultaneamente em uma distribuição espacial minuciosamente organizada. Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 78) registram o espaço fechado como o grande dispositivo institucional da escola moderna. Para acontecer a moralização das crianças e jovens⁶⁴, era necessário um espaço de isolamento que separasse completamente as gerações jovens do mundo e de seus prazeres. Essa forma de organização serial se concretizou na escola moderna

[...] ao atribuir lugares individuais, possibilitou o controle de cada aluno e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de aprender, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1999a, p. 112).

Para Foucault (1999a, p. 126), a sala de aula formaria um grande quadro vivo no qual o olhar do professor poderia percorrer, cuidadosamente, demarcando lugares e posições, de modo “a garantir a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos”. Nesse contexto, o olhar disciplinador, esmiuçador do mestre, passa a orientar as práticas pedagógicas por meio de diferentes instrumentos: vigilância, distribuições, exames, classificações, premiações, hierarquizações, controle do tempo, do espaço, entre outros. A

⁶³ Foucault (1999a), utilizou o termo panóptico, dispositivo panóptico ou panoptismo, inspirado em Jeremy Bentham, para designar uma tecnologia de poder que se impõe ao longo do século XIX. O panóptico é um local privilegiado para possibilitar a experimentação sobre os homens, uma máquina, em uma torre central onde os indivíduos são totalmente vistos, sem nunca perceberem, representando, assim, o modelo, por excelência, utilizado nas prisões, fábricas, escolas, hospitais, etc. Esse dispositivo automatiza e desindividualiza o poder; os sujeitos passam a se comportar mesmo sem uma autoridade física ao seu lado e, no caso da escola, mesmo sem a presença do professor.

⁶⁴ Os autores destacam que os dispositivos eram aplicados de maneira distinta para a infância rica, que era preparada para assumir funções de governo, enquanto a infância pobre, além de não receber tanta atenção, recebia castigos mais severos, sendo os hospitais, os hospícios e outros espaços de correção os primeiros centros-piloto destinados a modelá-la.

difusão do olhar do mestre aperfeiçoa o exercício do poder nos espaços da escola, na sala de aula, no pátio, etc, exercendo uma vigilância permanente sobre os indivíduos. A existência de olhares em todas as partes, disseminados com o panoptismo, põe em marcha múltiplos processos disciplinares, revelando-se de forma muito produtiva e pouco dispendiosa para a economia capitalista crescente.

A vigilância, nessa moldura foucaultiana, sucedeu-se de forma progressiva e generalizada, na qual os corpos deveriam ser fixados em diferentes instituições e suas atividades controladas por meio do rigor do tempo medido (FOUCAULT, 1999a, 2006b). Na fábrica o operário deveria dar conta de executar todo o trabalho dentro do tempo controlado, incorrendo o risco de sanções. Na instituição escolar o controle do tempo era imposto de forma semelhante: horários de entrada e saída, controle da presença e ausência, dentre outros, na qual o corpo precisaria se manter aplicado ao exercício, sem desviar sua atenção em outros gestos e/ou atividades porque, afinal, “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficaz” (FOUCAULT, 1999a, p. 129).

Deste modo, é possível constatar que o poder disciplinar não age exclusivamente por meio de sanções, punições e repressões, mas, por meio de coerções sutis, espalhando-se em uma rede de micropoderes. Trata-se de uma modalidade de poder produtivo que para Foucault, a partir do século XVII, não é apenas repressivo mas algo relacional que está intrínseco aos sujeitos e suas ações. As relações de poder que passaram a operar nos aparelhos de Estado, conforme Foucault (2006a p. 15), instauraram uma nova economia do poder, fazendo circular efeitos de poder de forma “continua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo o corpo social”, de forma muito mais eficaz e menos dispendiosa.

A escola moderna, fixada sobre a disciplina e a normalização, “torna-se o local de elaboração da pedagogia” (FOUCAULT, 1999a, p. 153), na qual há uma constante permuta de saberes entre o mestre e o aluno, extraída por meio do exame, que fornece ao mestre um campo de conhecimentos sobre esse indivíduo. A escola examinadora marca, deste modo, “o início de uma pedagogia que funciona como ciência”. É a partir do século XVIII que a educação voltará seus esforços para a formação do indivíduo para o trabalho, preocupando-se com os papéis que este representará dentro da sociedade. Desde então, os procedimentos normalizadores, operacionalizados na instituição escolar, encarregar-se-ão de diferenciar os normais e os

anormais, os corrigíveis e os incorrigíveis, de acordo com sua distância ou proximidade da norma⁶⁵, em favor de um projeto de fortalecimento da economia capitalista.

Desde a época clássica até meados do século XX, contemplamos, então, a forte premissa de modelação do comportamento dos indivíduos, que caracterizou a sociedade disciplinar, tendo a vigilância como o meio operacional mais eficaz, que agia, substancialmente, no espaço fechado das instituições disciplinares, incluindo a escola. As instituições até essa época não tinham como alvo a população, mas o indivíduo e seu corpo, submetido à tecnologia do poder disciplinar, em uma constante relação de docilidade-utilidade. No entanto, Foucault (2005, 2006a) sinaliza que diferentemente dos séculos XVII e XVIII, quando as técnicas de poder disciplinares eram centradas no corpo individual, a partir da segunda metade do século XVIII o poder assume diferentes formas de dominação e sujeições para o ajuste constante do indivíduo ao seu meio, na intenção de conduzir, controlar e manipular a multiplicidade humana. A analítica foucaultiana (2005, 2006a, 2008a, 2008b) põe em evidência a questão dos micropoderes exercidos por uma imensa rede de relações, e não exclusivamente, partindo da centralidade do poder representado pelo Estado. Assim, trata-se de

[...] captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e o delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos (FOUCAULT, 2006a, p. 182).

Para Foucault (2005, 2006a, 2008a, 2008b), as relações de poder precisavam se expandir para além das instituições fechadas e cobrir todo o corpo social. O crescimento de uma economia capitalista no século XVIII demandou o nascimento de novos dispositivos funcionais para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas no século XIX, no contexto de desenvolvimento das cidades. A partir desse cenário as análises de poder em Foucault voltam-se para o homem como corpo-espécie, ao ser vivo, aos processos biológicos de nascimento e mortalidade, ao crescimento populacional, saúde, longevidade, etc, cujo exercício seria muito mais produtivo e educativo. Todos esses processos começam a ser foco dos olhares do Estado e devem ser controlados, e regulados, por meio de uma biopolítica das populações. Assim, essa nova tecnologia de poder que se constitui como uma biopolítica, um biopoder, trata-se

⁶⁵Em sua análise sobre o poder disciplinar, Foucault (2001) explicita o poder da norma, especialmente quando analisa os processos de penalização e a medicalização da loucura a partir do século XVIII.

De um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de urna população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos, constituíram os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica (FOUCAULT, 2005, p. 290).

O capitalismo precisaria, então, aliar-se aos grandes aparelhos do Estado, por meio de técnicas de poder presentes “em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas: a família, o exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades”, garantindo, assim, “relações de dominação e efeitos de hegemonia” (FOUCAULT, 1999c, p. 131). Esses novos procedimentos de poder funcionam “não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle” (FOUCAULT, 1999c, p. 85). O corpo humano vai sendo tomado como objeto da biopolítica e todos os processos biológicos a ele atrelados passam a ser alvo da Medicina e da Psiquiatria moderna e, por volta do século XIX, passa, cada vez mais, a ser tomado como estratégia de gestão das populações pelo Estado moderno para a administração da saúde, das questões sanitárias, da relação vida-saúde, doença-morte.

Deste modo, ao nos movimentarmos no campo dos estudos foucaultianos, podemos inferir que diferentes formas de poder são amalgamadas nos territórios da modernidade - a disciplina e a biopolítica - eixos que configuram o biopoder e que agem, sincronicamente, sobre os corpos e sobre as populações, objetivando a produção de indivíduos normais, saudáveis e produtivos. O biopoder sendo uma das configurações da governamentalidade, transforma a vida em objeto de poder. A biopolítica, por sua vez, como uma política da vida, age como uma nova tática de exercício do poder, uma nova tecnologia que se instala e se dirige à “multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global afetada por processos de conjunto que são próprios da vida” (FOUCAULT, 2005, p. 289).

A governamentalização do Estado, como uma das últimas formas de desenho do Estado Moderno⁶⁶ colocadas por Foucault (2008b), está entrelaçada com a formação da biopolítica. A

⁶⁶ Para Foucault o Estado Moderno é a forma política de poder, cuja entrada na política assinala, em fins do século XVI, séculos XVII-XVIII, o limiar do Estado moderno, quando “a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida” (FOUCAULT, 2008b, p. 219). Essa forma de governo assimilou novas tecnologias de poder, manifestando um enorme interesse pela vida – biopoder, diferente daquele presente na soberania. A formação do Estado governamentalizado coincide com a formação da biopolítica, com a racionalização dos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos como população.

biopolítica, por sua vez, coloca em evidência o interesse do Estado pelo saber econômico e pelo “governo” das condutas da população, uma forma de exercício do poder que depende estreitamente dos mecanismos do poder e do saber se sustentam e se reforçam mutuamente. No entendimento de Fimyar (2009, p. 38), ao “fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo governamentalidade, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas”. Essa arte de governar, denominada governamentalidade, pode ser descrita como uma política de vida, de controle dos corpos, como esforço de criar sujeitos governáveis, por meio de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas.

Isto posto, a análise da governamentalidade abarca, em um sentido amplo, o que Foucault (2008b) denomina de “artes de governar⁶⁷” que funcionam em diferentes campos de aplicação como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem como alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de produzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo (e por outro lado), o desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2008b, p. 143-144).

Nessa tessitura, há todo um investimento em uma escola da população, que emerge o projeto de formar o homem cidadão, saudável, economicamente produtivo e, portanto, governado. Nessa biopolítica que busca incluir a todos e todas, é, pois, objetivo do Estado abarcar o máximo de indivíduos para que eles possam, efetivamente, inserir-se no mercado neoliberal do capital e do consumo. Assim, no campo educativo, diferentes estratégias são operacionalizadas

⁶⁷ Para Foucault, essas maneiras de governar incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros. Dessa forma, o estudo das formas de governamentalidade implica, então, a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se, nesse caso, do que se poderia chamar de “governamentalidade política”. Nesse campo, estariam incluídos: o cuidado de si, as diferentes formas da ascese (antiga, cristã), o poder pastoral (a confissão, a direção espiritual), as disciplinas, a biopolítica, a polícia, a razão de Estado, o liberalismo (CASTRO, 2009, p. 188-192).

por meio das práticas escolares que têm como foco o governo⁶⁸ das condutas e a construção de subjetividades que atendam aos princípios da eficiência e produtividade da governamentalidade neoliberal.

Como instituição gestada na modernidade, a escola comprometeu-se, e ainda se compromete, com o projeto de constituição de cidadãos regulados e assujeitados ao discurso neoliberal. São sujeitos parceiros com uma aparente liberdade de escolha - liberdade que não diz respeito somente a questões financeiras, mas que também descentraliza o poder aparente sobre a vida dos sujeitos. No entanto, liberdade, no Estado neoliberal, não dispensa controle, regulação e governo (SANTAINA, 2013, p. 204).

Depreendemos, nessa trama histórica, que todas essas estratégias políticas com suas regras e seus mecanismos de ação foram disseminadas por meio de vários dispositivos em diversas instituições disciplinares que atuam como instâncias de normalização, tal como o exército, o hospital, a fábrica, a escola, etc. Nesses espaços, muitas vezes coexistem uma multiplicidade de dispositivos, operados a todo instante com o intuito de corrigir o Outro, de aproximá-lo, cada vez mais, do aceitável, do normal, da média. Dessa forma, para Foucault (2008b), em cada momento histórico esses dispositivos se potencializam a serviço da ordem social. Portanto, “não há a era do legal, a era do disciplinar, a era da segurança”. Os mecanismos de segurança não tomam o lugar dos mecanismos disciplinares, nem dos mecanismos jurídico-legais. “O que mudam são as próprias técnicas que vão se aperfeiçoar” (FOUCAULT, 2008b, p. 11).

Diante desses olhares, eis que agora temos alguns pontos-chaves para pensar a escolarização do corpo deficiente na escola contemporânea e suas relações com a biopolítica e a governamentalidade neoliberal. Enxergar essa instituição pedagógica e suas práticas como uma criação moderna requer compreender sua construção histórica como parte das ciências do homem, dos modos de constituição do sujeito moderno e também de todos os mecanismos e dispositivos que são colocados em operação para disciplinar, normalizar e governar seus corpos. Assim, entendemos que o surgimento de uma escola para todos e todas está alicerçado em sólidas

⁶⁸ Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952) sugerem o uso da palavra governo, e não governo, para designar todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros. Já a palavra governo seria utilizada para designar tudo o que diz respeito às instâncias centralizadoras do Estado e governo para designar todo o conjunto das ações - dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações. Nessa tese assumo a compreensão/utilização desses dois conceitos.

bases históricas, efeito de uma vontade de verdade discursiva que não pode ser deslocada de análises que envolvam as questões de ordem econômica, social e política.

1.2 A inclusão escolar como vontade de verdade: possíveis leituras no tempo presente

A partir das margens constitutivas da escola contemporânea é possível realizarmos algumas leituras do tempo presente para compreendermos, por outros ângulos, como as práticas escolares, legalmente denominadas “inclusivas”, alcançaram o estatuto de verdade em solo nacional. Ancorados no pensamento foucaultiano, olhamos a inclusão como um discurso, como um saber, uma vontade de verdade sobre as minorias⁶⁹ que historicamente foram excluídas em todos os âmbitos sociais, em específico, neste estudo, do processo educativo escolar. Pelo viés de um discurso democrático, a partir da década de 1990, esses corpos são convidados a adentrar a “maquinaria escolar” na condição de “cidadãos” regidos pela governamentalidade e pela biopolítica. Nesse enquadramento, temos, pois, que a governamentalidade neoliberal é a “racionalidade que vai operar e acionar o imperativo da inclusão. Sob esse imperativo todos devem ser incluídos no mesmo espaço e viver cada vez mais essa condição de segurança, evitando o risco social” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 82).

Embora o debate sobre a inclusão não se limite às questões da deficiência e à Educação Especial, em diversos aspectos históricos e culturais esses discursos se entrelaçam, evidenciando que a inclusão escolar alcança expressão na mesma proporção em que diferentes grupos e/ou comunidades lutam pela “inclusão como condição de vida, pelo direito de autorrepresentação, participação e autonomia; por práticas sociais, culturais, educacionais e de saúde, entre outras” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 117). A expressividade dessas lutas também foi incorporada por grupos dominantes, a partir da constatação de que essas minorias poderiam ser úteis ao modelo político e econômico em desenvolvimento no país. Portanto, nessa ótica, analisar o movimento inclusivo não circunscrevendo apenas às discussões relativas à educação especial, é essencial para compreendermos as dimensões epistemológicas que remetem à inclusão como princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos de todas as pessoas.

⁶⁹ Nesse estudo entendemos por minorias os grupos marginalizados que podem sofrer opressão e exclusão dentro de uma sociedade devido a diferentes aspectos, tais como: biológicos, étnicos, políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos, de gênero, etc. Estes grupos não tiveram ou ainda não têm a plenitude de seus direitos básicos garantidos.

Iniciamos, então, o desenrolar desse novo discurso, a partir da compreensão do conceito de vontade de verdade. Considerando o saber como perspectivo, encontramos no âmago da filosofia de Nietzsche o conceito de “vontade de verdade” do qual Foucault faz uso na intenção de compreender as origens e implicações da produção discursiva, no interior das subjetividades, como vontade de conhecer as verdades do discurso. Para Nietzsche (2007), o que se chama de verdade é uma ideia que a sociedade impõe como uma condição de sua própria existência, ligada a uma convenção estabelecida por aqueles que exercem o poder. Assim, “a vontade de verdade é a crença, que funda a ciência, de que nada é mais necessário que o verdadeiro. Necessidade não de que algo seja verdadeiro, mas de que seja tido como verdadeiro. A questão não é propriamente a essência da verdade, mas a crença na verdade” (MACHADO⁷⁰, 1999, p. 75).

É possível vermos que o modo como a verdade se relaciona com o humano, tanto em Nietzsche, quanto em Foucault, perpassa a noção de vontade de verdade sob o prisma de exercício do poder. O conhecimento não é neutro, justo, desinteressado; ele parte de “uma necessidade de dominação, na qual cada um possui sua perspectiva que gostaria de impor como norma a todos os outros” (MACHADO, 1999, p. 96). Nesse sentido, a verdade vai se construindo como instrumento de dominação, a partir de um jogo de forças e de poder. Inspirado no pensamento nietzschiano, Foucault entende por verdade

o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde os efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados (FOUCAULT, 2006b, p. 233).

um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade. Esse regime não é simplesmente ideológico ou superestrutural; foi uma condição de formação e desenvolvimento do capitalismo (FOUCAULT, 2006a, p. 10).

Frente a esses breves esclarecimentos sobre o conceito de verdade em Nietzsche e Foucault, deteremos nossos olhares, de forma mais específica, para o século XIX, período a partir do qual Foucault (2011, p. 52) aponta um “deslocamento da noção poder-saber para a noção do governo pela verdade”. A arte de governar se liga, cada vez mais, à verdade que “não pode ser

⁷⁰ A obra de Machado (1999) – Nietzsche e a Verdade, apresenta a síntese das principais reflexões nietzschianas em torno da moral e da ciência, abordando os conceitos de verdade, vontade de verdade, conhecimento e interpretação.

dissociada do poder e dos mecanismos de poder, pois são eles que tornam possíveis as produções de verdades” (FOUCAULT, 2006b, p. 229). É possível notar, a partir de então, pelo exercício de mecanismos sutis, que não mais os repressores e proibitivos das sociedades disciplinares, que o poder vai se articulando ao conhecimento e também, a invenção da realidade. Assim, o que faz com que o “poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2006a, p. 08).

Na esteira desse entendimento as instituições, as leis, as ações estatais necessitam de uma verdade para justificar sua existência e finalidades no bojo de um sistema de economia capitalista. Todas elas estão assentadas em um discurso de verdade que projetam, a partir delas próprias, “uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal” (FOUCAULT, 1999b, p. 20). Nesse entendimento, Foucault nos instiga a procurar o lugar em que se forma o saber e sua relação com o poder, posto que, “somos forçados a produzir verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la” (FOUCAULT, 2005, p. 29).

A partir desse quadro, a interrelação entre o conhecimento-saber-poder passa a funcionar a partir do momento em que a racionalidade⁷¹ moderna opera nas instituições e na conduta das pessoas como princípio de organização dos saberes e de ordem no mundo. Podemos pensar nos domínios científicos de produção de verdade e de onde eles se originam no seio da sociedade moderna, como regiões por excelência de produção de verdade. Nesse quadro, Foucault (2006a) sinaliza que em nossas sociedades a “economia política” da verdade tem cinco características historicamente importantes pois

a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas);

⁷¹ Esse estudo compreende a racionalidade no interior do pensamento foucaultiano como “o que programa e orienta o conjunto da conduta humana” (FOUCAULT, 2006, p. 319), a partir de relações de poder que põem em movimento múltiplas formas de racionalidades, de modos de agir e governar as ações humanas. Cada uma delas relacionada a um sistema de práticas históricas, às lógicas singulares de práticas institucionais históricas construídas num contexto determinado. Essas práticas podem ser práticas administrativas, jurídicas, penais, médicas, pedagógicas, éticas, etc.

é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”). (FOUCAULT, 2006a, p. 11).

Dessa maneira, é possível depreender que a vontade de verdade, na analítica foucaultiana (1999b, p. 17) “apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e conduzida por todo um conjunto de práticas como a pedagogia, o sistema dos livros, a edição, as bibliotecas, os laboratórios, as universidades, as prisões, a clínica, etc. Nas sociedades ocidentais as diferentes instituições têm se organizado em torno do saber da ciência, que formula e transmite o discurso científico, tomado como verdade e direcionador da ordem social. Apoiada por este suporte e distribuição institucional, a vontade de verdade dessa forma é reforçada e conduzida pelo modo como o saber é aplicado em cada sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído. Foucault entende que essa vontade de verdade “tende a exercer sobre outros discursos uma espécie de pressão e um poder de coerção” (FOUCAULT, 1999b, p.18). Assim sendo, o discurso científico para Foucault (2006a) possui efeitos de poder centralizadores que estão ligados às instituições, mas que não emanam diretamente delas, espalhando-se por todo o aparelho político.

Eis que, a partir desse ponto, embasados na questão da verdade, advinda do pensamento de Nietzsche e Foucault, entrelaçamos o conceito de vontade de verdade ao discurso da inclusão escolar das pessoas com deficiência, materializada por meio de práticas e serviços de apoio no processo educativo. Este ideário manifesta-se no cenário nacional, por meio de um contexto político-econômico-cultural, reflexo das políticas públicas brasileiras consolidadas a partir da década de 1990⁷², cuja preocupação central é a existência de uma escola para todos/as, com base nos princípios da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades, conforme disposto a seguir: Política Nacional de Educação Especial PNEE (1994), Lei de Diretrizes e Bases da

⁷² O termo “educação inclusiva” emergiu no início da década de 1990, especialmente após ter sido utilizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Detemo-nos aqui, aos principais documentos normativos e orientadores consolidados no período 1990-2015 que articularam e definiram caminhos para a Educação Especial no Brasil, a saber: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Política Nacional de Educação Especial (1994); Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394 (1996); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre Atendimento Educacional Especializado, Decreto nº 7.612, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (2011); Decreto nº 7.611/2011, que revogou o Decreto nº 6.571/2008 sobre o AEE, Plano Nacional de Educação 2014-2024 - Lei nº 13.005 (2014) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 (2015).

Educação Nacional LDBEN nº 9394 (1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica DCNEE (2001), Decreto nº 5.296/2004, Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre Atendimento Educacional Especializado - AEE, Decreto nº 7.612, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (2011); Decreto nº 7.611/2011⁷³, Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 - Lei nº 13.005 (2014) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 (2015)⁷⁴.

Por meio desses dispositivos legais, o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na escola comum tornam-se direitos constituídos no contexto de um movimento global de universalização do acesso à educação básica. No cenário nacional é possível detectar a influência de organismos internacionais nos encaminhamentos da educação para todos e todas, especificamente no que tange aos processos de formulação de políticas educacionais e à organização e funcionamento do ensino junto aos estudantes com deficiência, foco deste estudo. A escola e a classe comum passam a ser, então, o *locus* da educação do corpo deficiente. Nessa lógica, a escola agora torna-se uma instituição de todas/os e para todas/os, por meio da criação de políticas e de diferentes serviços de apoio para viabilizar a inclusão do corpo deficiente na escola comum.

A ideia de uma “escola inclusiva”, de uma educação para todas e todas, foi se estabelecendo, pela via do discurso e nas políticas públicas, como a verdade instituída no tempo presente. A verdade está posta e revestida de uma armadura que dificilmente se abrirá para revelar seus reais objetivos, para que a verdade do discurso se revele, tal como ela foi constituída dentro de uma racionalidade política, econômica e social. No entanto, é necessário termos consciência dos mecanismos e engrenagens fundidos à arte de governar moderna e suas ligações entre a manifestação da verdade e o exercício do poder. É necessário questionarmos, mudarmos o ângulo do olhar para entendermos as justificativas que fazem o discurso da “educação inclusiva” se concretizar como vontade de verdade em nosso país.

O desejo de olhar a inclusão escolar por outros ângulos, encontra suporte em Lopes e Fabris (2013) que, inspiradas no pensamento Foucaultiano, nos convidam a olhar para o “foco da

⁷³ Revogou o Decreto 6.571/2008 sobre o AEE.

⁷⁴ Esses documentos são colocados em destaque no contexto desse estudo, pois são basilares no que diz respeito a organização e funcionamento da Educação Especial e da inclusão escolar no Brasil.

experiência” da inclusão e a fazermos uma “crítica radical⁷⁵” às práticas que a constituem. Nessa conjuntura as autoras nos instigam a entender as condições de sua emergência no presente e no campo da educação, por meio de ferramentas que possibilitem conhecer e problematizar as tramas discursivas e não-discursivas⁷⁶ que inventaram a inclusão como uma necessidade primordial do nosso tempo, agindo tanto como um “imperativo do Estado” quanto uma “estratégia educacional” para que tal imperativo entre em operação. Nessa ótica as autoras entendem que para analisarmos a inclusão não basta mapearmos o presente a partir da coleta de políticas públicas, regulamentos, estatísticas, histórias de vida, etc. Para entendermos sua emergência, é necessário “olharmos o passado, buscando estabelecer relações entre acontecimentos, aparentemente desconexos, mas que são capazes de nos fazer entender aquilo que nos tornamos, lutamos e acreditamos no presente” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 19).

É fundamental, nesse sentido, percebermos que os processos sociais de elaboração da proposta educativa inclusiva, no campo das políticas públicas e/ou no das práticas pedagógicas, requerem uma compreensão das condições histórico-culturais nas quais estas se concretizaram. Assim, é necessário considerar que o discurso que emerge desse cenário é a expressão de conflitos, interesses e de forças políticas que tendem a se definir no embate econômico, político, social e cultural. Interessa-nos trazer à tona, a partir de “olhares” foucaultianos, como essas políticas de Educação Especial⁷⁷ no Brasil se materializam fora do aparelho de Estado, “em seus mecanismos finos” que se organizam “em torno da circulação de um saber” (FOUCAUL, 2008b, p. 40) em diferentes instituições sociais e na sociedade em seu todo.

Entendemos que a elaboração dessas políticas é reflexo de demandas originárias das lutas das minorias e diversos grupos que historicamente foram e/ou são excluídos, que se encontram à margem de todos os processos de vida coletiva, como o direito à educação, à saúde, ao trabalho, etc. Provém daí a necessidade do Estado atender demandas e/ou reivindicações desses grupos, em

⁷⁵ O conceito de “crítica radical” utilizado por Foucault é inspirado na tradição kantiana do sujeito de conhecimento, por meio da análise das condições do exercício da razão. A crítica radical serve para romper as falsas evidências, para sacudir a inércia dos hábitos. Para ele, o papel do intelectual não é o de propor reformas, mas, o de contribuir, com seu trabalho, para a transformação da sociedade (FOUCAULT, 2010, p. 354-358).

⁷⁶ Para Foucault (1999b) o não discurso diz respeito a condições sociais, econômicas, históricas e políticas, etc. Todo o conjunto de instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos estão relacionado as formações discursivas e não discursivas e seus regimes de funcionamento podem ou não estar ligados aos sistemas não discursivos, amalgamando arranjos entre o discurso e as condições não discursivas.

⁷⁷ Não é a nossa intenção realizarmos uma análise dos enunciados das políticas de Educação Especial vigentes em nosso país, mas, problematizar a “escola inclusiva” que se desmembra a partir dessas políticas públicas educacionais a começar por uma série de técnicas e procedimentos disciplinares, reguladores, normalizadores e de segurança.

diferentes épocas e contextos, tomando-os como coletivos populacionais que necessitam ser governados para manutenção da ordem social, por meio da “suposta” conquista de direitos legais provenientes da característica da sociedade da lei ou do Estado de justiça presente nos estudos de Foucault (2008b). É importante destacar que no contexto dos estudos foucaultianos esses movimentos reivindicatórios são permeados pelas relações de poder que atravessam os corpos por meio de uma série de técnicas e procedimentos disciplinares, reguladores, normalizadores e de segurança que funcionam como apoiadores materiais do regime de verdade que se quer produzir.

É para nós relevante perceber “quais dispositivos são colocados em circulação para legitimar ou para produzir, desde os regulamentos legais que instauram, algumas práticas ditas inclusivas na instituição escolar” (PAGNI, 2017, p. 258). Assim, buscamos um entendimento do discurso da educação inclusiva, de forma a apreendê-lo, em um todo mais coerente e compreensível, considerando, de antemão, as congruências e/ou divergências existentes entre o ideário da inclusão escolar e os interesses de uma biopolítica de mercado neoliberal. Nos discursos presentes nas políticas educacionais existe todo um conjunto de artifícios que nos fazem desconsiderar os espaços de luta e de poder que não se encontram explicitados nesses documentos, mas que não podem ser desconsiderados em nossa análise.

É preciso considerar que os dispositivos legais que regem o funcionamento da inclusão escolar em nosso país foram concebidos no interior de um quadro político e econômico neoliberal⁷⁸, produzindo, conseqüentemente, efeitos em todos os corpos que, de forma direta ou indireta, estão entrelaçados a essa trama, sujeitos às condições objetivas e subjetivas do sistema capitalista que norteia e regula o grande projeto da educação do nosso país. Os trabalhos de Silva (2009), Pereira (2016), Verger (2019), Jesus e Silva (2019), evidenciam que na conjuntura contemporânea as políticas nacionais resultam da parceria do Estado com órgãos internacionais⁷⁹.

⁷⁸ A racionalidade neoliberal é entendida nesse estudo como um modelo político e econômico que prioriza a diminuição do Estado do bem estar social e sua progressiva substituição por um Estado mínimo, cujas responsabilidades do Estado para com os cidadãos são reduzidas para fortalecimento dos interesses de mercado. A biopolítica neoliberal gera as formas de vida inseridas em uma economia, guiando, conduzindo os indivíduos para que estes participem do jogo econômico, como cidadãos de direito, de consumo, etc.

⁷⁹ Tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO); Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros. O organismo de cunho assumidamente econômico, influente nos rumos da educação latino-americana é o Banco Mundial, que atua em conjunto com o FMI (Fundo Monetário Internacional), ambos possuem como meta principal manter os países centrais e/ou dominantes livres de qualquer prejuízo causado pelo aumento descontrolado da pobreza. Tais organismos foram criados para manter a dominação e acumulação de capital. Gentili (2001) ao se referir a tais organismos, afirma que esses não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função

Nesse panorama, Verger (2019) aponta que atualmente as políticas de educação estão sendo aplicadas em muitas partes do mundo, em locais de cultura e economia diversas, originando reformas educacionais semelhantes. Tais reformas são resultantes de programas de políticas educacionais como pedagogias centradas na criança, maior autonomia de gestão escolar, modelos de *accountability*⁸⁰, parcerias público-privadas, ou esquemas de transferências condicionais estão sendo discutidos e implementados em todos os lugares, ao ponto de terem adquirido o status de “políticas educacionais globais”.

A partir de 1990, de forma mais acentuada, Pereira (2016) assinala que o Estado capitalista de corte neoliberal passou a compartilhar com as organizações internacionais e com atores do mercado a governança da educação. O princípio da governança está ancorado na defesa de decisões compartilhadas entre Estado, mercado e sociedade civil que influenciam diretamente o campo educacional. Em paralelo, as ações de outros organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, apostam na governança, ou nova gestão pública, como um novo modelo de gestão no Estado capitalista que assume múltiplas feições em consonância com as determinações do sistema. Algumas características desse modelo são:

- a) terceirização e privatização dos serviços/setores públicos; b) gestão por resultados; c) eficiência e eficácia do setor privado como parâmetros para o setor público; e d) prestação de contas e responsabilização como instrumentos de vigilância, regulação e financiamento das políticas sociais (PEREIRA, 2016, p. 106).

A partir desse período, ainda de acordo com as ideias de Pereira (2016), os organismos internacionais incluem a educação em suas agendas, como, por exemplo, a Unesco que realiza a Conferência Mundial Educação para Todos, em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, ao qual resulta em diversos relatórios e documentos orientadores aos países signatários dos resultados da Conferência. Tais documentos são: A educação para todos (1990); A educação ao longo da vida

político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que estão levados a cabo em nosso país.

⁸⁰ Não existe uma palavra em português que traduz *accountability*, mas sim uma dezena de termos que tentam conceituá-la, tais como controle, fiscalização, responsabilização, prestação de contas, compromisso, proatividade e transparência. Para Fonseca (2016), a noção de *accountability*, tanto na esfera pública, privada ou pessoal, é uma cultura na qual um sujeito ou instituição exerça o “papel de dono”, tomando a responsabilidade para si, dos processos no qual está inserido. Na prática, *accountability* na administração pública parte do princípio de que existe alguém ou alguma organização responsável por fazer a gestão de decisões que impactam a sociedade – os órgãos públicos e seus gestores – que deve deixar esse processo o mais transparente possível, prestando contas à população e a outros órgãos das suas ações, gastos e políticas, aumentando a responsividade dos gestores públicos e o poder de controle da sociedade.

(1993); e, ainda, Educação, um tesouro a descobrir (DELORS *et al*, 1998). Este último preconiza quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) é considerada neste estudo como um marco que inaugura uma política educacional global, assentada no paradigma da educação para todos e todas. Nessa reunião, convocada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência (Unesco), Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), estavam representados os países mais pobres do mundo e nela foram negociados financiamentos em troca de índices elevados de aprovação e permanência na escola de crianças, jovens e adultos.

Em 1994 a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca na Espanha, conta com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais e como objetivo definir princípios políticos e práticos para assegurar que a educação de pessoas com deficiência fosse parte integrante do sistema educacional dos países participantes. Nessa reunião foi defendido o direito de as “pessoas com necessidades educacionais especiais”⁸¹ terem acesso à escola regular, acomodá-las dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994, p. 01).

O documento originário desta Conferência defende que escolas comuns com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, destacando que os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Nesse sentido, também indica que o “progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos [...] bem como o número de matrículas nas escolas regulares” (SALAMANCA, 1994, p. 08).

O documento salienta que uma missão prioritária das organizações internacionais é a facilitação do intercâmbio de dados e informações e resultados da implantação da educação inclusiva em diferentes países. Assinala, dessa forma, que os indicadores de progresso devem ser socializados e comparáveis a respeito da educação inclusiva e sua relação com o mercado de trabalho, devendo se tornar parte de um banco mundial de dados sobre a educação. Nesse

⁸¹ Terminologia utilizada até então (1994), no contexto da Conferência e nos documentos dela resultantes.

esquadro, as ações no cenário local devem ser fortalecidas e estendidas a campos tais como política, programação, treinamento de pessoal e avaliação.

Impulsionada pelas orientações dos Organismos Internacionais (OI's), o macrodiscurso político-educacional da inclusão começa a reverberar de forma intensa em solo nacional a datar da década de 1990, posto que, a partir das discussões originárias de pautas globais, reforça-se mundialmente o entendimento do acesso à escola como um direito de todos as pessoas. A educação assume centralidade perante tais organizações e as políticas educacionais começam a se organizar, cada vez mais, a partir de uma agenda global. O paradigma da “educação para todos” se atrela ao desenvolvimento econômico do país, impulsionado por pressupostos neoliberais e pelas orientações dos OI's.

Por conseguinte, ao analisarmos o percurso histórico da educação inclusiva no Brasil é possível percebermos uma série de tensões se materializando. Os reflexos das orientações decorrentes dos OI's, consolidados por meio da criação de medidas políticas para garantir condições de acesso à escola comum por parte de grupos minoritários, revelam uma dualidade funcional relacionada à ideia de inclusão e exclusão. Em um modelo neoliberal de educação, paradoxalmente, segundo Coraggio (2003), as políticas educacionais não visam à superação das condições de exclusão e, no seu conjunto, acabam contribuindo para aprofundar ainda mais o fosso existente entre aqueles que participam das condições mínimas para competir no mercado, daqueles que estão à margem do processo. Essas políticas educacionais não promovem a melhoria das condições de escolarização, no sentido de ampliar, concretamente, as possibilidades desse grupo de marginalizados de galgarem uma ascensão econômica, social e cultural, restritas ao mínimo necessário à sua manutenção como classe consumidora. No máximo, essas políticas educacionais lhes possibilitam a competição entre si por um posto no mercado de trabalho, posto este que lhe é reservado.

Nessa conjuntura, Pereira (2016), esclarece que a partir da década de 1970 acentua-se a globalização político-econômica e ganha contornos que impulsionam transformações nos Estados-Nação, ancoradas nos pressupostos neoliberais que diluem as barreiras econômicas entre os países e incutem a padronização de ações para remediar a crise estrutural do capital, reconfigurando o papel do Estado no processo de transição hegemônica do capital industrial para o capital financeiro. Nesse contexto, os investimentos educacionais ocupam papel

secundário no enfrentamento da crise e sua eficiência e eficácia ganham *status* preponderante nas políticas dos países.

É importante destacar que, além da ONU, a Organização para Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE), exerce, em nosso país, um papel decisivo na formulação das políticas e dos programas educacionais locais. Esta última, “aperfeiçoa seu foco de atuação, passando a priorizar a construção de indicadores sobre os sistemas educativos, que permitam comparar o nível de desenvolvimento da educação e seu potencial de contribuição para o enfrentamento dos dilemas advindos da crise do capital” (PEREIRA, 2016, p. 96).

No início dos anos 1960, a OCDE já engloba mais de dois terços da produção mundial de bens e quatro quintos do comércio internacional, conforme aponta Pereira (2016). Sua função é “auxiliar os países-membros com estudos comparativos e análises internacionais sobre os temas que afetam o desenvolvimento econômico e social dos países ao redor do mundo” (PEREIRA, 2016, p. 54). Apesar de não ser membro desse organismo internacional, o Brasil recebe os impactos das recomendações políticas que são disseminadas por essa organização, cuja difusão político-ideológica está em consonância com os interesses do capital. Nesse sentido,

[...] a OCDE atua e age na construção de princípios, critérios e normas a serem implementados em decorrência do projeto hegemônico-conservador que representa. Seu funcionamento está comprometido político-ideologicamente com uma economia de mercado livre, que pressupõe intervenção em todas as áreas da sociedade consoante com demandas que emanam das prioridades de reprodução do capital, em um contexto de globalização econômica (PEREIRA, 2016, p. 64).

Assim, ao trazermos à tona o comprometimento político-ideológico atrelado às pautas de educação global, bem como os desdobramentos dessas políticas globais em uma análise local da legislação brasileira referente à “educação especial na perspectiva na educação inclusiva”, podemos observar que mudanças fundamentais foram efetuadas. Norteadas pela intenção de retirar do Estado o seu caráter de primeiro responsável pela educação do cidadão, Silva (2009) aponta algumas manobras discursivas peculiares realizadas de forma a conduzir as mudanças substanciais, mas de forma sutil e camuflada. Nesse sentido, destaca que o Brasil alterou na legislação educacional o princípio relativo à educação como direito subjetivo de todo cidadão para um dever em primeira instância da família, deixando o Estado como segunda instância para a promoção da educação. Este fato pode ser observado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No entanto, na LDBEN/9394/1996, observa-se a presença de uma alteração fundamental, que em seu art. 2º estabelece: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto,

[...] identifica-se nessa alteração de ordem e de perspectiva de direito para dever, um primeiro passo para que o oferecimento da educação pública, gratuita e de qualidade, deixe de ser um dever do Estado e passe a ser um direito, no mínimo, compartilhado com a família, cuja obrigação para a realização de tal prerrogativa legal aparece como primeira instância. Assim, de acordo com a legislação educacional, cabe a cada família assumir a educação de seus novos membros, arcando com o seu financiamento educacional (SILVA, 2009, p. 103).

Apesar de ser considerada um marco referencial sobre as discussões e avanços da educação inclusiva no cenário nacional, o contexto relacionado à elaboração da LDBEN/1996, para Bollmann e Aguiar (2016), foi permeado por disputas de projetos diferenciados de sociedade. De um lado, setores organizados elaboram uma proposta que refletia a defesa de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e de justiça social, explicitando concepções de ser humano, de mundo, de Estado, de sociedade, de democracia, de educação, de autonomia, de gestão, de avaliação, de currículo. Do lado oposto, encontra-se a lógica do papel do Estado para o fortalecimento da concepção mercantilista da educação, que deveria estar diretamente “relacionada à crescente redução de suas obrigações como agente financiador desse direito social - redução do público em benefício do privado” (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 420).

Nos bastidores de aprovação dessa Lei, encontram-se os setores sociais hegemônicos que procuram manter, por meio dessa Lei, a lógica perversa e excludente, subordinada aos interesses do capital, tal como a Organização Mundial do Comércio (OMC), que entende a educação como uma mercadoria, cujo valor agregado depende, como qualquer outro produto, das oscilações do mercado. O texto, então aprovado em 1996, é fruto de interesses de grupos privilegiados, representados no legislativo, e não com os setores da sociedade organizada e participantes de todo o processo.

A Lei nº 9.394, de 1996, referenciada em uma concepção neoliberal de Estado que define os princípios e fins da educação nacional, base de toda a LDB, pode ser considerada uma lei enxuta e limitada, que, além de não contemplar

diretrizes para a construção de uma educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade, excluiu dezenas de artigos antes contemplados nos PL⁸² [...]. (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 421)

A partir desse marco político-institucional nacional, a LDBNB/1996, as ações políticas globais, cada vez mais conquistam terreno no campo da educação, constatação esta que, na visão de Pereira (2016), favorece a adoção da lógica e da política de competências e habilidades, conforme pode ser percebido na criação dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, na LDBEN/1996 e no Plano Nacional de Educação (2014-2024), mesmo sob a resistência dos movimentos estudantil e docente, aliados a entidades de pesquisa científica, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Na correlação de forças prevalecem proposituras de interesse do campo hegemônico local – que combina intelectuais orgânicos e tradicionais dos governos, federal, estadual e municipais, e de instituições acadêmicas, partidos políticos e setores empresariais.

Sob esse mesmo impacto político-ideológico, pode-se inscrever toda a legislação brasileira destinada à implantação do ideário inclusivo, a partir da década de 1990, conforme legislações citadas no início dessa sessão, que conclamam a necessidade de uma mobilização discursiva e ideológica para que o processo de inclusão escolar se concretizasse em nosso país. A partir da leitura dos enunciados dispersos nos documentos das políticas públicas, afirmamos a inseparabilidade do objeto a sua trama linguística. Em outras palavras, podemos compreender, recorrendo a Foucault (2014), que o discurso desses documentos tenta produzir seu próprio objeto. Seu esforço consiste em nos fazer acreditar no que é dito.

Do mesmo modo, ao tomarmos as concepções e os objetivos elencados nesses documentos, temos que considerar, conforme Silva⁸³ (2002), que um discurso não se restringe a apresentar uma coisa que seria ela própria, como o currículo, as políticas, uma teoria, etc. O objetivo do discurso desses documentos é produzir uma noção particular que, não é, portanto, o

⁸² Segundo as autoras, O PL n. 1.258-A possuía 172, o PL n. 1.258-C contemplou 127 e o substitutivo Darcy Ribeiro foi aprovado com 92 artigos, ou seja, um pouco mais da metade dos artigos apresentados nos projetos defendidos pelo destacando os princípios defendidos pelas forças progressistas da área da educação para o projeto educacional das entidades acadêmico-científicas, sindicais e estudantis integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). A desvalorização do trabalho do FNDEP, que a mídia nacional incorporou, utilizava um discurso reducionista, para o qual a LDB do Fórum era corporativista e detalhista, razão pela qual o número de artigos foi radicalmente reduzido. Diante disso, restava ao FNDEP defender o que ficou e fazer valer e recuperar os princípios amplamente definidos nesse espaço político de proposição de uma lei nacional.

⁸³ Tomaz Tadeu da Silva (2002) traz a problematização do discurso para as teorias do currículo. Aqui, ampliamos essa análise às políticas públicas e aos documentos normativos como um todo.

que verdadeiramente é ou se almeja. Compreendido por esse ângulo, a noção de discurso teria uma vantagem adicional: “ela nos dispensaria de fazer o esforço de separar [...] asserções sobre a realidade de asserções sobre como deveria ser essa realidade, uma vez que essas têm efeitos de realidade similares” (SILVA, 2002, p. 13).

Na esteira desse entendimento, Garcia e Michels (2011) destacam que as proposições e reformas políticas para a Educação Especial, a partir dos anos de 1990, mostram-se ambíguas. Se por um lado, o Governo Federal traçou políticas que objetivaram a inclusão das pessoas com deficiência, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às ONGs, as medidas que assegurariam tal política. As reformas ocorridas a partir desse período favoreceram uma situação que já estava naturalizada para a Educação Especial, qual seja a relação público/privado na execução do atendimento educacional. As instituições privado-assistenciais assumem o atendimento de Educação Especial, recebendo financiamentos públicos, que podem servir para a estrutura física, o transporte escolar e mesmo para a sustentação do quadro de professores.

O discurso político-educacional da inclusão foi difundido e materializado nas políticas e nos programas sociais e de inclusão criados, substancialmente, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), “transformando-se em um imperativo do Estado brasileiro”, “como uma verdade articulada e proclamada” (LOPES, RECH, 2013, p. 210). Ambos os Governos trabalham para inscrever o Brasil entre os países desenvolvidos, bem como para consolidar certas práticas inclusivas, principalmente dentro dos campos econômico, social e educacional.

No decorrer do governo FHC, a proposta de inclusão ganhou diferentes espaços e transcendeu os muros escolares. Os diversos programas sociais abriram-se para a criação de uma prática assistencialista que culminou com a distribuição de bolsas [...].

O governo Lula, sem romper com os princípios de democratização dos acessos a educação e ao dar continuidade às políticas de inclusão – sempre associando educação e assistência social – iniciadas no governo FHC, reforçou a relação entre capitalismo e ação social de inclusão [...]. (LOPES; RECH, 2013, p. 213).

As autoras citam o Plano Plurianual 2004-2007, na qual é possível perceber a inclusão social colocada como uma estratégia do Estado para modificar o quadro social e econômico que caracteriza economicamente a população brasileira. Neste documento consta, como estratégia de longo prazo, a “inclusão social e desconcentração de renda com vigoroso crescimento do produto e do emprego [...]; dinamizado pelo mercado de consumo de massa, por investimentos, e por

elevação da produtividade [...]; e fortalecimento da cidadania e da democracia (BRASIL, 2003, p. 10). Lopes e Rech (2013) salientam que no conjunto das estratégias previstas pelo referido documento, a educação é vista como um setor capaz de mobilizar, potencializar e concretizar parte fundamental das necessidades para a inclusão social, posto que além de a educação poder capacitar o sujeito para o mercado, ela propicia a difusão de valores sociais e a formação de tipos humanos compatíveis com o desenho de Nação que se almeja.

É importante destacar que o movimento de inclusão escolar, conforme descrito em grande parte dos documentos normativos nacionais e internacionais, ganha proporção no Brasil no período do Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e no Governo Dilma Rousseff (2011-2016). O marco inicial foi o lançamento do programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” em 2003. A partir de então, ocorre uma intensa mobilização do Poder Executivo com a criação de programas governamentais em prol da inclusão escolar de estudantes com deficiência articulados pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP/Ministério da Educação), sobretudo voltados à Educação Básica, entre os quais: “Escola Acessível”, “Programa Incluir” e o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007), entre outros. No entanto, é possível notar que desde o governo de Fernando Henrique Cardoso já se articulavam as propostas de redefinição do papel do Estado em relação à educação, assim como dos padrões e prioridades do gasto público, dando ênfase ao ensino primário, considerado essencial para o desenvolvimento sustentável e para a melhoria do quadro de desigualdade social, orientados pelos preceitos do Banco Mundial.

Durante a gestão do presidente Lula e de Dilma Rousseff, políticas importantes pautadas no direito à educação e inclusão social de crianças e adolescentes foram implementadas, conforme aponta o estudo de Jesus e Silva (2019), tais como o Programa Bolsa Família (PBF) e o Programa Mais Educação (PME), que possibilitaram o acolhimento de setores historicamente excluídos do sistema educacional. Entretanto, também se observa a permanência de políticas educacionais de cunho gerencial que tiveram seu ápice nas reformas neoliberais dos anos 1990, visando à eficiência dos gastos e eficácia dos resultados educacionais. A autora analisa o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, para aferir a qualidade da educação brasileira, a partir da observação do rendimento escolar (taxa de aprovação e reprovação) e desempenho dos alunos na Prova Brasil (avaliação externa). A partir dessa análise, constata-se que a criação do Ideb ocorre

[...] dentro de um contexto de reforma transnacional de educação que tem priorizado a eficácia e a performance dos sistemas educativos, conforme a orientação de organismos internacionais, como a OCDE, observando, ainda, a influência de grupos empresariais brasileiros, como o Todos pela Educação, na sua elaboração; enquanto o PME teria nascido no interior da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em resposta à pressão de Movimentos Sociais como uma política positiva de enfrentamento à pobreza e de valorização da diversidade cultural brasileira (JESUS; SILVA, 2019, p. 9).

Pelo viés das políticas de inclusão escolar, ao trazermos o caso específico da Educação Especial, pensada em uma perspectiva empresarial, entendemos que “existe uma estratégia de redução dos custos em relação aos benefícios” (SKLIAR, 2001, p. 16). Sob essa ótica, Silva (2009, p. 101) destaca que no campo da Educação Especial a inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas comuns de ensino “serve ao modelo de Estado Mínimo, que transfere as suas responsabilidades para outras esferas da sociedade e/ou reduz investimentos financeiros na área”. Incluir esse grupo de pessoas na escola comum ocasiona, então, uma economia significativa de recursos financeiros para o setor público que não mais investe em escolas especiais de alto custo, como as escolas especiais, por suas pesadas engrenagens de caráter clínico. As escolas comuns já existem e a inserção destes alunos no seu interior, com a proposta inclusiva, não onera o orçamento do Estado; pelo contrário, gera uma significativa economia. Nessa roupagem ocorre uma inversão de valores pois essa “conquista” do grupo de excluídos só foi possível, neste momento, por ser compatível com os interesses maiores do próprio sistema político e econômico.

Nesse cenário, Foucault (2008a) apresenta a regra da não-exclusão como ponto comum entre o econômico e o social apontando, assim, caminhos para percebermos a inclusão como um imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes de mercado. Com olhares mais atentos iremos perceber que “há uma verdadeira inflação legal, inflação do código jurídico-legal para fazer esse sistema de segurança funcionar”, de tal maneira que “o conjunto das medidas legislativas, dos decretos, dos regulamentos, das circulares que permitem implantar os mecanismos de segurança, é cada vez mais gigantesco” (FOUCAULT, 2008b, p. 11).

As políticas de inclusão escolar, por esse ângulo, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949), “independentemente do seu eventual caráter humanista ou progressista” funcionam como um “poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” ou, contidas no plano discursivo, “a inclusão escolar tem em seu horizonte a

diminuição do risco social”. Ou seja, é preciso incluir, trazer para si (o Governo) todos esses corpos que antes se encontravam excluídos da esfera educativa e das redes de mercado, pois isso representa um risco à economia nacional do país e, conseqüentemente, enfraquece a sua imagem e inserção em uma escala global. Devido a isso consideramos o fato dos investimentos em relação à educação se constituírem uma preocupação prioritária dos organismos internacionais, associada à racionalidade política neoliberal, na qual impera o princípio da concorrência e, com ele, há todo um investimento para que todos/as possam participar, competir e dar sua parcela de contribuição ao Estado.

Para Silva (2009), aliada a essa situação, constrói-se e se fortalece o discurso da educação como um bem destinado a todas as pessoas, assumido como modelo inclusivo. Esse discurso inclusivista prega o direito de todas as pessoas não somente de frequentarem a escola, mas ainda, sugere que, pela escolarização, elas assumam seus lugares sociais pela via do ingresso no mercado de trabalho. Na realidade, entretanto, esse mercado não consegue garantir, de fato, essas possibilidades de usufruto dos bens sociais advindos da profissionalização decorrente da escolarização. Assim, o sistema busca uma forma de justificar essa situação apresentando para a sociedade em geral as desigualdades como resultantes da individualidade de cada cidadão.

É nessa conjuntura que a educação compreendida pelo viés do Estado governamentalizado traz consigo estratégias biopolíticas mobilizadas para acionar as engrenagens para que o discurso contemporâneo da inclusão seja disseminado nessa rede continua e múltipla de relações, fazendo funcionar a inclusão como força de Lei e como um imperativo do Estado. A preocupação do Estado, na ordem da biopolítica, é construir ações direcionadas à vida de todos e de cada um com o objetivo de “salvar, proteger (de perigos internos e externos), educar/disciplinar, ordenar, vigiar, acompanhar, assegurar, gerir um a um, tendo como alvo o conjunto da população” (LOPES, 2011, p. 9). Por conseguinte,

[...] políticas de inclusão podem ser entendidas como manifestações/materialidades da governamentalidade do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder) (LOPES, 2011, p. 9).

Para Lopes (2007), a inclusão como uma invenção engendrada e proclamada como a conhecemos hoje, ganha *status* de verdade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando começa a ganhar

força de lei a se desenvolver em diferentes mecanismos de vigilância e de controle. Ela nasce da vontade de um coletivo, originário da sociedade disciplinar, que objetiva “incluir” a todos e todas, não a favor do bem comum, mas ancorada em uma lógica perversa que trabalha com o desaparecimento do sujeito e com o aparecimento da pessoa – individual e individualista – na tentativa de manutenção das condições individuais por empregabilidade, atualização permanente, empreendedorismo etc. As narrativas que sustentam essa lógica estruturante da vida em tempos de globalização

[...] confundem-se, pois ora proclamam um coletivo, defendendo o direito de cada sujeito dentro do grupo e nos grupos sociais, ora proclamam, apoiadas em teorizações que voltam seus olhares para o sujeito, capacidades individuais de aprendizagem e de desenvolvimento. Nessa segunda linha estruturante, visto com muita força na argumentação de professores, os não-incluídos são aqueles que são “merecedores” de estar compartilhando espaços com os mais aptos, mais capazes, normais, ou não estão na fase de desenvolvimento que os possibilita acompanhar os demais (LOPES, 2007, p. 16)

Inclusão e exclusão, nesse contexto, para Lopes (2007, p. 12) “estão articuladas dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica”. Como invenções de nosso tempo, inclusão e exclusão são completamente dependentes e necessárias uma para a outra. Argumentam Lopes e Fabris (2013, p. 76) que com as condições movediças do presente para apontarmos o incluído e o excluído, o termo in/exclusão⁸⁴ parece ser uma boa alternativa para continuarmos com as lutas políticas e pesquisas no campo da educação, por este abarcar tanto a ambiguidade e a ambivalência existente entre os termos integração e inclusão quanto o “escorregadio conceito de exclusão, ora entendido como desfiliação, ora como estar emocional e psicologicamente ausente ou ter sua presença ignorada mesmo corpo presente”. Dentro de uma racionalidade neoliberal, a inclusão tem sido potencializada visando minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploram e discriminaram segmentos da população ao longo da história, que foram marcados e silenciados pelo próprio Estado.

⁸⁴ Nesse estudo, a expressão in/exclusão é ancorada nos estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/Unisinos). Essa expressão, utilizada pelo grupo desde 2007, no livro intitulado “In/Exclusão: nas tramas da escola” (LOPES & DAL’IGNA). Tais palavras, assim imbricadas, têm o desejo de apresentar a inclusão e exclusão como invenções de nosso tempo, que guardam em si uma relação de dependência que inscreve os sujeitos em tramas sociais desenhadas por distintas práticas no tempo e no espaço (LOPES & FABRIS, 2013 p. 19). Esse termo sustenta que tanto a inclusão quanto a exclusão fazem parte de uma mesma lógica, em que uma palavra adquire sentido e potência a partir da outra. A discussão sobre in/exclusão também está presente em Skliar (2001b), Veiga-Neto & Lopes (2007), Lopes (2007).

Nesse panorama, podemos ver que no triângulo – segurança, população e governo – consolida-se uma biorregulação pelo Estado que age sobre a multiplicidade de sujeitos que se quer governar. O que nos chama a atenção é que para essa gestão da população, os mecanismos de controle social vão se fundindo às tecnologias de segurança, cujo funcionamento ocorre em um meio específico, que aparece como um campo de intervenção, como as diferentes instituições de normalização, dentre elas a “escola inclusiva”. Progressivamente, os dispositivos de segurança tornam-se “instrumentos técnicos essenciais” (FOUCAULT, 2008b p. 143) e são esses que integrados à governamentalidade, irão prevenir os riscos sociais e fixar o que é, ou não, aceitável. Dessa forma, são eles que vão

[...] dizer as coisas de maneira absolutamente global, inserir o fenômeno em questão [...] numa série de acontecimentos prováveis. Em segundo lugar, as reações do poder ante esse fenômeno vão ser inseridas num cálculo que é um cálculo de custo. Enfim, em terceiro lugar, em vez de instaurar uma divisão binária entre o permitido e o proibido, vai-se fixar de um lado uma média considerada ótima e, depois estabelecer os limites do aceitável, além dos quais a coisa não deve ir. É, portanto, toda uma outra distribuição das coisas e dos mecanismos que assim se esboça (FOUCAULT, 2008b, p. 9).

A partir dos estudos foucaultianos, Rech (2013, p. 40) argumenta que os dispositivos de segurança são utilizados junto à população, a fim de “alimentar a economia do país, aumentar os índices educacionais e, conseqüentemente, diminuir o risco social”. A inclusão nesse quadro é, assim, articulada na contemporaneidade como uma estratégia biopolítica de fluxo-habilidade pois temos a necessidade de abarcar e proteger uma massa global que precisa ser conduzida, primeiramente pela escola, para que possa conquistar novos espaços sociais e, assim, ser (re)conduzida de outras formas. Com as estratégias biopolíticas, obtendo-se, desse modo, a relação direta da política com a vida, é possível impetrar formas eficientes para se conhecer a fundo a massa que se quer conduzir.

As fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem. Curiosamente, os governos e governantes, instituições oficiais e organismos não governamentais insistem com obsessão em que ninguém tem direito de desistir da aldeia global, de viver em supostas margens ou periferias. Ninguém pode negar-se a estar dentro do mundo global, ainda que seja de uma forma parcial, incompleta, ineficiente ou deficiente. (SKLIAR, 1999, p. 16).

Depreendemos diante desse cenário que o discurso inclusivo produziu, por meio das políticas, programas e projetos do Governo, uma forma de conduzir as condutas dos sujeitos e da população por meio da mobilização social. Nessa tentativa de moldar o pensamento dos sujeitos, na conduta de si e na conduta dos Outros, o Governo articula suas intenções por meio das políticas públicas para garantir a todos, e a todas, o direito de estarem na escola, procurando evidenciar uma preocupação com cada indivíduo e com a população. No entanto, tais políticas acionam estratégias e efetivam práticas que regulam nossos modos de ser e de viver na atualidade. Para Fröhlich (2018) as políticas de inclusão não afetam somente seus sujeitos específicos – como por exemplo, as pessoas com deficiência. As políticas de inclusão gerenciam e regulam toda uma forma de vida na atualidade. As políticas geram efeitos na população como um todo; aliás, essa premissa é que torna as políticas tão eficazes pois sua ação é na coletividade, uma vez que as políticas de inclusão fazem sua intervenção na população em geral.

Ligadas aos interesses neoliberais, as ações do Governo, muitas vezes, “camuflam” suas intenções pelas vias do discurso, pois, de fato, “o mercado é que vai fazer que o bom governo já não seja somente um governo justo” (FOUCAULT, 2008a, p. 45). Acrescenta que para ser considerado um “bom governo”, precisará funcionar com “base na verdade”, que necessita ser dita em relação à sua própria prática governamental. Dessa forma, o discurso inclusivo precisa ser disseminado como algo bom para todos, transmitindo uma sensação de segurança e de conquista de direitos ao preconizar que “todos e todas” precisam estar na escola, pois é lá que efetivamente são fabricadas as promessas modernas de educação como “caminho transformador”, como “mudança de vida”, como “emancipação social”, entre tantas outras semelhantes “vontade de verdade” atribuídas à escola. Tais promessas, sob o viés biopolítico, também estão articuladas à vida da população como

[...] a promessa da mudança de *status* dentro de relações de consumo – uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta –, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo (LOPES, 2009, p.167).

O vínculo entre a inclusão escolar que nos é apresentado, e o conhecimento que temos sobre ela é um processo arbitrário, eminentemente político, e, por essa razão, Foucault (2006a) define como fundamental saber que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade isto é, os tipos de discurso

que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem “distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 2006a p. 10).

Abre-se, aqui, com as ferramentas foucaultianas, uma porta para que a escola das massas, a escola para todos/as, a escola inclusiva que temos hoje, seja analisada “como prática política de governamentalidade” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007 p. 97; LOPES, 2009, p. 154). A instituição escolar, como uma forma de organização social, na qual a educação é instituída como uma responsabilidade do Estado, em uma função estatal consolidada pela oferta da educação pública, tem relação direta com a expansão das tecnologias de poder e de governo. O saber pedagógico, as questões educativas, o conhecimento escolar, não apenas tiveram implicações dessas diferentes tecnologias, como também passaram a se estruturar em torno de necessidades políticas, econômicas e sociais.

A partir da ótica foucaultiana, a escola moderna e o ideário da “escola inclusiva” despontaram no contexto de uma governamentalidade neoliberal, fazendo circular uma série de procedimentos e dispositivos disciplinares e normalizadores. Essas diferentes técnicas objetivam a regulação escolar dos seus estudantes, cujo projeto embrionário, desde então, foi o de “gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade” no interior de um Estado governamentalizado (FOUCAULT, 2006a, p. 15). Essa instituição, a partir do século XVIII, fundamentada como objeto da técnica de governo, passará a ser regida por uma economia política, “que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais (FOUCAULT, 2006a, p. 289).

O modelo neoliberal assim se estrutura na lógica inclusivista, procurando não deixar nenhum de seus sujeitos fora da sua tutela, uma vez que a liberdade se tornou um direito dos cidadãos e com essa liberdade, caminham os desejos, as lutas, as bandeiras reivindicatórias. Um Estado de direito, democrático, que se pauta na liberdade para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, não pode sustentar uma população descontente, uma vez que ela pode causar desarmonia em todo o organismo social que é a sociedade. Então, já que todas essas minorias estão dentro, todo esse coletivo de corpos deficientes, precisamos evitar que eles façam movimentos sociais para reivindicar coisas, movimentos estes que podem causar desequilíbrio, desordem social. Se o que essas pessoas reivindicam é o direito à educação, o

Estado fornece a elas a escola. Ao trazê-las para dentro do sistema, mesmo que de forma rudimentar, o Governo enfraquece e/ou elimina qualquer tipo de reivindicação. Então, segue a lógica: negligenciar, excluir e oprimir gera revolta; mas, ao incluir, esse regime governamental traz a todos(as) para si e, assim, governa. Incluir para governar, governar para normalizar, normalizar para utilizar suas forças ao máximo.

Afinal, para Foucault (2006a, 2008b), se a qualidade de vida da população se tornou tão, ou mais importante do que o acúmulo de riquezas, seria preciso fornecer acesso à medicina, à educação, ao lazer, ao trabalho a todos os indivíduos, para gerir os riscos sociais, assegurando um crescimento das cidades dentro da ordem. No interior dessa economia política, que tem como principal alvo a população, os dispositivos de segurança se constituíram como instrumento técnico essencial para que o Estado garantisse a segurança desses fenômenos naturais que são os processos intrínsecos à população. Nessa conjuntura, todo o conjunto legislativo foi colocado em prática para implementar os mecanismos de segurança, na ordem “das medidas legislativas, dos decretos, dos regulamentos, das circulares” (FOUCAULT, 2008b, p. 11) para administrar a liberdade que se tornou um direito dos cidadãos. E, por conseguinte, a norma será acionada para dirigir a população, “em procedimentos, processos, técnicas de normalização” (FOUCAULT, 2008b, p. 74). É o que esmiuçaremos na Sessão 2 desse estudo, ao tratarmos do corpo deficiente e sua presença na escola comum, enredado ao exercício do poder que emana da governamentalidade e da biopolítica.

SEÇÃO II - O GOVERNO DO CORPO DEFICIENTE: QUE CORPO CABE NA “EDUCAÇÃO INCLUSIVA”?

O homem, para as ciências humanas, não é esse ser vivo que tem uma forma bem particular (uma fisiologia bastante especial e uma autonomia quase única); é esse ser vivo que, do interior da vida à qual pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo o seu ser, constitui representações graças às quais ele vive e a partir das quais detém esta estranha capacidade de poder se representar justamente a vida (Foucault, 2000a, p. 486).

Nessa seção pretendemos abordar a relação corpo e deficiência, da qual nos ocupamos em identificar as narrativas do corpo ao longo da história moderna e na contemporaneidade, quais sejam: (a) o enquadramento do corpo aos dispositivos biopolíticos da governamentalidade; e (b) o corpo deficiente nas práticas escolares denominadas inclusivas como objeto da normalização. O corpo não cessa de ser descoberto, de ser olhado, e vasculhado, pelas marcas que traz consigo, que são também alvo e objeto do poder, conforme encontramos embasamento nos estudos de Foucault (1999a, 2000a, 2006a, 2008a), especialmente na racionalidade moderna, quando o corpo se torna objeto do saber-poder.

Na articulação do homem com a história, seu corpo é tomado como “superfície de inscrição dos acontecimentos” (FOUCAULT, 2005a, p. 267). Ele é produzido em um determinado estado de forças, na proliferação das práticas discursivas, de poder e de subjetivação por meio das quais foi se constituindo. Na confluência histórica dos discursos provenientes do campo de distintas ciências, foram se constituindo as relações de saber-poder sobre o corpo, sobre a vida. Visto por esse ângulo, podemos inferir que para Foucault não é possível existir uma neutralidade e imparcialidade do olhar sobre e para o corpo, alheio às relações de poder. Todo e qualquer olhar sobre o corpo é uma forma de interpretação.

Isto posto, ao recorrermos à história do corpo, podemos observar que ao longo dos séculos os sujeitos vêm sendo examinados, classificados, ordenados, nomeados e definidos pela pele que habitam, por seus corpos, ou melhor, pelas marcas que são atribuídas a eles, consoante ao que é destacado nos estudos de Louro (2003, 2004). A determinação das posições dos sujeitos no interior de uma cultura, remete-se, usualmente, à aparência de seus corpos. “Os significados dos

corpos deslizam e escapam; eles são múltiplos e mutantes e escapam não apenas porque são alterados, mas porque são objeto de disputas” (LOURO, 2003, p. 58).

Diz-se que corpos carregam marcas. Poderíamos então perguntar: onde elas se inscrevem? Na pele, nos pelos, nas formas, nos traços, nos gestos? O que elas “dizem” dos corpos? O que significam? São tangíveis, palpáveis, físicas? Exibem-se, facilmente, à espera de serem reconhecidas? Ou se insinuam, sugerindo, qualificando, nomeando? Há corpos “não-marcados”? Elas, as marcas, existem, de fato? Ou são uma invenção do olhar do outro? (LOURO, 2004, p. 75).

Nessa conjuntura entendemos que esse *status quo* imbuído aos corpos deficientes vem, ao longo dos séculos, atribuindo papéis sociais e sancionando sentenças aos indivíduos considerados anormais. Ao determos nosso olhar, mais especificamente para a virada do século XIX, vemos o despontar do corpo, na analítica foucaultiana (2000a), como objeto de saber, entendendo que, teoricamente, o século XX fabricou o corpo que, em tempos anteriores, exercia tão somente um papel secundário na história dos seres vivos. Ao ser plasmado no campo das Ciências da Humanidade, esse corpo também se articula às relações de saber-poder, estrategicamente, ao longo da história, entrelaçando-se às tramas discursivas e não discursivas. Existe, portanto, nesta história, um governo do corpo e sobre o corpo, com profundas relações com os modelos econômicos adotados em cada sociedade e com a prática da medicina moderna.

É pois, a partir desse modo particular de olhar o corpo, de seus objetos e de seus discursos, produzidos no aparato da governabilidade moderna, que vemos por um determinado ângulo de interesse, onde são criadas as condições objetivas, e subjetivas, que dão forma a todo o projeto educacional de uma nação. É esse olhar que permite as classificações, as conceituações, que estabelece as fronteiras entre o “normal e o patológico” (CANGUILHEM, 2009), que define qual corpo pode, ou não, habitar a escola, assim como todos os outros espaços. É esse olhar que molda todos os corpos! Este corpo que emerge na escola, que aparece na escola, que se torna o objeto do nosso olhar entrelaçado à educação em Ciências.

2.1 Olhares históricos para o corpo: o discurso que materializa o (in)visível

Todo o saber construído sobre os sujeitos com deficiência, as diferentes formas de governo, de normalização, de corpo classificado e subjetivado, somente fazem sentido no escopo do conceito de vontade de verdade, no qual esse processo de interpretação do Outro, desse corpo

anormal, necessita ser compreendido a partir de uma reflexão genealógica⁸⁵, de sua proveniência e emergência. A genealogia, compreendida por Foucault (2005a, 2006a), não se opõe à história, mas sim, a interroga, procurando romper com a sua linearidade, continuidade, sua busca incessante pelas origens e semelhanças das coisas e suas relações causais entre os acontecimentos. A genealogia “tem a necessidade da história para conjurar a ilusão da origem” (FOUCAULT, 2005a p. 264), ela se atenta à dispersão, aos acidentes, aos abalos, aos desvios, às intensidades, às descontinuidades, às completas inversões, aos cálculos errôneos, “porque é o corpo que sustenta, em sua vida e sua morte, em sua força e fraqueza, a sanção de qualquer verdade e de qualquer erro” (FOUCAULT, 2005a p. 267).

A decifração do corpo na perspectiva foucaultiana percorre a história, em diferentes culturas e civilizações, na qual a vontade de verdade é uma interpretação. Essa interpretação opera por dois campos – da proveniência e da emergência. Sob essa ótica, Foucault (2005a) elucida que a investigação da proveniência se relaciona com o corpo porque “ela se inscreve no sistema nervoso, no humor, no aparelho digestivo [...], no corpo débil e vergado” (p. 266), enfim, à sua anatomia e morfologia. Mas o corpo também “é o lugar onde se encontra o estigma dos acontecimentos passados” (p. 267), é lugar de desejos, de fraqueza e força, de luta, de insuperável conflito. Em Foucault encontramos, então, o corpo como

[...] superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto a linguagem os marcam e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (ao qual ele tenta atribuir a ilusão de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, na articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado pela história, e a história arruinando o corpo (FOUCAULT, 2005a, p. 267).

A emergência do corpo é, pois, “o lugar de confronto”, o seu “ponto de surgimento” e este é o corpo que é produzido “em um determinado estado de forças”, no jogo causal das dominações. Nesse jogo, evidencia-se “a luta de uma força contra as outras”, o “salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco” (FOUCAULT, 2005a, p. 268-269). Foucault nos mostra, nas linhas a seguir, como o corpo passa de simples ser vivo ao palco da história, como objeto de

⁸⁵ Para Moraes (2018), Foucault encontrará no projeto genealógico de Nietzsche, o uso dos conceitos de proveniência e emergência, voltados à problematização da origem das coisas. A análise da proveniência refere-se à articulação entre corpo e história, pois é no corpo, segundo Foucault, que os acontecimentos são inscritos. A emergência, por sua vez, trata dos acontecimentos, da maneira como se associam suas significações com as relações de poder; sua análise procura determinar, na descontinuidade dos acontecimentos, os diferentes e sempre cambiantes sistemas de submissão a que as coisas estão associadas, tendo em vista que aquilo que emerge nos acontecimentos, e sua significação, dependem do estado das forças em determinado momento.

conhecimento. Interpelado pelo discurso proveniente de diferentes campos do saber, notadamente pelas Ciências Humanas, o corpo é percorrido por olhares, interpretado e regido por uma vontade de verdade. Nos olhares foucaultianos a proveniência do discurso sobre o corpo é, originalmente, da Medicina, da Biologia, que requeridamente nomeia, conceitua, classifica, disseca, expõe. A emergência é essa tensão que se opera nos diferentes grupos, no conflito, no jogo de poder, para que essa (ou aquela) interpretação sobre o corpo se torne hegemônica e condescende no tecido social. O corpo é então, compreendido nessa reflexão genealógica, de proveniência e emergência, em que tudo é interpretação. Para Courtine (2013, p. 80), não há “nenhuma história do corpo que não seja uma arqueologia dos discursos e uma genealogia dos olhares”.

Courtine (2008, p. 7), ao partir da questão: “Como é que o corpo se tornou, em nossos dias, um objeto de investigação histórica?”, volta seu olhar para o corpo por um viés onde se misturam história, cultura e antropologia. Dentro de uma tradição filosófica cartesiana, tudo contribui para atribuir ao corpo um papel secundário, até fins do século XIX. No entanto, na virada do século, restaura-se e aprofunda-se a questão do corpo animado e a relação entre o sujeito e seu corpo passa a ser definida em outros termos, apagando a linha divisória do ‘corpo’ e do ‘espírito’, encarando a vida humana como espiritual e corpórea, sempre apoiada sobre o corpo⁸⁶.

As diferentes mutações do olhar sobre o corpo, mais detidamente no século XX, são analisadas por Courtine (2008, 2013), por meio de representações que mostram seu uso e seu desgaste, sua exploração e seu culto, a estética e o espetáculo. Essas mutações profundas, sentidas na carne, constituem igualmente mutações no olhar que se depositou sobre o corpo. São alguns dos paradoxos e contrastes no centro dos quais se constitui a relação do indivíduo contemporâneo com seu corpo: o deslocamento das relações entre saúde e doença, entre corpo normal e corpo deformado; a vida e a morte em uma sociedade medicalizada cada vez mais especializada; a legitimidade atribuída ao prazer ao mesmo tempo em que há a emergência de novas normas e novos poderes biológicos e políticos; a busca do bem-estar individual e a extrema violência da massa; o contato da pele na vida íntima e a saturação do espaço público pela frieza dos simulacros sexuais. Para ele, “jamais o corpo humano conheceu transformações de uma grandeza e de uma profundidade semelhantes às encontradas no decurso do século que acaba de terminar” (COURTINE, 2008, p. 10).

⁸⁶ Courtine desenvolve essas ideias apoiado em Merleau-Ponty.

O exercício arcaico e cruel do olhar curioso sobre os corpos anormais, que ocorria na visita à feira de monstros, no século XIX, é relatado por Courtine (2008), como banalidade rotineira dos divertimentos familiares, cujos olhares faziam um inventário sem limites do corpo humano e suas deformações. Por volta de 1880, a exibição do anormal se torna um elemento central de um “conjunto de dispositivos que fazem da exposição das diferenças, estranhezas, deformidades, enfermidades, mutilações, monstruosidades do corpo humano o suporte essencial dos espetáculos da indústria moderna de diversão em massa” (COURTINE, 2008, p. 256). Todos esses corpos anormais confundidos na monstruosidade estão envoltos por dispositivos materiais que os inscrevem em um regime particular de visibilidade, a história das ficções que os representam e das emoções sentidas à vista dessas “deformidades” humanas. Assim, o seu poder de difusão entre as representações do anormal parece ilimitado, pois coloniza, além de corpos, o universo das representações. Esse corpo anormal é o que Foucault (2001, p. 73) chama de “monstro empalidecido e banalizado, o anormal do século XIX também é um incorrigível, um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção”.

Assim, recorreremos a uma história do olhar sobre o corpo que, desde o final do século XIX, atrela-se a uma produção discursiva, a uma ordem do discurso, constituindo-se em um indicador de verdade. Ao retomarmos o processo de interpretação que aparece nas reflexões foucaultianas (1997b), vemos que a partir do século XIX, o mundo começa a se revelar de modo mais profundo aos olhos do homem e, sob o olhar de Freud, Marx e Nietzsche, amplia-se o horizonte das interpretações. Nessas novas técnicas de interpretação, Foucault (1997b) explicita não se tratar apenas de perceber o sentido da produção da linguagem, da escrita, dos discursos mas, como ele está inserido em um sistema, de um conjunto de práticas que objetivam construir verdades sobre os sujeitos, seus corpos, seus desejos, etc. A vida ganha espaço e profundidade para ser discursivamente olhada, vasculhada e analisada, em todas as suas angulações.

Para Foucault (1997b, p. 23), “uma interpretação já é, em si mesma, um objeto que diz algo”. As mesmas palavras dispostas em um texto, uma mesma imagem, diferentes jogos de poder, produz diferentes interpretações. Nessa paisagem, quem olha interpreta, e quer possuir a verdade, em uma pretensa imparcialidade do olhar. Assim acontece com o olhar que percorre o corpo, desde o último século objeto histórico e teórico de diferentes campos de saber-poder. É também neste sentido que Foucault retoma Nietzsche ao lembrar que “as palavras foram sempre inventadas pelas classes superiores” (FOUCAULT, 1997b, p. 23), elas não indicam um

significado, mas, sim, impõem uma interpretação; afinal, um olhar para o corpo é sempre uma interpretação sobre ele. Eis que aqui esse olhar interpretativo “não é mais redutor, mas fundador do indivíduo em sua qualidade irreduzível. E, assim, torna-se possível organizar em torno dele uma linguagem racional” na qual o “objeto do discurso passou a ser um sujeito” (FOUCAULT, 2008c p. XV).

A emergência histórica do homem na modernidade aparece na obra foucaultiana quando seu corpo se torna objeto das Ciências humanas (FOUCAULT, 2000a). O campo epistemológico que percorre os saberes advindos desse campo não foi prescrito anteriormente aos séculos XVII e XVIII, uma vez que não existia, qualquer que fosse, nenhuma observação do corpo humano, de sua sensação, da sua imaginação ou de suas paixões; pois, até o final do século XVIII, o homem não existia (assim como a vida, a linguagem e o trabalho). As Ciências da humanidade então aparecem, sob um efeito de um racionalismo iminente, quando decidem situar o homem no campo dos objetivos científicos na cultura ocidental. Depreendemos, assim, que a entrada do homem na história, do seu corpo, “é um acontecimento na ordem do saber” (FOUCAULT, 2000a, p. 476). E esse acontecimento produziu-se, por sua vez,

[...] numa redistribuição geral da episteme: quando, abandonando o espaço da representação, os seres vivos alojaram-se na profundidade específica da vida, as riquezas no surto progressivo das formas da produção, as palavras no devir das linguagens. Nessas condições, era necessário que o conhecimento do homem surgisse, com seu escopo científico, como contemporâneo e do mesmo veio que a biologia, a economia e a filologia, de tal sorte que nele se viu, muito naturalmente, um dos mais decisivos progressos realizados, na história da cultura europeia, pela racionalidade empírica (FOUCAULT, 2000a, p. 476).

Ao articularmos as diferentes formas de interpretar o homem com a vontade de verdade nos estudos foucaultianos, tomamos o enunciado sobre o corpo como suporte discursivo basilar que se articulam aos jogos de poder e de verdade sobre o sujeito moderno. As variadas enunciações de verdades sobre o corpo, conduzidas pelo olhar, é que permitem materializar o corpo em cada momento da história: o corpo dócil, o corpo útil, o corpo orgânico, o corpo espécie, o corpo anátomo político, o corpo medicalizado, o corpo individual, o corpo social. Na analítica foucaultiana, a curva do século XVIII para o século XIX produz uma grande ruptura na *epistémê* moderna ligada à descoberta da vida, à natureza finita do homem e, conseqüentemente, ao seu trabalho, sua linguagem e seu corpo, que lhe atribui lugar de sujeito e objeto de conhecimento no quadro da história. Nesse cenário, os gestos, as palavras, os olhares

médicos são fundamentais para a constituição das Ciências do homem com objeto de saber positivo, possibilitando que o indivíduo seja “ao mesmo tempo sujeito e objeto de seu próprio conhecimento” (FOUCAULT, 2008c, p. 227).

É nesse sentido que Foucault (2000a) nos mostra que as formações discursivas em torno da vida, do homem, do seu corpo, do seu trabalho, vão se fundindo à racionalidade moderna, aos saberes científicos e aos processos de subjetivação que lhes são imputados. Objeto de pesquisa de diferentes ciências⁸⁷, o corpo vai se construindo enquanto um domínio próprio na produção do conhecimento, diferentemente dos olhares que se inscrevem na Época Clássica, que o concebiam no quadro de taxinomia classificatória da diversidade da vida no planeta. A profusão do saber nos séculos XVII e XVIII era voltada para a ordenação dos diversos seres vivos da natureza, dispostos entre gêneros, espécies, reinos, classes, com o intuito de oferecer representações sobre o mundo em sua multiplicidade de formas e seres. Até o século XVIII a vida do homem não existia. Havia apenas seres vivos que formavam uma, ou antes, várias classes na série de todas as coisas do mundo. Falava-se da vida “somente como de um caráter – no sentido taxionômico da palavra – na universal distribuição dos seres” (FOUCAULT, 2000a, p. 221).

A partir de uma reconfiguração discursiva, no limiar da modernidade, um novo olhar começa a percorrer o corpo, em suas “linhas, superfícies, formas e relevos” (FOUCAULT, 2000a, p. 181), dando-lhe uma amplitude e uma precisão até então insuspeitadas às Ciências da vida, como uma categoria distinta e em sua natureza finita. O campo de visibilidade do homem, tal como se constitui no pensamento moderno, desde o século XIX “serve de solo quase evidente ao nosso pensamento - é, sem dúvida, decisivo para o estatuto a ser dado às ciências humanas, a esse corpo de conhecimentos, a esse conjunto de discursos, que toma por objeto o homem no que ele tem de empírico” (FOUCAULT, 2000a, p. 475). A datar desse momento, Foucault (2000a) nos explicita que à experiência do homem é dado um corpo. O modo de ser da vida é concebido, fundamentalmente, no seu corpo que se articula ao modo de ser do seu trabalho, do seu tempo, de sua linguagem, do seu desejo, agindo sobre as determinações de sua existência. Descobre-se aqui, no fundamento de todas as positivities empíricas, a sua finitude como limite concreto à sua

⁸⁷ Oriundas dos diversos saberes emergentes a partir do século XVIII, tais como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Psiquiatria, a Medicina, a Biologia, as Ciências Sociais, a Economia, a Demografia, o Direito, a Economia, a Higiene, a Política, etc.

existência, que se aloja “não mais no interior do pensamento do infinito⁸⁸, mas no coração mesmo desses conteúdos que são dados, por um saber finito, como as formas concretas da existência finita” (FOUCAULT, 2000a, p. 435).

O que vemos emergir, a partir da analítica foucaultiana, é que a partir do século XIX o campo do saber não pode mais dar lugar a uma reflexão homogênea e uniforme em todas as suas questões e problemas porque afinal “o saber, em sua positividade, muda de natureza e de forma” (FOUCAULT, 2000a, p. 345) e “tudo o que era dado ao olhar assume doravante um modo novo ser” (FOUCAULT, 2000a, p. 362). Nesse entrelaçamento de ideias, Foucault (2000a) nos mostra que o próprio saber como modo de ser prévio e indivisível entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento mudou, radicalmente, na curva do século passado. A vida humana, o corpo dos indivíduos fez aparecer novos objetos, novos conceitos e novos métodos. Nesse quadro o aparecimento de novos conceitos, de diferentes campos do saber, não é atribuído somente ao progresso das ciências e a racionalidade que lhe é peculiar. “Trata-se de modos fundamentais do saber que suportam em sua unidade sem fissura a correlação segunda e derivada de Ciências e de técnicas novas com objetos inéditos” (FOUCAULT, 2000a, p. 346). Nessa conjuntura

[...] cada forma de positividade tem a “filosofia” que lhe convém: a economia, a de um trabalho marcado pelo signo da necessidade, mas destinado finalmente à grande recompensa do tempo; a biologia, a de uma vida marcada por essa continuidade que só forma os seres para os desfazer, achando-se com isso liberada de todos os limites da História? E as ciências da linguagem, uma filosofia das culturas, de sua relatividade e de seu poder singular de manifestação? (FOUCAULT, 2000a p. 385).

De mera categoria de classificação entre os seres vivos, o corpo do homem foi inserido na ordem do discurso e conjurado para a produção de novos saberes. A emergência de variados conceitos e dizeres sobre o seu corpo revelaram como as redes discursivas dos saberes das ciências humanas se distribuíram e fizeram dele objeto do olhar, evidenciando transformações epistemológicas sujeitas a diferentes campos de relações. Ao estudar as regras de formação dos

⁸⁸ Foucault (2000a, p. 434-435) nos mostra que o pensamento até o século XVIII era de uma finitude que constrangia o homem a viver uma existência animal, a trabalhar com o suor de seu rosto, a pensar com palavras opacas; era essa mesma finitude que o impedia de conhecer de modo absoluto os mecanismos de seu corpo, os meios de satisfazer suas necessidades, o método para pensar sem o perigoso auxílio de uma linguagem toda tramada de hábitos e de imaginações. Como inadequação ao infinito, o limite do homem explicava tanto a existência desses conteúdos empíricos quanto a impossibilidade de conhecê-los imediatamente. E, assim, a relação negativa com o infinito - quer fosse concebida como criação, ou queda, ou ligação da alma e do corpo, ou determinação no interior do ser infinito, ou ponto de vista singular sobre a totalidade, ou liame da representação com a impressão - dava-se como anterior à empiricidade do homem e ao conhecimento que dela ele pode ter.

objetos do discurso, Foucault (2014) destaca a relevância de demarcar as superfícies primeiras de sua emergência; de descrever suas instâncias de delimitação (tal como a medicina, a economia, o direito, etc); e, por fim, analisar suas grades de especificação. Essas grades de diferenciação foram, no século XIX,

[...] a alma, como grupo de faculdades hierarquizadas, vizinhas e mais ou menos interpenetráveis; o corpo, como volume tridimensional de órgãos ligados por esquemas de dependência e de comunicação; a vida e a história dos indivíduos, como sequência linear de fases, emaranhado de traços, conjunto de reativações virtuais, repetições cíclicas; os jogos das correlações neuropsicológicas como sistemas de projeções recíprocas e campo de causalidade circular (FOUCAULT, 2014 p. 47).

Não obstante, todas essas regras ainda não eram suficientes para revelar os objetos que o discurso das distintas ciências carregavam sobre o sujeito moderno, uma vez que “o discurso é algo inteiramente diferente do lugar em que vem se depositar e se superpor, como em uma simples superfície de inscrição” (FOUCAULT, 2014, p. 49). Todos esses novos objetos do saber que emergem no século XIX, tal como o indivíduo e seu corpo, não podem ser atribuídos somente ao nascimento da sociedade burguesa, do sistema policial e penal, da indústria, etc, mas devem ser pensados no conjunto de relações⁸⁹ determinadas, pois são elas que permitiram a formação de todo um conjunto de objetos diversos. Com isso, Foucault (2014) nos mostra que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não basta tomar consciência para que novos objetos logo se iluminem, uma vez que para sua visibilidade/dizibilidade é preciso que estes se encontrem sob as condições positivas de um feixe complexo de relações.

Essas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto; não são elas que são desenvolvidas quando se faz sua análise [...] Elas

⁸⁹ Foucault (2014, p. 49), parte do exemplo do desenvolvimento do discurso da psicopatologia, na qual reconhece suas diversas categorias, tais como a “doença, alienação, anomalia, demência, neurose, psicose, degenerescência”, procurando indagar o que fez a loucura ser tomada como objeto do discurso. Para encontrar essa possível resposta, as relações devem ser pensadas, tais como: as categorias penais e os graus de responsabilidade diminuída, e planos psicológicos de caracterização; relação entre a instância de decisão médica e a instância de decisão judiciária; relação entre o filtro constituído pela interrogação judiciária, as informações policiais, a investigação e todo o aparelho de informação jurídica, e o filtro constituído pelo questionário médico, os exames clínicos, a pesquisa dos antecedentes e as narrações biográficas; relação entre as normas familiares, sexuais, penais, do comportamento dos indivíduos, e o quadro dos sintomas patológicos e doenças de que eles são os sinais; relação entre a restrição terapêutica no meio hospitalar (com seus limiares particulares, seus critérios de cura, sua maneira de delimitar o normal e o patológico) e a restrição punitiva na prisão (com seu sistema de castigo e de pedagogia, seus critérios de boa conduta, de recuperação e de libertação).

não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irredutibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade (FOUCAULT, 2014, p. 51).

Nesse cenário a relação entre corpo e sujeito foi se materializando no campo das Ciências Humanas, enquanto a linguagem foi se transformando em um discurso racional, como o discurso científico, em franco crescimento. No início do século XIX, mais do que “a relação entre o visível e o invisível, necessária a todo saber concreto, mudou de estrutura e fez aparecer sob o olhar e na linguagem o que se encontrava aquém e além de seu domínio” (FOUCAULT, 2008c, p. XI). O saber sobre o indivíduo, conforme revela Foucault (2008c), havia permanecido, durante muito tempo, como o “invisível visível”, como um iminente segredo, quando, finalmente, pode se oferecer a uma percepção científica, que entrelaça a linguagem e a morte. “A velha lei aristotélica, que proibia o discurso científico sobre o indivíduo, desapareceu quando a morte encontrou na linguagem o lugar de seu conceito” (FOUCAULT, 2008c, p. 195). Por conseguinte, o conhecimento da vida fez aprimorar a percepção da morte na vida. O espaço, então, ofereceu ao olhar a forma diferenciada do indivíduo que não era mais a forma inicial em que a vida se apresentava. Agora, sob a trama anátomo-patológica, a organização de uma medicina positiva “liga o homem moderno a sua finitude originária” e, assim, “o pensamento médico, implica de pleno direito, o estatuto filosófico do homem” (FOUCAULT, 2008c, p. 288).

O lugar em que se forma o saber não é mais o jardim patológico em que Deus distribui às espécies; é uma consciência médica generalizada, difusa no espaço e no tempo, aberta e móvel, ligada a cada existência individual, mas também a vida coletiva da nação, sempre atenta ao domínio indefinido em que o mal trai, sob seus aspectos diversos, sua grande forma (FOUCAULT, 2008c p. 35).

O corpo já era foco de olhares de historiadores, como sede de processos fisiológicos e de metabolismos, que tentavam interligar aspectos históricos com os processos biológicos da existência humana. Contudo, a partir da época clássica são inaugurados novos métodos de controle minuciosos do corpo, como objeto de poder, por meio de uma vigilância e coerção contínuas. Os métodos disciplinares objetivam controlar ao máximo seus movimentos, o tempo e o espaço por ele ocupados, para treiná-lo e fazê-lo obedecer, tornando-o dócil e útil, em termos econômicos e, ao mesmo tempo, diminuindo suas forças, numa relação de obediência. Associada aos imperativos econômicos e políticos necessários ao desenvolvimento da sociedade industrial capitalista que se instala, as diferentes instituições fechadas como prisões, fábricas, hospícios,

escolas, conventos, oficinas se estruturam em torno de uma lógica de funcionamento que se baseia em técnicas oriundas deste processo de disciplinarização dos corpos. De modo consequente, é possível perceber que nesta conjuntura se articula uma nova relação entre o poder e os corpos, como expõe Foucault:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se, então, uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia-política”: que é também igualmente uma mecânica do poder, está nascendo [...] A disciplina fabrica, assim, corpos submissos, exercitados, corpos ‘dóceis’ (FOUCAULT, 1999a, p. 129).

O corpo se torna, desde a época clássica, uma representação ideológica para o bom funcionamento da sociedade, ao mesmo tempo em que é fabricado pelo poder disciplinar e normalizador. Esses poderes se estruturam em espaços fechados nos quais o corpo é permanentemente fiscalizado e vigiado por olhares sempre atentos. Desse observatório panóptico decorre o sucesso do poder disciplinar, em razão da utilização de instrumentos simples: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 1999a, p. 143). Nesse quadro, Foucault (1999a) nos mostra que essa visibilidade plena e irrestrita é empregada para controle dos corpos que podem estar sob os efeitos dos dispositivos disciplinares, independente da presença de algum tipo de autoridade investida de poder, uma vez que a vigilância se torna produtiva sem necessariamente o uso ostensivo da violência. Há uma objetivação minuciosa dos corpos e dos seus comportamentos individuais que se dão mediante um jogo do olhar que está alerta e em todas as partes. O corpo dócil internaliza suas obrigações e reproduz as normas estabelecidas por uma espécie de disciplina social que, ao apropriar-se das forças dos corpos, as multiplica para utilizá-las em sua máxima eficiência.

Mas o corpo está também diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder operam sobre ele um efeito imediato; investem-no, marcam-no, controlam-no, supliciam-no, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; em boa parte é como força de produção em que o corpo é investido de relações de poder

e de domínio; mas, em contrapartida, a sua constituição como força de trabalho só é possível se estiver integrado num sistema de sujeição (em que a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se for simultaneamente corpo produtivo e corpo submetido (FOUCAULT, 1999a, p. 30).

O corpo humano é, então, mergulhado, sob a ótica foucaultiana, em uma “anatomia política” e igualmente em uma “mecânica do poder” que investe sobre ele toda uma maquinaria disciplinar que o controla e sujeita para a sua melhor utilização econômica. Essa tecnologia política de dominação do corpo atravessa todo o tecido social, exercendo uma microfísica do poder na qual os aparelhos de Estado e suas instituições podem “ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se deseja, mas para que funcionem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determinam”. (FOUCAULT, 1999a, p. 118).

Para Foucault (1999a) a invenção dessa nova anatomia política que dissocia o poder do corpo potencializa micropoderes que agem como técnicas e controle de si sobre as condutas e comportamentos dos corpos dos indivíduos. Aos poucos essas técnicas vão compondo um novo objeto que lentamente vai substituir o corpo-mecânico, o corpo composto de sólidos e afetado por movimentos. Este novo objeto “é o corpo natural, portador de forças e sede de uma duração; é o corpo capaz de operações especificadas, manipulado pela autoridade. Ao tornar-se o alvo de novos mecanismos do poder, o corpo oferece-se a novas formas de saber” (FOUCAULT, 1999a, p. 130).

Nesse cenário, o desenvolvimento do pensamento científico favorece o desbloqueamento epistemológico a partir de um aprimoramento das relações de poder. Em consequência da formação de novos conhecimentos, que se articulam a uma rede de saberes estratégicos, surge uma nova forma de acesso ao corpo. Estes conhecimentos são advindos da Medicina Clínica, da Psicologia, da Pedagogia, da Higiene Pública, da Criminologia, entre outras Ciências que adquirem uma parte cada vez maior dos poderes de controle e de sanção sobre o corpo. O poder disciplinar, a normalização, a articulação entre verdade e poder, as estratégias e táticas de controle do tempo e do espaço, encontravam-se “fortemente enquadrados por uma Medicina ou por uma Psiquiatria que lhes garantiam uma forma de “cientificidade”, que se apoiavam em um aparelho judiciário, que, direta ou indiretamente, lhes dava a caução legal” (FOUCAULT, 1999a, p. 259).

A partir do momento em que a Psiquiatria começa a funcionar como saber e poder, no século XIX, no interior do domínio geral da higiene pública da proteção do corpo social, começa a procura do núcleo da loucura em todos os indivíduos que podem ser perigosos para a sociedade. Foucault (2001) nos mostra essa operação psiquiátrica, no interior dos manicômios, como sendo a operação pela qual se vincula qualquer diagnóstico de loucura à percepção de um perigo possível, assim como fora das instituições manicomiais, procurando detectar o perigo que a loucura traz consigo. Logo,

Para se justificar como intervenção científica e autoritária na sociedade, para se justificar como poder e ciência da higiene pública e da proteção social, a medicina mental tem de mostrar que é capaz de perceber, mesmo onde nenhum outro ainda pode ver, um certo perigo; e ela deve mostrar que se pode percebê-lo, é por ser um conhecimento médico (FOUCAULT, 2001, p. 151).

Ao estudar a representação da loucura como fenômeno histórico e social, analisada do ponto de vista das representações sociais, Foucault (1997a), procura mostrar as imagens da loucura no século XVII e XVIII. Porém, antes de situar a compreensão da loucura na época moderna, ele remonta às práticas de exclusão da Idade Média com o exemplo dos leprosários, evidenciando que, ao final desse período, a lepra desaparece do mundo ocidental. No entanto, as estruturas de exclusão dos corpos doentes, loucos, anormais, permanecem “frequentemente nos mesmos locais e os jogos da exclusão serão retomados, estranhamente semelhantes aos primeiros, dois ou três séculos mais tarde” (FOUCAULT, 1997a, p. 10). Nesse quadro, é sabido que o século XVII cria vastas casas de internamento e que, a partir de Pinel, Tuke, Wagnitz, os loucos são postos sob o regime desse internamento durante um século e meio. Todos os desviantes começam a ser internados, misturando-se a toda uma população com a qual se lhes reconhece algum parentesco, por meio de um olhar de condenação médica da ociosidade, que associa a loucura a todas as formas de inutilidade social. “Internar alguém dizendo que é um ‘furioso’, sem especificar se é doente ou criminoso, é um dos poderes que a razão clássica atribui a si mesma, na experiência que teve da loucura” (FOUCAULT, 1997a, p. 125).

Nessa obra, Foucault (1997a) também destaca o nascimento de um novo olhar médico, na segunda metade do século XIX, no qual os loucos se tornam uma preocupação social, tomando a loucura não como um “crime”, mas como uma “doença” na qual a única solução para tratamento passa a ser confiada à Medicina. Irrompe dessa brecha o mito de que há um “homem normal”, anterior à doença, e, de forma análoga, o “louco” é tomado como um “doente” que precisa ser

curado. A loucura passa a ser percebida sob outra perspectiva, da monstruosidade moral das condutas criminais, na qual a Medicina se presta a dois usos - conforme ela seja considerada no contexto do direito ou conforme deva se pautar pela prática social do internamento. “A doença mental, que a medicina vai atribuir-se como objeto, se constituirá lentamente como a unidade mítica do sujeito juridicamente incapaz e do homem reconhecido como perturbador do grupo” (FOUCAULT, 1997a, p. 147).

A constituição da Medicina moderna no bojo da governamentalidade alcança todos os processos biológicos atrelados ao corpo. Para Foucault (2005), a experiência médica do século XIX, como a Medicina e a Psiquiatria, marca a soberania do olhar médico que passa a utilizar técnicas médicas de objetivação da saúde, cujas práticas classificatórias se propagam em diferentes espaços e instituições do todo social. Nesse cenário consolida-se a importância da Medicina para a constituição das Ciências do homem como objeto do saber positivo, implicando o que Foucault (2008c p. 228) denomina de “reconhecimento da finitude do homem⁹⁰”. Ao mesmo tempo os fenômenos⁹¹ próprios à vida passam a ser objetos de intervenção de uma biopolítica, voltando-se para a população como um problema político.

São esses fenômenos que se começa a levar em conta no final do século XVIII e que trazem a introdução de uma medicina que vai ter, agora, a função maior da higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população (FOUCAULT, 2005, p. 291).

É possível perceber por esse enquadramento histórico e político do corpo, especialmente pelos estudos de Foucault (1999c, 2005, 2006a, 2008c), o poder da ciência médica e a construção do seu *status* de autoridade no decorrer da implantação de uma economia social pelo Estado. Para Foucault (2006a) a medicalização das cidades, a partir do final do século XVIII, ocorre por intermédio da medicina social urbana, que se consolida no funcionamento geral do discurso e do saber científico, tendo como foco o indivíduo e seu meio, suas condições de vida e seus meios de existência. O olhar médico vai se dissipando em diferentes instituições de poder, instalando-se

⁹⁰ Compreendemos a ideia de finitude como limite da ação do sujeito empírico, não apenas no que se refere a questão da morte, mas também, quando da impossibilidade de exercer o direito à vida e/ou as ações que dela seria possível se efetivar.

⁹¹ Foucault (2005 p. 290) discute que já no início do século XIX, na era da industrialização, a biopolítica passa a se atentar aos acidentes, às enfermidades e a anomalias diversas. E é a partir desses fenômenos que surgirão não somente um grande número de instituições de assistência, mas mecanismos muito mais sutis, economicamente mais produtivos, como os seguros de todas as espécies, poupanças coletivas e individuais, etc.

nas estruturas administrativas do Estado Moderno, fortalecendo-se como uma estratégia biopolítica para gestão das populações.

Nesse cenário Foucault coloca que o corpo dos indivíduos e o corpo das populações baseiam-se na relação de maior ou menor utilidade/produtividade, fazendo com que os seus “traços biológicos se tornam elementos pertinentes para uma gestão econômica, de forma a organizar em volta deles um dispositivo que assegure não apenas sua sujeição, mas o aumento constante de sua utilidade” (FOUCAULT, 2005, p. 198). O desenvolvimento do capitalismo no final do século XVIII e início do século XIX,

[...] socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se pesa simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo como uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 2006a, p. 80).

Dessa maneira, fica evidente que o modo como o poder se inscreve e incide sobre o corpo dos indivíduos nos estudos foucaultianos (1997a, 1999a, 2001, 2008c), de forma mais incisiva, a partir da modernidade, passa pelo saber médico, pela anatomopatologia clínica e pelo poder psiquiátrico. Ao centrar-se na análise do exame psiquiátrico e sua relação com o diagnóstico da loucura e dos delinquentes, no final do século XIX, Foucault (2001) nos mostra como a instituição médica toma o lugar da instituição judiciária. O exame médico-legal, a justiça e a psiquiatria se dirigem a um objeto próprio que é o corpo dos indivíduos anormais, “na gradação do normal ao anormal” (FOUCAULT, 2001, p. 52). O poder de normalização que emana desses três campos de saberes sobre o corpo passa a se constituir como instância de controle do anormal, na relação de poder existente entre os corpos normais e anormais, e seus desdobramentos nos diferentes locais de poder a favor da hegemonia da norma.

A ciência médica, historicamente, entende a doença, a patologia e a anormalidade com a mesma conotação, conforme adverte os estudos de Canguilhem (2009). A concepção destes termos indica um único estado, enquanto que, por oposição, a normalidade significa saúde. A vida é, assim, polaridade e, por isso mesmo, posição consciente de valor, uma atividade normativa. A partir desse ângulo se abre, imediatamente, um caminho para considerações psicopatológicas que consideram que

[...] é pela anomalia que o ser humano se destaca do todo formado pelos homens e pela vida. É ela que nos revela o sentido de uma maneira de ser inteiramente “singular” e o faz primitivamente, de um modo muito radical e impressionante. Essa circunstância explica porque o “ser doente” não esgota absolutamente o fenômeno da alienação, impondo-se a nós só o ângulo de ser de modo diferente no sentido qualitativo da palavra (CANGUILHEM, 2009, p. 89).

É a esse corpo que a ciência médica que se instalou a partir do século XIX se reporta. Primeiramente, como uma estrutura anátomo-fisiológica suscetível, em sua generalidade, e, em segundo lugar, pela manipulação, de interferência técnica, orientada para princípios regulares e repetitivos, correções e transformações, procurando identificar suas patologias e restaurar sua saúde. Para isso são colocadas em prática “toda uma série de técnicas de vigilância dos indivíduos, de diagnóstico do que eles são, de classificação da sua estrutura mental, da sua patologia própria” (FOUCAULT, 2008b, p.11).

No escopo da biopolítica, Foucault (2006a) discorre que a Medicina, como técnica geral de saúde, assume um lugar cada vez mais importante nas estruturas administrativas e na maquinaria de poder, como ponto de apoio aos grandes inquéritos médicos sobre a saúde das populações. Essa ascendência político-médica sobre a população se enquadra em uma série de prescrições que dizem respeito não só à doença, mas às formas gerais da existência e do comportamento dos indivíduos. “Começa-se a conceber uma presença generalizada dos médicos, cujos olhares cruzados formam uma rede e exercem em todos os lugares do espaço, em todos os momentos do tempo, uma vigilância constante, móvel, diferenciada” (FOUCAULT, 2008c, p. 34). O olhar médico logo difunde-se de forma soberana e autônoma em várias direções, atravessando e penetrando inteiramente a existência individual, constituindo-se em uma anátomo-política⁹² do corpo e, também, a vida coletiva, pela via de uma biopolítica da população.

Todos esses fluxos entre a rede de invenções sobre o corpo interligados a um biopoder, a diferentes campos de saber, a instâncias normativas, na racionalidade da capitalista, expõe o “corpo como obra de arte em perigo” (LE BRETON, 2013, p. 9). Em seus estudos, este autor demonstra o quadro perigoso de um corpo que se transforma cada vez mais em corpo-máquina, sem sujeitos, nem afetos, ou seja, um corpo como objeto imperfeito, um rascunho a ser corrigido, um entrave no qual a sua “carne é a parte maldita sujeita ao envelhecimento, à doença e à morte” (LE BRETON, 2013, p. 14). Assim, Le Breton expõe o corpo no discurso contemporâneo como

⁹² Para Foucault (1999c) a anátomo-política refere-se aos dispositivos disciplinares encarregados do extrair do corpo humano sua força produtiva, mediante o controle do tempo e do espaço, no interior de instituições como a escola, o hospital, a fábrica e a prisão.

isolado do homem, um objeto de curiosidade, “uma matéria indiferente, um simples suporte da pessoa” (LE BRETON, 2013, p. 15). Ao mesmo tempo esclarece que a obsolescência do corpo é certamente um absurdo. Felizmente continuamos a ser carne e o abandono à densidade do corpo nos faria perder o saber do mundo.

Desses incessantes movimentos do olhar depreendemos que a história do corpo revela, também, a história dos discursos que o circundam e o perpassam, cujo foco de observação e desejo envolve diferentes ciências e distintas perspectivas. Em suas demarcações, fixações, classificações, polarizações, esse corpo foi moldado a partir de uma vontade de verdade que carrega consigo a intenção de marcar suas diferenças, oscilando entre o desejo de revelar a alteridade, ou para evidenciar o medo do estranho, do Outro desconhecido, do anormal, do desviante, daquele que não é igual a nós. Nessa conjuntura, o Outro sempre será objetivado, analisado e interpretado, tendo o seu corpo como um estranho objeto a ser minuciosamente investigado, classificado e estudado, “instaurado em um saber” (FOUCAULT, 2000a p. 450). No entanto, conforme Sant’Anna (2000, p. 52), tal como em outros momentos da história, este corpo sempre se mostrará paradoxal, “sempre redescoberto, nunca completamente revelado”.

2.2 O triunfo da norma na inclusão escolar e o governo do corpo deficiente

No rastro da obrigatoriedade da educação escolar moderna, foco de nossos olhares, amparada por mecanismos legais e econômicos, instaura-se a ideia de uma “escola para todos e todas”, cujo discurso ganhou força no Brasil nos últimos trinta anos. A datar do século XIX, pelo viés de um Estado governamentalizado, a educação escolar torna-se uma aliada da biopolítica na administração das coletividades e, ancorada à lógica da inclusão do tempo presente, passa a operar, simultaneamente, com “dispositivos disciplinares e de segurança” (FOUCAULT, 2008b). A partir desse cenário emerge a ideia da escola que deve formar o cidadão de direitos – trabalhador, produtivo, politicamente participativo – do qual o Estado precisa governar para poder incluir em um sistema capitalista e sua forma de governo neoliberal, para, assim, garantir “relações de dominação e efeitos de hegemonia” (FOUCAULT, 1999c p. 131).

É neste quadro que problematizamos a inclusão escolar, mobilizando os conceitos de biopoder, governamentalidade e normalização, para pensarmos a emergência do corpo deficiente na escola para todos e todas, que se encontra, nas últimas décadas, “forçado a existir no campo da Educação Especial” (SKLIAR, 2001a). Com a governamentalização do Estado, a partir do século

XVIII, as técnicas de governo se tornam uma questão política fundamental e o espaço real da luta política. “São as táticas de governo que permitem definir, a cada instante, o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado do que é ou não estatal, etc.; logo, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade” (FOUCAULT, 2006a, p. 286).

Portanto, foi somente em meio a este momento histórico que a vida passa a ser biologicamente considerada como objeto do poder moderno. Nessa conjuntura, diversas instituições, dentre elas a escola, foram acionadas pelo Estado para “a administração dos corpos e pela gestão calculista da vida” (FOUCAULT, 1999c, p.130). Para Foucault (2005, p. 302), ao tomar posse da vida, no século XIX, o poder consegue “cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra”. Desta maneira, este poder sobre a vida passa a ser exercido pelos Estados Modernos para obter a sujeição dos corpos e o controle das populações por meio de uma biopolítica do corpo-espécie e da população que se quer governar.

É, pois, na escola que se trata da população, que emerge o projeto de uma escola inclusiva, que está aberta para todos/as e onde todos/as possam estar juntos. Nessas novas formas e modalidades de poder, que marcam os indivíduos na contemporaneidade, o corpo deficiente é convidado a adentrar o espaço escolar e a conviver junto aos “normais”. Enxergamos por este ângulo a noção de biopolítica se articular ao ideário inclusivo no escopo das práticas educacionais correlacionadas a um projeto Estatal de “controle social”, de “gerenciamento de risco” (FOUCAULT, 2006a, 2008b). Na perspectiva da modernidade, a escola desponha, portanto, como mais um lugar institucional onde são colocados em prática procedimentos, processos e técnicas de condução e normalização dos corpos, organizados, frequentemente, em termos de “in/exclusão” (SKLIAR, 2001b, VEIGA-NETO e LOPES, 2007; LOPES, 2007).

Ao pensarmos na questão específica da inclusão do corpo deficiente na escola comum, temos, no cenário nacional, o seu lugar situado nas práticas de Educação Especial, que desde a década de 1950 passam a se configurar como parte da política educacional, conforme apontam Mazzotta (2001) e Jannuzi (2004). Essas pesquisas demonstram que a partir da década de 1960 é possível identificar práticas de institucionalização do sujeito anormal, à medida que a educação escolar primária vai ganhando impulso no Brasil, conclamando o Estado a pensar na organização

das primeiras escolas para o “indivíduo anormal⁹³”. A exemplo do que ocorre com a educação geral, torna-se evidente a relação existente entre a educabilidade desses corpos e o modo de organização e reprodução social.

Enquanto era possível e conveniente, os deficientes eram segregados da sociedade, ao passo que, mais tarde, a defesa da educação dos anormais foi sendo feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho (JANNUZZI, 2004, p. 49).

Os estudos de Sardagna (2008) sinalizam a virada do século XIX para o XX com o surgimento do campo da Educação Especial como prática na educação do sujeito anormal, com objetivos didático-pedagógicos que se ocupam da educação do aluno considerado anormal. Mas as condições para a emergência desse campo de conhecimento vão sendo engendradas desde que a Medicina passa a se interessar pelos doentes mentais, no início da Modernidade, quando aparecem as primeiras experiências educativas com os anormais. É no início do século XX que os regimes de verdade dos saberes, principalmente da Medicina e da Psicologia, vão dar sustentação ao surgimento do campo da Educação Especial. Esses saberes, engendrados com outros campos, como o da Estatística e da Política, vão ao longo dos anos criando as condições para a Educação Especial, tal como é entendida hoje, traduzida pelos discursos da inclusão escolar.

É possível constatar, por intermédio desses estudos, que desde o seu surgimento torna-se patente o estreito relacionamento entre a Educação Especial dentro de uma concepção clínico-terapêutica. Até meados da década de 1990, essa corrente epistemológica recebeu forte assentamento nas escolas brasileiras. Tal concepção em suas práticas objetiva normalizar a deficiência, tida como um problema, abordando-a como algo que precisa ser usurpado da vida do sujeito, para que este possa, enfim, passar a existir e ocupar um espaço na vida social e familiar. Marca-se a deficiência e minimiza-se o sujeito que é visto como educativamente incompleto, incapacitado, fragilizado e dependente de outras pessoas.

Essa perspectiva educativa, segundo Skliar (2001a) é aliada à prática e ao discurso da Medicina, sendo utilizada uma pedagogia corretiva, de reeducação⁹⁴ ou compensação, onde o

⁹³ Expressão utilizada pelos autores no contexto da década de 1950/1960 no Brasil.

⁹⁴ Educação é um ato intencional que se inicia com o nascimento e acontece ao longo de toda a vida. Assim, é um processo contínuo com diferentes rotas a serem seguidas, o que não significa possibilitar ou incorrer na necessidade de fazer de novo, mas de continuar fazendo, agora, com novas rotas e perspectivas, mas educando-se continuamente. Portanto, o prefixo “re”, utilizado na área reflete esse entendimento clínico-terapêutico, no qual ao tratar da

objetivo da escola é a correção e a normalização dos sujeitos. Percebe-se, aqui, que a deficiência é fabricada pelo poder e o saber da invenção de uma norma. O sujeito anormal é excluído pois pensa diferente da norma, age diferente, tem ritmos diferentes em relação à normalidade. E a norma se articula sempre a uma pedagogia corretiva, a um modelo clínico-terapêutico, que busca normalizar o corpo deficiente e amenizar, ou apagar, as dificuldades dessas pessoas para se tornarem úteis à normalidade vigente.

Os estudos de Canguilhem (2009) apontam que a ciência médica, no século XIX e seus métodos de racionalização científica são, essencialmente, focados na clínica e na terapêutica, isto é, na técnica de instauração e restauração do normal. O normal biológico só é revelado por infrações à norma, e que não há consciência concreta ou científica da vida, a não ser pela doença. Por esse ângulo, o normal é um julgamento de valor que define a capacidade máxima de todos os corpos, sendo o interesse dos médicos o diagnóstico e a cura, fazer o corpo voltar à norma. Nesse sentido, Canguilhem (2009, p. 95) indica que a norma, por intermédio da etimologia, suporta o peso do sentido inicial dos termos norma e normal, “é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada, ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável”.

Para Canguilhem (2009), normal é o termo pelo qual o século XIX vai designar o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica. A norma, em sua definição, não se define somente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder, que está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação. Nesse sentido, tanto a reforma hospitalar como a pedagógica exprimem uma exigência de racionalização que se manifesta também na política, como se manifesta na economia, sob a influência de uma normalização. Toda a normalização dos meios técnicos da educação, da saúde, da indústria militar, etc, expressam exigências coletivas cujo conjunto define as estruturas de cada sociedade e o modo de se relacionar com aquilo que ela considera como sendo seu bem particular, mesmo que não haja uma tomada de consciência por parte dos indivíduos.

deficiência se abre espaços para fazer novamente, o movimento de habilitação e educação do sujeito às ações e práticas corriqueiras pertencentes à sua realidade social e cultural, não considerando, portanto, as complexidades e a dinamicidade desses processos marcados pela continuidade e pelas demandas da vida social, política, econômica e cultural das diferentes pessoas para estarem e se relacionarem no mundo.

Em todos os quatro casos, o que caracteriza um objeto ou um fato dito normal, em referência a uma norma externa ou imanente, é poder ser, por sua vez, tomado como ponto de referência em relação a objetos ou fatos ainda à espera de serem classificados como tais. Portanto, o normal é, ao mesmo tempo, a extensão e a exibição da norma. Ele multiplica a regra, ao mesmo tempo que a indica. Ele requer, portanto, fora de si, a seu lado e junto a si, tudo o que ainda lhe escapa. Uma norma tira seu sentido, sua função e seu valor do fato de existir, fora dela, algo que não corresponde à exigência a que ela obedece (CANGUILHEM, 2009, p. 107).

Inspirado nos estudos da norma em Canguilhem (2009), Foucault (2001) destaca o surgimento, na sociedade moderna, das técnicas de normalização e dos poderes de normalização a ela ligados, que se compõem na conexão entre o saber médico e o poder judiciário. O termo anormal passa a ser utilizado a partir desse período para denominar todos aqueles que escapam à norma. A Psiquiatria, nesse contexto, “será essencialmente a ciência e a técnica dos anormais, dos indivíduos anormais e das condutas anormais” (p. 205), agindo entre a descrição das normas, das regras sociais e a análise médica das anomalias.

A grande família indefinida e confusa dos “anormais”, que amedrontará o fim do século XIX, não assinala apenas uma fase de incerteza ou um episódio um tanto infeliz na história da psicopatologia; ela foi formada em correlação com todo um conjunto de instituições de controle, toda uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição; e, quando tiver sido quase inteiramente coberta pela categoria da “degeneração”, dará lugar a elaborações teóricas ridículas, mas com efeitos duradouramente reais (FOUCAULT, 2001, p. 413).

Com as práticas normalizadoras da modernidade, nasce também uma ciência, a Pedagogia, que se preocupa com a formação dos indivíduos, em atribuir papéis que assumirão na sociedade, para o trabalho, preocupando-se com o seu comportamento para melhor viver em sociedade. Este status científico dado à Pedagogia só se torna possível graças ao fato de o próprio corpo dos indivíduos ter se tornado alvo e objeto científico. A emergência de uma Pedagogia, enquanto ciência da educação, por meio de um conjunto de técnicas e intervenções, investe em um modelo de formação que se pretende universal, homogenizador e ordenador do mundo. Tendo em vista o lugar e papel de destaque ocupado pela escola contemporânea, ela então, torna-se um terreno produtivo e promissor como uma instituição engajada na manutenção da ordem social, onde, de forma natural, e inquestionável, serão concretizados diferentes dispositivos e estratégias de “controle dos excluídos” (FOUCAULT, 2001, p. 60).

Os estudos foucaultianos (1999a, 2001, 2008a, 2008b), permitem-nos inferir que nas situações escolares, a partir do século XVIII, foi-se naturalizando a necessidade de formação de

um determinado tipo de indivíduo, um modelo de cidadão civilizado e produtivo para o Estado. Desde a Época Clássica, na qual Foucault (2001, p. 60) discorre sobre a relação da sociedade com os anormais, “passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime”, a um poder que é um “poder positivo, que fabrica, que observa, que sabe e que se multiplica a partir de seus próprios efeitos”. Esse poder, segundo ele, “já não age mais por exclusão, mas, sim, por inclusão densa e analítica dos elementos”, que já não age pela separação em grandes massas confusas, mas, por distribuição, de acordo com “individualidades diferenciais”.

Esse processo de individualização ocorre por meio da observação vigilante dos corpos, que resulta em sua modelagem e adestramento, pela universalidade constante da norma, que faz valer toda espécie de diferenciação entre os indivíduos, submetendo-os ao exame constante. Dessa forma, as técnicas de normalização agem para que os indivíduos que não são compreendidos dentro da norma passem por dispositivos de correção e de intervenção para modelagem de seus corpos. Assim, as relações de poder disseminam-se em novas formas invisíveis de dominação, deixando visíveis os indivíduos, ao “prendê-los num mecanismo de objetivação” (FOUCAULT, 1999a, p. 167). O normal, assim, estabelece-se como

[...] princípio de coerção no ensino com a instauração de uma educação estandardizada e a fundação das escolas pedagógicas; estabelece-se para organizar um corpo médico e um enquadramento hospitalar da nação capazes de fazerem funcionar normas gerais de saúde; estabelece-se na regularização dos procedimentos e dos produtos industriais. Tal como a vigilância e com ela, a normalização torna-se um dos grandes instrumentos de poder no fim da época clássica (FOUCAULT, 1999a, p. 176).

Ao pensarmos no campo da educação, o Estado, assim, transfere-a para os suportes institucionais como a escola, suas técnicas de poder e de governo, tais como: o governo das crianças, dos loucos, dos pobres, dos operários, dos deficientes, etc. Cabe, então, à escola, por meio do poder a ela concedido, trazer todos esses corpos para o seu seio, o que lhe permite a acumulação de um saber sobre estes, que se deu por uma série de dispositivos e de mecanismos que asseguram a sua normalização. A condição de funcionamento e eficácia do aparelho escolar tem em seu cerne “mecanismos disciplinares”, cuja função é normalizar seus sujeitos, comumente denominados escolares, discentes, estudantes, alunos, aprendentes, ajustando seus corpos a um espaço homogêneo, cada vez mais imobilizador e ordenador. “A escola torna-se um

aparelho de aprender, onde cada aluno, cada nível e cada momento, se forem bem combinados, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 1999a, p. 132).

É nesse quadro que a educação se entrelaça aos saberes da ciência médica, junto à infância que desponta com a escola moderna, junto ao corpo dos trabalhadores nas fábricas, junto aos deficientes que precisam ser corrigidos, junto a todas as outras minorias que precisam ser incluídas, normalizadas, reguladas. Todo esse conjunto de indivíduos que necessitam de políticas de governo do corpo precisa ser incluído para ser melhor controlado, utilizado e governado. Nesse escopo, a medicina social, especialmente a Psiquiatria, se infiltra e se dilata, “numa posição subordinada a outras instâncias de controle, como a família, a escola, as clínicas de correção”, que se tornam alvo de sua intervenção. Portanto, a Psiquiatria reitera essas instâncias, as atravessa, as transpõe, as patologiza” (FOUCAULT, 2001, p. 189).

Tal configuração da escola, que se legitima em torno desse poder normalizador dos corpos, segundo Foucault (1999a), encarrega-se da repartição dos indivíduos na ordem escolar, com o objetivo de definir padrões e, por meio do exercício constante do exame, fornece dados para hierarquização das classes/faixas etárias, sucessão das matérias ensinadas, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesta série de alinhamentos obrigatórios, cada sujeito é objetivado, segundo a sua idade, desempenho, comportamento, “movimento perpétuo em que os indivíduos se substituem uns aos outros, num espaço marcado por intervalos alinhados” ocupando um lugar nos níveis escolares (FOUCAULT, 1999a, p. 121).

Para Foucault (1999a, p. 129), o comportamento passa a ser regido por um esquema anatômico-cronológico, ao permitir que “o tempo penetre o corpo e, com ele, todos os controles minuciosos do poder”, perante um olhar atento do mestre, que percorre os gestos e os corpos dos alunos, normas temporais são impostas, controlando-lhes seus movimentos, com o objetivo de acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez com uma virtude. Assim, por meio desta técnica de sujeição,

[...] compõe-se um novo objeto; que lentamente, vai substituir o corpo mecânico – o corpo composto de sólidos e afetado de movimentos, cuja imagem assombrara durante muito tempo aqueles que sonhavam com a perfeição disciplinar. Este novo objeto é o corpo natural, portador de forças e sede de uma duração; é o corpo capaz de operações especificadas que têm a sua ordem, o seu tempo, as suas condições externas e os seus elementos constituintes. Ao tornar-se o alvo de novos mecanismos do poder, o corpo oferece-se a novas formas de saber (FOUCAULT, 1999a, p. 130).

O desbloqueamento epistemológico que decorre a partir do elemento disciplinar, tais como a Medicina Clínica, a Psiquiatria, a Psicologia Infantil, a Psicopedagogia, a racionalização do trabalho, é o que permite, segundo Foucault (1999), a organização de um poder-saber sobre os indivíduos, no qual a normalização encontra seu espaço de materialização. Na escola moderna, a disciplina encontra espaço e a torna aparelho de objetivação e instrumento de normalização dos corpos. A especificação do controle que se exerce simultaneamente entre o conhecimento e o poder, processa-se na prática escolar que normaliza a força o comportamento dos desviantes, dos anormais, do corpo deficiente e a todos os outros que resistem à normalização.

Para Foucault (1999a, p. 212), a norma “tem uma penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares: compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza e exclui”. O poder da normalização obriga à homogeneidade, dentro de um “jogo de graus de normalidade, que cria sinais de pertença a um grupo social homogêneo”, permitindo, assim, “avaliar os desvios, os determinar os níveis, fixar as especificidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-se umas às outras” (FOUCAULT, 1999a, p. 213). Vemos, a partir desse ângulo, que os dispositivos disciplinares produzem uma “penalidade da norma”, uma norma que põe em prática cinco operações distintas que não se pautam nem na repressão, nem na expiação, a saber

[...] relacionar os atos, os desempenhos e os comportamentos singulares com um conjunto que é, simultaneamente, campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos entre si e em função dessa regra de conjunto – que deve funcionar como um limiar mínimo, como média a respeitar ou como ponto ótimo a que se deve aproximar. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Por último, traçar o limite que definirá a diferença relativamente a todas as diferenças, a fronteira externado anormal (FOUCAULT, 1999a, p. 176).

Deste modo, a partir dessa conjuntura, é preciso considerar que a noção de disciplina e norma apoiam-se mutuamente, na medida em que as instituições disciplinares operam como instâncias de normalização. Assim, o regime do poder disciplinar age por meio da sanção normalizadora que faz funcionar a disciplina pelo estabelecimento da norma. Com isso, compreendemos que a norma opera nos indivíduos uma comparação e diferenciação por meio de uma média de suas condutas e de seus comportamentos, objetivando hierarquizá-los em termos de valor e utilidade.

Esses lugares e posições serão definidos a partir do normal, da média, de uma medida comum, que institui sobre o corpo individual e social seus valores e utilidades. Nesse sentido, “o normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir deste estudo de normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (FOUCAULT, 2008b, p. 83). Enquanto nas sociedades disciplinares em relação ao adestramento efetuado pela norma era possível distinguir o normal do anormal, por meio de comparações e classificações, nas sociedades da segurança, ao contrário, se partirá do normal para se deduzir a norma em diferentes curvas de normalidade, e “[...] a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e em fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008b, p. 83).

Tal apontamento é basilar para pensarmos os mecanismos de segurança, sendo pertinente, segundo Foucault (2008b), fazermos uma distinção entre “normação” e “normalização”. Assim, esclarece que “[...] normação é o efeito de enquadramento gerado por mecanismos disciplinares ao buscarem adequar indivíduos a modelos previamente estabelecidos, isto é, a uma norma a que os homens devem se submeter” (FOUCAULT, 2008b, p. 2). Por sua vez, as tecnologias de segurança atuam por meio de normalizações, identificando padrões na realidade, dos quais resultará uma curva de normalidade

[...] pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro e a “norma”. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanta a uma população que se quer regulamentar. [...] A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Assim, a norma passa a conduzir os indivíduos, as populações, que já não agiam unicamente pela lei ou pelo castigo, mas guiados pela ação permanente dos processos de normalização. A Medicina moderna amplia suas fronteiras, penetra todo o campo social, dilata seus olhares e a sua capacidade de intervenção. Todos os fenômenos da vida cotidiana, as diferentes instituições disciplinares e de normalização, tornam-se objetos de interesse e da intervenção médica. “Os métodos da análise, o exame clínico e até a reorganização das escolas e dos hospitais pareciam dela receber sua significação” (FOUCAULT, 2008c p. 141), em constantes processos de intervenções, registros e anotações, como parte de um exercício

biopolítico de “medicalização geral dos comportamentos, dos discursos, dos desejos” (FOUCAULT, 2006a p. 183). Para Foucault (1999c), o controle social passa a ser regido pela normalização e pela patologização de toda a conduta desviante, sendo o indivíduo objeto de tecnologias corretivas que passam a operar sobre o corpo que se quer controlar.

À escola coube, então, a atribuição de reforçar o papel de normalização que a educação moderna almeja. Para Veiga-Neto e Larrosa (2011, p. 210), “a modernidade converte a diferença em problema e a escola tenta oferecer soluções educacionais e corretivas para tal problema”, incumbindo, assim, de normalizá-la, ajustá-la ou apagá-la. Assim, tal instituição se configura e se transforma, nas diversas relações intersubjetivas estabelecidas entre os profissionais que nela atuam, junto aos/as estudantes e suas famílias, junto às instituições que ofertam os serviços de apoio especializados e, por fim, na sociedade em seu todo. O âmbito escolar e as práticas pedagógicas são organizadas de modo a fazer funcionar os efeitos de sentido e de verdade produzidos pelo discurso inclusivo, que atua na eliminação das diferenças constitutivas do sujeito-aluno/a, trazendo-o/a para as diferentes variações da curva da normalidade. Temos a partir dessa compreensão, o sentido de inclusão dos corpos deficientes na escola, como

[...] um primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, ara que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada a alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho. É claro que aquele que opera a dicotomia, ou seja, quem parte, “é aquele que fica com a melhor parte”. Nesse caso, a melhor parte é do mesmo ou, talvez seja melhor dizer: é o próprio mesmo. (LARROSA, 2011, p. 113).

Nessa trama histórica a produção da “alteridade deficiente” para Skliar (2003, p. 153), representa um modo particular de produção do Outro. Ao realizar uma inversão epistemológica da anormalidade, situando o “paraíso da normalidade” na mesmidade, este pesquisador nos alerta sobre o perigo de que essa mesmidade olhe cegamente para si mesma e se torne hostil contra esse Outro, até deixá-lo inerte ou torná-lo “um hospede hostilizado pela norma”. Em seus apontamentos destaca que existe um Outro que ao longo de todo esse percurso histórico do olhar foi, e ainda é pensado como um corpo amorfo, incontrolável e perigoso, revelando nosso mais absoluto temor à incompletude, à imperfeição, ao inominável.

Um outro cujo todo e cada uma de suas partes se tornaram objeto de uma obscena e caridosa curiosidade, de uma inesgotável morbosidade, de uma

pérvida etnografia do mesmo, de um sonho ideal de completamento do outro, de perfectibilidade do outro, de correção do outro, de normalização do outro (SKILIAR, 2003, p. 152).

Para Skliar (2006), a compreensão da alteridade por essa linha de pensamento reproduz a ideia de que a diferença é uma construção do mal, do negativo, do desprezável. Devido a essa alteridade que nos parece ingovernável, uma ameaça, precisamos normalizar o Outro, administrar suas diferenças e, para isso, precisamos condená-los a viver em uma “porta giratória”, na qual ele está sempre dentro e fora, in/excluído. Dessa maneira, o “outro da educação foi sempre um outro que deveria ser apagado, anulado”, de tal modo, que as atuais reformas pedagógicas se dirigem à sua captura para que “a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro do seu próprio ventre” (SKILIAR, 2003, p. 27).

A partir das ponderações de Skliar (1999), tomamos a noção da deficiência como uma retórica cultural e não unicamente como uma questão biológica. Para este autor são os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dessas pessoas: “a deficiência não é um problema dos deficientes e/ou de suas famílias e/ou dos especialistas; ela está relacionada à ideia de norma, de normalidade e à sua historicidade” (p. 18).

Percebemos, assim, que a forma de olhar e interpretar os “sujeitos especiais” e seus corpos anormais está entrelaçada ao sentido e significado da Educação Especial, que assume, em uma perspectiva política, a adjetivação inclusiva. Toda essa população, esse público-alvo que a Educação Especial alcança, situa-se em um espaço atravessado por diferentes saberes e poderes, que tem como fundamento histórico o “controle social” (FOUCAULT, 2008b), de regulação da conduta da população, neste caso, mais detidamente o coletivo de corpos que são vistos como uma ameaça à manutenção da ordem escolar que, conseqüentemente, se não disciplinados e normalizados, constituem um risco para a ordem social.

Ao trazer a população para a escola, o Estado, por meio da atuação de todos esses mecanismos e dispositivos, faz o corpo alvo de poderes e lhes impõe o regime da norma, por meio de condições, imposições e obrigações. Esses diferentes instrumentos têm como objetivo, além de socializar, moralizar e instruir as crianças, homogeneizar seus corpos. O Outro diferente precisaria ser trazido para a curva de normalidade, cujo fim, para Foucault (1999a), seria a classificação, a hierarquização e a distribuição em diferentes níveis dentro de um corpo social homogêneo. Nesse sentido

[...] o poder de normalização obriga à homogeneidade; mas, individualiza, ao permitir avaliar os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente no interior de um sistema de igualdade formal, porque, no interior de uma homogeneidade que é a regra, introduz, como um imperativo útil e o resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 1999a, p. 177).

Para a escola examinadora tudo o que afasta a regra, a norma, ao corpo disciplinado é considerado um desvio que, por meio da medição permanente das ações dos indivíduos, age de um certo modo pela diferenciação e, também, pela individualização, separando os/as alunos/as entre muito bons, bons, maus, segundo suas aptidões e comportamentos. Dessa maneira, aquele tomado como diferente se aproxima das figuras apresentadas por Foucault (2001, p. 73) “do monstro, do indivíduo a ser corrigido e de todas as figuras da anormalidade”. Ao retomarmos os estudos de Canguilhem (2009, p. 109), vemos que a norma age para retificar, para endireitar e só poderia ser estabelecida por meio de uma medida, de um valor. O que acontece, neste caso, é que a ação de normalizar se propõe, então, a “impor uma exigência a uma existência”, como algo que soa estranho, desfavorável, contrário. Assim, é, pois, função da norma ser “um modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença, de resolver uma desavença”.

Nesse quadro, em torno do indivíduo anormal vai se desenhando todo “o eixo da corrigibilidade incorrigível” que serve de suporte a todas as instituições específicas para anormais, atrelados aos objetivos da “medicina social” (FOUCAULT, 2008a, 2008c). Para Foucault (1999a, 2001), ao anormal, isto é, ao que se situa à margem da norma, são destinados instrumentos de correção, os quais se pautam, sobretudo, em mecanismos de exclusão, o que vale dizer que é preciso incluir para tratar, consertar, normalizar a anormalidade do indivíduo. Tais procedimentos normalizadores objetivam a transformação dos sujeitos em corpos dóceis, o que é demasiado interessante às pretensões de governamentalidade dos indivíduos.

Ao pensarmos nas ferramentas foucaultianas de governamentalidade, biopolítica e normalização, podemos perceber que a educação do corpo deficiente, materializado por meio de práticas e serviços de apoio à inclusão escolar e a Educação Especial em nosso País, possibilita colocar em operação processos e estratégias de normalização, empresariamento e governamentalidade dos sujeitos com deficiência, conforme discutem as pesquisas de doutorado de Lunardi-Lazzarin (2003), Sardagna (2008), Lockmann (2013), Hattge (2014), Menezes (2011), Machado (2015), Rech (2015), Rigo (2017) e Fröhlich (2018). Esses estudos tensionam a

compreensão da inclusão com base no pensamento Foucaultiano e partem do pressuposto que as políticas de inclusão fabricam um determinado tipo de sujeito/corpo, em consonância com a racionalidade neoliberal, mediante a consolidação de estratégias de normalização dos sujeitos com deficiência nas práticas cotidianas da inclusão escolar.

As práticas normalizadoras que vão interpelando os sistemas de ensino, as instituições e os “ditos especiais”, são apresentadas no trabalho de Sardagna (2008). Ao discutir sobre a institucionalização do anormal, a autora apresenta que a partir das décadas de 1950 e 1960, evidenciam-se técnicas que funcionam nos mecanismos de normalização enredados nas políticas educacionais voltadas à institucionalização do anormal, no sistema regular de ensino, cujos discursos são engendrados pela ideia de correção e por uma terapêutica do corpo do anormal. Para essa operação são colocados em prática saberes especializados, que incidem no território da educação moderna, tal como a Psiquiatria e a Psicologia. Os saberes especializados, por intermédio do corpo de especialistas, avaliam, comparam e classificam, posicionando o indivíduo em relação à norma na rede discursiva.

As práticas de normalização estão sempre referenciadas em uma média, a partir da qual os sujeitos são posicionados em lugares específicos, como nas “classes de aprendizagem lenta” e nas “classes especiais” [...]. Nesse processo, a norma é uma medida padrão que se constitui em uma média e opera na própria classificação, inclusão e exclusão dos indivíduos, que, quando comparados e aproximados, são posicionados. A média, portanto, é capaz de excluir, incluir e controlar (SARDAGNA, 2008, p. 35)

No cenário nacional, a Educação Especial veio se estruturando, desde 2008, vinculada à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma prática de apoio para a escolarização do corpo deficiente na escola comum. As ações mobilizadas pelo AEE têm por função disponibilizar “um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, organizados de forma a “complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2011). Nesse quadro vemos o funcionamento da Educação Especial se vinculando, cada vez mais, à escola comum, por meio da publicação de políticas educacionais específicas, que associam o aprendizado desse grupo de estudantes na escola comum, à oferta do AEE, que se estrutura, especialmente, nas salas de recursos multifuncionais

[...] a despeito da ampliação da quantidade de matrículas dos educandos da educação especial, para a garantia do direito à aprendizagem com adequada participação e sucesso na trajetória escolar, é preciso ampliar e efetivar o atendimento específico a esses educandos nos sistemas de ensino – papel cumprido em grande medida pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2020, p. 21).

A pesquisa de Fröhlich (2018) parte do conceito de normalização Foucaultiano e defende que as políticas públicas, a partir da década de 1990, objetivam criar as condições para a manutenção dos/das estudantes com deficiência a escola comum. Para este fim, todo um conjunto de práticas de apoio à inclusão escolar é organizado para colocar em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência. Essas práticas, segundo a pesquisadora, “parecem ser uma condicionalidade para que a inclusão ocorra” (FRÖHLICH, 2018, p. 55) ao passo que por meio de serviços de apoio terceirizado, são constituídas normalidades diferenciais nos sujeitos com deficiência. Essa individualização está relacionada com a racionalidade neoliberal que organiza as ações do Estado de forma a promover e a potencializar competências individuais, bem como produzir modos de ser adaptáveis e flexíveis.

Cada profissional que compõe a rede de serviços produz um diagnóstico segundo suas competências técnicas com informações que chegam à escola. Na escola as informações produzem uma individualização das intervenções educativas, com o objetivo de desenvolver aprendizagens. Conclui-se que as práticas de apoio terceirizadas operam com processos de normalização que não apenas visam à correção, mas também fragmentam o sujeito com deficiência, indicando capacidades para a aprendizagem (FRÖLICH, 2018, p. 55).

De modo precípua, podemos dizer que a instituição escolar e o funcionamento da Educação Especial, vem exercendo papel fundamental na disciplinarização e normalização dos corpos deficientes. Tais mecanismos, em conjunto ao longo da história moderna, entrelaçam-se à condução da educação, submetendo os sujeitos escolares constantemente ao exame, à comparação, à classificação e à regulação. A escola então, como espaço de socialização de saberes, encarrega-se de distribuir papéis, nos quais aqueles que detêm maior conhecimento se encarregam de conduzir os “mesmos” e os “outros” - todos esses que hoje estão no mesmo barco: os estranhos, os iguais, os diferentes, os anormais, os normais. Nessa configuração de educação, fruto da modernidade, onde se articulam em um fluxo contínuo as relações saber, poder e verdade, instaura-se a ideia de uma escola que se encontra ancorada em práticas de inclusão, de normalização e, conseqüentemente, de exclusão.

Apoiada na noção da governamentalidade foucaultiana, Rech (2010) sinaliza que o movimento que se delineia no território das políticas de educação inclusiva faz da norma seu gradiente, de maneira a torná-la flexível para outros enquadramentos que fogem da dicotomia “normal/anormal”. Assim, o objetivo é fazer com que o sujeito seja normalizado pela naturalização da sua presença e se enquadre em uma das distribuições permitidas pela curva de normalidade. Dessa forma, é necessário que o “anormal” ocupe um lugar nessa curva, a fim de permitir o seu reconhecimento frente à sociedade. Para que esse reconhecimento aconteça de maneira “natural”, a população precisa ser educada para reconhecer esse dito “anormal” e conviver com ele sem estranhamento. O objetivo é torná-la apta para aceitar a sua presença. De tal forma

[...] a inclusão e a exclusão acontecem no âmbito da norma; e, na medida em que esta é tida como natural, aquelas operações de ordenação – aproximação, comparação e classificação e atendimento das especificidades – parecem naturalmente necessárias. Deriva de tal naturalização a própria justificativa epistemológica e ética do ordenamento. Em resumo, a norma acaba funcionando como uma matriz de inteligibilidade na qual as políticas e as práticas de inclusão fazem sentido e são justificadas (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959).

Desta maneira, a partir das reflexões tecidas sobre a materialização da norma nas práticas de inclusão escolar é que nos colocamos a problematizar a questão da in/exclusão que margeia a presença do corpo deficiente na escola comum. É, pois, a partir dessa concepção que olhamos para as práticas da Educação Especial do tempo presente, mesmo diante de um discurso diferente, e aparentemente inovador, em torno do corpo deficiente, subjaz um desejo persistente de normalização e de governo da população.

Toda essa discussão necessita ser pensada, como sinaliza Veiga-Neto (2005, p. 67) “no plano da ordem epistemológica, cultural, da política e da vida”. Para este autor, as práticas pedagógicas atuais não podem entender a diferença pelo discurso da igualdade e da normalidade. É necessário, sim, uma educação que inclua, mas que não homogeneíze, que acolha todos os mundos sem reduzi-los a um só mundo, compreendendo que as diferenças se dão num mundo de lutas, posições e significados. Nesse sentido, o corpo deficiente, na perspectiva da política da diferença, não precisaria ser capturado⁹⁵, disciplinado, normalizado e governado, pois o que

⁹⁵ Utilizamos o termo “captura” no sentido empregado por Foucault (1999a), na qual a escola, assim como os manicômios, hospitais, prisões, etc, funcionam como “instituições de sequestro”, encarregadas de atuar sobre os sujeitos, educando-os e disciplinando-os, a fim de que pudessem viver em sociedade. Para Foucault, entre as

deveria estar em pauta é o sujeito e não sua deficiência, recorrentemente acompanhada de uma necessidade de normalização.

Temos a ciência que não é tarefa fácil compreendermos uma escola que se constituiu historicamente obedecendo a processos de in/exclusão, sustentada em uma lógica binária de corpo deficiente/perfeito, a/normalidade, in/sucesso, aprovação/reprovação, entre tantas outras dualidades presentes na retórica escolar. Toda a produção histórica e linguística ligada ao Outro da educação, ao corpo deficiente, é fabricada desde a retórica legal até o discurso dos atores escolares e mobiliza, no território da Educação Especial e nas práticas inclusivas, a ideia de normalização. Ao olharmos para este lugar institucional que é a escola, sob a ótica da governamentalidade e da biopolítica, acreditamos que por meio de diferentes ângulos focalizados sobre essa mesma “paisagem inclusiva”, seja possível pensar de outro modo a presença do corpo deficiente na escola contemporânea.

SEÇÃO III - EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: RUPTURAS, AVANÇOS E RESSONÂNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Seria possível dizer, então, que, apesar dos textos acadêmicos associarem usualmente a ciência a método, descoberta, criação e ao mito do encontro da verdade e da realidade, na mídia, a ciência é muitas outras coisas! Ora um poderoso e rentável empreendimento produtivo, que até pode tornar-se calamitoso, ora instrumento para a descoberta, registro e encontro do inesperado e até do incontrolável! Ora instrumento político para promover o desenvolvimento, permitir a punição, ou a salvação e, ainda, a (re)inscrição de sujeitos na normalidade (WORTMANN, 2008, p. 3).

Na última metade do século XX muitas foram as produções e inovações nas áreas de ciência e tecnologia. Produções e inovações promissoras para o avanço do conhecimento científico e tecnológico, de forma que para muitos de nós, é impossível pensar a formação humana à margem do saber científico, considerando a forte relação estabelecida entre Educação em Ciências e a formação de sujeitos e cidadãos/ãs. Para Veiga-Neto e Wortamnn (2001), nesse mesmo período proliferam inúmeras e diferentes formas de conceber o conhecimento, e os seus modos de produção nas Ciências estabelecidas⁹⁶. Algumas dessas Ciências vinculam-se a vários movimentos sociais, tais como étnicos, feministas, anti-colonialistas, decoloniais, ambientalistas, entre outros, que construíram posições e formas alternativas de pensar o mundo e a vida.

Desde então, a ciência tem sido pensada por diferentes segmentos da sociedade contemporânea, mediante múltiplas perspectivas - sociais, políticas, econômicas, éticas, culturais, estéticas – que divergem em seus interesses e aplicações. É dentro desse espaço-tempo, compreendido na contemporaneidade, que procuramos entender quais bases sustentam a Educação em Ciências, bem como de que maneira as condições históricas e políticas, suas formas e relações de forças, vêm contribuindo para a produção desse campo/área de conhecimento até fazê-lo chegar às instituições escolares, por meio de numerosas estratégias e técnicas, resultado das relações de saber-poder e verdade.

Primeiramente esclarecemos que os “olhares” que conduziram as nossas ponderações sobre a Educação em Ciências⁹⁷ envolvem concepções, rupturas, avanços e continuidades nessa

⁹⁶ Ciências Humanas, Sociais, Físicas ou Naturais.

⁹⁷ Nesse estudo adotamos o termo “Educação em Ciências” por este envolver desde a difusão de conhecimentos gerais sobre a ciência e a tecnologia, como fenômenos sociais e econômicos, até a formação nos conteúdos específicos de determinadas disciplinas, que perpassam toda a Educação Básica e o Ensino Superior. Estamos falando de uma formação geral sobre ciências e da formação nas ciências específicas, envolvendo às questões relacionadas ao ensino e aprendizagem das disciplinas vinculadas às Ciências da Natureza, Biologia, Física, Química

área de conhecimento e suas implicações na materialidade discursiva no espaço e produção do conhecimento escolar e do currículo da disciplina escolar Ciências. Tais olhares estão articulados aos conceitos foucaultianos de biopolítica, governamentalidade e normalização que, mais uma vez nos levam a horizontes de possibilidades de estranhamentos, de desnaturalização, de um retorno a nós mesmos e ao questionamento das “verdades” essencialistas e totalizantes que, muitas vezes, criamos em torno das Ciências.

Encontrando-nos imersas nessa conjuntura de forças políticas que se concretizam na biopolítica e na governamentalidade, como escapar do discurso científico e pedagógico enredado em tecnologias de governo, em dispositivos de normalização e de controle que atuam e forjam o conhecimento escolar, o currículo, estudantes e mesmo as concepções de Ciência nas escolas? Seria possível pensar em condições de possibilidade capazes de transformar grades de conteúdo forjadas por um currículo determinista? Questionar as relações de saber-poder imbricadas a um modelo educativo neoliberal? Possibilitar uma prática diferente do discurso hegemônico da modernidade? Priorizar o pensamento crítico que se abra à multiplicidade que marca, os corpos, a natureza e a sociedade contemporânea? E, por fim, seria tudo isso uma quimera quando tomamos o conhecimento escolar?

Essas são problematizações que já assinalam o ponto de partida para pensarmos na emergência da Educação em Ciências nas práticas contemporâneas. Para chegarmos a ela, é preciso retomarmos aspectos históricos que configuram a sua materialização no presente. Embora seja recente, esta área de conhecimento disciplinar no modo como ela se apresenta a partir da década 1970 na organização escolar, muitos são os seus desdobramentos sobre a própria concepção de educação, conhecimento escolar, currículo, formação docente e, também, de sujeito e de sociedade que se forjaram. Nesse movimento olhamos para a ciência⁹⁸ como uma produção discursiva na ordem do saber vigente em nossa sociedade. No entanto, recorreremos à Foucault (2014 p. 28) quando este afirma que “[...] não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância”. Não se trata, pois, de recusar as formas prévias de continuidade da história e da ciência, mas, definitivamente, de “sacudir a quietude com a qual as aceitamos”. Utilizando-nos do recurso da imitação, é importante sacudirmos a quietude

e áreas relacionadas. Embora a expressão mais comum empregada nessa área ainda seja “Ensino de Ciências”, entendemos que para esse estudo a denominação “Educação em Ciências” seja mais coerente com os objetivos e discussão propostos.

⁹⁸ Neste estudo, particularmente, para as ciências da natureza.

com a qual se aceita como dada uma forma particular de educação - a Educação em Ciências. Ela tem história e esta é alinhada a transformações sociais, políticas, econômicas muito relevantes na produção do que foi o século XX e do que está sendo desenhado neste século – o XXI.

3.1 Os contornos para balizar a Educação em Ciências nas tramas do contemporâneo

Recorrermos a estudiosas e estudiosos do Ensino de Ciências para apresentarmos os argumentos por meio dos quais elas e eles contaram e ajudaram a construir esta área que, muitas vezes, é indicada com sentido similar a Educação em Ciências. A consolidação das Ciências como disciplina escolar, em âmbito nacional, foi ocasionada por uma pressão desenvolvimentista, resultado de interesses sociais, econômicos e pelas discussões sobre a função da Ciência para a educação e para a sociedade. Myriam Krasilchik (2012, p. 18) a esse respeito indica que “[...] a Segunda Guerra Mundial foi para o ensino de Ciências, assim como para o resto, um divisor de águas”. O marco da Segunda Guerra vincula-se ao intenso processo de industrialização, desenvolvimento tecnológico e científico em todo o mundo. No entanto, a autora adverte que, a expansão do conhecimento científico ainda não havia sido incorporada nos currículos escolares e às denominadas “grandes descobertas da ciência” permaneciam distantes dos/das estudantes das escolas e das universidades. A inclusão, no currículo, do que havia de mais moderno na Ciência, tornara-se urgente “pois possibilitaria a formação de profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento industrial científico e tecnológico” (KRASILCHIK, 2012, p. 19).

Destaquemos que o imperativo da incorporação dos saberes das Ciências da Natureza – Física, Química, Biologia, Geociências, Astronomia, Saúde, etc, na escola é relatada por Krasilchick de modo não desarticulado dos interesses políticos, econômicos, científicos e mesmo das guerras na era Moderna. A respeito do mesmo movimento de ampliação da inserção dos conhecimentos das Ciências da Natureza na escola e dos interesses a que se aliam, Áttico Chassot (2004) chama a atenção para os efeitos do lançamento do Sputnik⁹⁹ em 1957, no currículo das escolas norte-americanas, e, por conseguinte, nos currículos das escolas no Brasil. Para Chassott, o lançamento deste primeiro satélite artificial estabelece um “antes e depois” que influencia profundamente o que se tornaria o ensino de Ciências no mundo ocidental.

⁹⁹ O Sputnik 1 foi o primeiro satélite artificial da Terra. Foi lançado pela União Soviética em 4 de outubro de 1957 na Unidade de teste de foguetes da União Soviética.

Cabe lembrar que o contexto mundial em que se vive, no período de lançamento do satélite pela União Soviética, é o da Guerra Fria e a grande arma dela é o desenvolvimento científico e tecnológico para a conquista não mais o espaço geográfico, mas do espaço no Universo. Chassot assinala para as relações entre acontecimentos e contexto mundial com as definições do que deveria comportar a educação escolar brasileira. Dessa maneira, o pesquisador ao indicar as consequências do lançamento do Sputnik na sociedade, inclui nestas as transformações curriculares definidas para a educação escolar na década de 1960.

Ao nos apresentar a história da criação da disciplina escolar Ciências, Chassot (2004) igualmente revela como fez parte dela e como as suas próprias concepções pedagógicas foram construídas e alcançaram novos rumos, especialmente no que concerne à interpretação dos modelos científicos propostos. Ele argumenta que mesmo os projetos vindos de fora do país, e mesmo que apenas apresentados como experiências alternativas, se comparados com o que se realizava como ensino de ciências aqui, estes chegavam a ser vistos como revolucionários, apesar de serem, amplamente, criticáveis. Dessa maneira, a proposição de alteração dos currículos de Ciências nos sistemas educativo brasileiro, cuja principal consequência foi a inserção da disciplina escolar Ciências naquilo que hoje é denominado ensino fundamental e médio, a partir da década de 1960, tem como pano de fundo as intervenções das decisões e políticas internacionais nos projetos nacionais de educação.

Desse modo, foi a corrida armamentista e a guerra os grandes motores para as alterações curriculares que contribuem para a criação do espaço-tempo curricular da disciplina Ciências tal como a conhecemos atualmente (século XXI): disciplina obrigatória nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, com a designação Ciências, e, no ensino médio, com as designações Biologia, Física e Química. Dessa maneira, alteram-se os pressupostos curriculares da educação escolar que passa a ser espaço de disseminação e formação de uma educação científica de caráter desenvolvimentista. A noção de desenvolvimento que fundamenta a sociedade capitalista vincula-se a produção científica e tecnológica. Dessa maneira, a educação escolar e a formação científica escolar são atravessadas pelo “[...] entendimento corrente é que a ciência se materializa em tecnologia e que essa tecnologia traz embutido um conceito de desenvolvimento” (MACEDO, 2002, p. 167). Para a autora a tecnologia é preponderantemente descrita nos documentos curriculares como aplicação da ciência e aí reside a relevância da análise das consequências provocadas pela concepção universalista de ciência para a definição do que é tratado, tanto como

tecnologia, quanto como desenvolvimento. Nessa compreensão, “o conceito de desenvolvimento que acompanhou o progresso da ciência e da tecnologia tem sido pautado pela ideia de crescimento econômico associado à maior produtividade e ao aumento do consumo” (HARDING, 2000 *apud* MACEDO, 169). Embora refletindo valores locais da Europa e dos EUA, Elizabeth Macedo evidencia que o modelo de desenvolvimento foi apresentado como opção à pobreza e, portanto, como algo que necessitava ser almejado pelo mundo, desconsiderando os valores “éticos, políticos, estéticos e espirituais”. (p. 169).

Observemos que a noção de Educação em Ciências será marcada pelas noções de desenvolvimento, progresso e consumo em voga no contexto da industrialização e desenvolvimentismo. Se trouxermos para o campo da Educação, neste mesmo contexto, é a educação das massas o que também se alia a tal contexto, tanto em âmbito mundial quanto nacional. Desse modo, observar a rede de interconexões entre os interesses de desenvolvimento e progresso do Ocidente coincide com as propostas e formulações educativas escolares; com o projeto de Escola Moderna que visa a formação das massas com fins de produção do sujeito não apenas disciplinado e consumidor, mas controlado e endividado, como aprendemos com Foucault (2014), Deleuze e Guattari (2011).

Como participantes das propostas de disseminação dos conhecimentos científicos da área das Ciências da Natureza, encontramos a defesa de inúmeros cientistas, homens e mulheres, que se organizam e, politicamente defendem tal feito. Sem dúvida alguma que a escola, como instituição social responsável pela formação das crianças, era e é espaço disputado por estes/as cientistas que se organizaram em Associações Científicas. Quanto a estas organizações temos, no Brasil, a Academia Brasileira de Ciências (ABC), criada em 1916; a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948; a Sociedade Brasileira de Física, em 1966; a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e a Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), criadas em 1997 e a Sociedade Brasileira de Ensino de Química – (SBEnQ), criada em 2016. Associações similares a estas existem em todo mundo ocidental, e, organizações multilaterais também destinam grandes esforços para formulações e proposições quanto a educação científica/educação em ciências, a exemplo da Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Se por um lado é possível pensarmos na perspectiva da formação e escolarização de um sujeito com condições de aproximação das intensas reformulações e revoluções produzidas pela

ciência e tecnologia, de outro, igualmente, não é possível desconsiderarmos os interesses de formação de uma massa produtiva e produtora de guerras contemporâneas: as guerras tecnológicas e bio-físico-química. E a Educação em ciências, a formação científica das crianças, jovens e adolescentes passa a interessar a este grande consórcio desenvolvimentista e produtivo que se consolida ao longo do século XX: o século dos genocídios e das guerras científico-tecnológicas em todas as esferas da vida.

Seguindo nosso escrutínio, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo amplo fomento de propostas de reorganização em torno da Educação em Ciências na escola. Estas propostas, decorrentes, principalmente, do movimento Ciência, Tecnologia, Sociedade (CTS), colocam em pauta questionamentos a respeito da neutralidade dessas áreas de conhecimento e do modelo de progresso, como pode ser evidenciado nas pesquisas de Auler e Bazzo (2001), Cachapuz, Praia e Gil-Perez (2002, 2004) e Auler e Delizoicov (2006). A consideração do movimento CTS apresenta, na década de 1960, fortemente influenciado pelo Movimento ambientalista, uma visão crítica sobre o paradigma de ciência como produto descolada do processo e efeitos de sua produção vigente na sociedade e na escola até a década de 1980, e provoca um deslocamento das discussões técnico-científicas para o nível político e social. Essas ponderações são, posteriormente, ampliadas para debates sociais, culturais e econômicos, até serem incorporadas, mesmo que apenas no discurso, à formulação de propostas pedagógicas no campo educativo, impactando as formas como eram pensados o conhecimento escolar, o currículo, a formação de professores, as concepções e metodologias de ensino e, conseqüentemente, o ensino de Ciências.

Em linhas gerais, o movimento CTS repercutiu em contextos em que as condições materiais da população estavam razoavelmente satisfeitas. Contrariamente, na quase totalidade dos países da América Latina, conjunto significativo da população é afetada por carência material. Além disto, ou melhor, vinculado a isto, a maioria destes países têm um histórico de passado colonial, cujas marcas se manifestam, por exemplo, naquilo que Paulo Freire denominou de “cultura do silêncio”, caracterizada pela ausência de participação do conjunto da sociedade em processos decisórios (AULER; DELIZOICOV, 2006, p. 2).

Ao ter incorporado à educação escolar a relação CTS, o movimento ganha expressão nos textos escolares dos documentos oficiais da escola brasileira, sobretudo no pós-LDB 1996, contrapondo-se à apresentação tradicional de uma ciência neutra, asséptica e capaz de resolver todos os problemas da humanidade e, contrapondo-se, também, à noção de currículo limitada à

seleção de conteúdos, que privilegia a transmissão de conhecimentos como produtos prontos e acabados a serem simplesmente memorizados pelos estudantes. No entanto, ainda existem condicionantes que podem dificultar a compreensão da Ciência e de sua responsabilidade nas aplicações e implicações de natureza científico-tecnológica na sociedade, tais como o próprio contexto escolar, orientado por proposições de currículo, formação e práticas docentes calcadas na visão acrítica da Ciência e retroalimentadas pelos interesses do mercado neoliberal.

De fato, um dos objetivos centrais do Movimento CTS consiste na reivindicação de decisões democráticas, nas quais os conhecimentos básicos sobre a ciência e a tecnologia deveriam ser incorporados à cultura escolar e à cultura da população em geral. A partir das ideias desse movimento a sociedade e o ambiente não são meros cenários da aplicação do conhecimento científico, mas, antes, pelo contrário, são ponto de partida de sua produção, conforme aponta Cachapuz (1999). Nessa perspectiva, a educação para a cidadania necessitaria ir além dos objetivos centrados nos conteúdos e nos processos da Ciência marcados por “epistemologias internalistas”. As orientações para o Ensino das Ciências, consequentemente, para a Educação em Ciências, seriam resultado de atos de pesquisa e de uma ligação aprofundada entre o terreno onde ocorre o seu desenvolvimento e os problemas com que a prática docente se defronta, não se reduzindo à construção de conceitos isolados nem a meros processos de transmissão dos conteúdos produzidos por outrem.

Nesse sentido, Cachapuz, Praia e Gil-Perez (2004) apresentam reflexões sobre a construção epistemológica da Educação em Ciências como área interdisciplinar que integra, por apropriações e transposições educacionais, campos relevantes do saber, nomeadamente a Filosofia, História, Sociologia da Ciência e a Psicologia Educacional. A questão que norteia as reflexões dos autores citados encontra-se pautada no entendimento que eles têm da pergunta: “para quê e para quem se pensar e realiza a Educação em Ciências?” Ancorados em argumentos de natureza curricular e de política educativa, eles argumentam que um debate sobre o estatuto epistemológico da Educação em Ciência só tem real sentido educacional se estiver articulado com a questão da justificativa social desta, questão que se encontra, em muitos casos, marcada por profundas consequências, uma vez que é no entendimento da pergunta referida que se faz a separação entre Educação em Ciências e cidadania.

[...] a questão nuclear passa por termos de rever respostas sobre o para quê e não só sobre o quê (questão ligada aos currículos) e o como (questão ligada às estratégias de trabalho), como quase sempre sucede e, apesar de tudo,

requerendo respostas bem menos comprometedoras. Grande parte das convulsões de muitos sistemas educativos, nos últimos anos, passa por aqui (em particular no que respeita ao ensino secundário, isto é, questionando para que ele serve). Se não formos capazes de encontrar novas respostas adequadas não só não seremos capazes de entusiasmar mais jovens para estudos científicos como também a compreensão e utilidade social do esforço científico/tecnológico ficarão prejudicadas. O fosso entre as elites científicas e cidadãos cientificamente analfabetos alargar-se-á (CACHAPUZ; PRAIA; GIL-PEREZ, 2004, p. 366).

Os autores realizam tal debate assentados em uma perspectiva da defesa da ciência para todos e todas, dos marcos de uma educação democrática e das proposições construcionistas do ensino e da Educação em Ciências. Neste sentido, eles colocam em debate o para quê e para quem, discutindo muito enfaticamente sobre os cidadãos analfabetos, de classes sociais e econômicas desfavorecidas econômica e educacionalmente. Com estes autores chegamos à defesa democrática da distribuição dos saberes da ciência e dos seus modos de produção, da noção de cidadania, pela via da educação em Ciências, e da discussão da identidade social e de classe.

Na esteira do que os autores supracitados argumentam localizamos no documento da Declaração de Budapeste e de Santo Domingo¹⁰⁰ (UNESCO, 2003) a defesa das bases para uma nova visão e uma estrutura operacional da ciência para o século XXI e para o uso do conhecimento científico. No documento está discutida a dimensão ética da ciência e da tecnologia, ao afirmar que a ciência precisa ser entendida como um bem comum da humanidade e suas aplicações necessitam servir a propósitos humanitários. A Declaração enfatiza que ter acesso contínuo à educação, desde a infância, é um direito humano e que a educação científica é essencial ao desenvolvimento humano. Segundo o documento “o principal foco da ciência aplicada de hoje deve ser o de reduzir a pobreza e auxiliar a erguer todos os níveis da sociedade mundial a padrões de vida decentes” (UNESCO, 2003, p. 8).

Para alcançar esses objetivos, é necessário um novo compromisso de cooperação entre o setor público, as empresas de bens e serviços, os diversos atores sociais, bem como cooperação internacional na área da ciência e da tecnologia, através, principalmente, do aumento dos recursos a serem alocados nas atividades de C&T e do aumento da demanda por conhecimentos científicos e tecnológicos gerados pelas atividades predominantes na região (UNESCO, 2003, p. 11).

¹⁰⁰ Essa declaração é resultado das “Conferência Mundial sobre Ciência, Santo Domingo, 10-12 mar, 1999” e na “Declaração sobre Ciências e a Utilização do Conhecimento Científico, Budapeste, 1999.

As preocupações e recomendações contidas no documento da declaração são reafirmadas às bases nas quais devem ser destinadas à aplicação do conhecimento científico à humanidade. Há que se considerar, no documento, um debate alinhado com o discurso democrático sobre a produção e o uso do conhecimento científico e o alerta de que as aplicações da Ciência nem sempre são traduzidas em benefícios para a população, ao colocarem à tona, por exemplo, as questões ambientais, bioéticas, culturais ou de saúde no contexto político neoliberal. Não podemos esquecer o fato de que uma grande parcela da população mundial se encontra excluída do direito às condições mínimas de dignidade e de existência humana proporcionadas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Tal situação está fortemente evidenciada na situação de um contingente muito grande da população mundial que não tiveram acesso aos mecanismos da ciência e tecnologia no enfrentamento a pandemia da COVID 19 que assola o mundo desde início do ano 2020.

Uma das considerações da UNESCO (2003 p. 59) no documento referido é a de que “para que um país tenha a capacidade de atender às necessidades básicas de sua população, a educação em ciência e tecnologia é um imperativo estratégico”. Entendemos que ao tomarmos a ciência e a tecnologia como um imperativo estratégico, não podemos desconsiderar os mecanismos e engrenagens que se articulam para a manutenção do modelo de economia neoliberal que também toma a Educação em Ciências na escola contemporânea como estratégia de sua proliferação. Sobre esse viés é preciso atentarmos-nos para as Ciências como um “empreendimento” de interesse global, conforme aponta Alice Casimiro Lopes (1999, p. 116-117), “como uma produção social, e como tal, sujeita aos processos de divisão social do conhecimento, às lutas pelo lucro, aos conflitos e às disputas por poder das demais instituições sociais”. A autora segue aludindo que precisamos evidenciar o fato de que (1) “as ciências não são um empreendimento neutro, puro e inocente. Mas, igualmente, (2) não são meros cúmplices servis dos poderes” (p. 116-117). Nos fatos apontados pela autora entendemos existir duas vias de materialidade e de condições de possibilidade importantes e diversas para a Educação em Ciências e suas implicações.

Admitindo o funcionamento da Educação em Ciências na primeira via, no campo educacional, os reflexos das políticas, do currículo e das práticas escolares, são resultantes de um modelo de orientações oriundas dos mecanismos internacionais que, segundo Corragio (2009), e podem ser percebidos no fortalecimento das condições de acesso e permanência de grupos, até então excluídos, da educação básica. Nessa perspectiva a formação dos “sujeitos escolares” passa

a ser entendida como uma mercadoria que se adquire, conforme suas condições econômicas, deixando de ser um bem de direito, assim como a sua cidadania. Logo, as condições de participação e exercício dos direitos de cidadania ocorrem em consonância com os bens econômicos que os sujeitos possuem, pois esta e a participação social são exercitadas e/ou regidas, tendo como referência o poder de compra e venda, em suma, as leis do mercado financeiro.

Tais considerações potencializam as reflexões em direção às implicações que se colocam no cotidiano escolar articuladas à ideia de governamentalidade. As práticas de ensino de Ciências, nesse cenário, não escapam a essa grade de inteligibilidade. A ênfase no discurso de que a ciência é o meio para que os estudantes compreendam seu contexto social, atuando como indivíduos e como cidadãos é, constantemente, evocada nos documentos normativos nacionais e nos currículos escolares mais gerais ou do ensino de Ciências. Na escola a governamentalidade e o biopoder se fazem visíveis em uma série de avaliações em larga escala¹⁰¹ do governo federal, e em uma diversidade de dados estatísticos visibilizados por meio de artigos científicos e na mídia publicitária, que ora proclamam a precariedade da educação em Ciências, ora exaltam o seu poder salvador.

Teixeira, Nardi de Lima (2017), ao analisarem os resultados divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA¹⁰²), afirmam que estes não permitem a afirmação da precariedade da educação em Ciências pois o discurso de precariedade é envolto por viés ideológico, baseado na meritocracia, ou seja, nas aptidões individuais, no esforço e no desempenho de cada indivíduo, diminuindo, assim, as ações do Estado e o histórico do processo colonizador e excludente da ciência como é o caso brasileiro¹⁰³. Tal discurso também é utilizado

¹⁰¹ Podemos citar como exemplos de avaliação em larga escola: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil; a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é aplicado em nível superior.

¹⁰² A avaliação é realizada em países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e nações convidadas, entre elas o Brasil. A OCDE é responsável pela realização do PISA que possibilita a construção de dados para compor posição entre os mais de 60 países avaliados. Os dados nas últimas pesquisas, procuram evidenciar que os estudantes brasileiros têm ocupado os postos mais baixos de desempenho de ensino de Ciências do Mundo, no que se refere ao nível de Letramento Científico em relação às Ciências da Natureza. Em 2012 o Brasil ocupou o 39º lugar entre os 40 países pesquisados e em 2015, na 63ª posição em relação às 70 nações onde o exame foi realizado, conforme dados disponíveis em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf> Acesso em: 24 jun. 2020.

¹⁰³ Não nos esqueçamos que mulheres, negras/os, indígenas, pessoas com deficiência foram sumariamente impedidos/as de acessarem os bancos das escolas brasileiras por longo período. De outra parte, mesmo as meninas

como estratégia para implementar no sistema escolar brasileiro recomendações de instituições internacionais, assim como para justificar a introdução de amplas reformas no sistema formal de ensino, tal como a recente implementação da “Base Nacional Curricular Comum” (BRASIL, 2019). A finalidade da instituição escolar, nesse contexto, encontra-se articulada aos interesses econômicos, cuja função principal está na formação para o mercado de trabalho, na ideia de produtividade e meritocracia, portanto, distante de uma perspectiva que prime pelas diferenças.

Acerca dos números do PISA, o modo como eles se expressam revelam realidades, constituem informações por excelência, conforme explica Senra (2005). Depois de produzidas as estatísticas, elas são divulgadas e disseminadas, e têm a potência de provocar diferentes significações naqueles que as recebem, conformando, assim, informações diversas e distintas.

No entanto, a potência real das estatísticas em corretamente desencadear significados diferentes não está apenas nos números, mas, também, e, sobretudo, nos processos de sua concepção, produção, divulgação, disseminação que não são, em princípio, armazenáveis e processáveis eletronicamente. “A estatística como um conhecimento científico torna-se indispensável a um bom governo” (TRAVERSINI; BELO, 2009, p. 142). Diante dos fatos expostos, depreendemos que a informação estatística significa um saber essencial ao exercício do poder, como capacidade transformadora de intervir em eventos para mudá-los.

Ora, exerce-se poder sobre pessoas e sobre coisas distantes; e, por estarem distantes, fica muito difícil (se não mesmo impossível) promover ou estimular ações que as mudem, de modo que será preciso, essencial mesmo, aproximar essas pessoas e essas coisas (sem fazê-las presente), ou seja, quer-se revelar o distante, mas deseja-se mantê-lo a distância pois, a informação estatística tem a capacidade de aproximar o distante, fazendo-o objetivamente. Assim, pessoas e coisas distantes são trazidas à presença dos decisores (às suas mesas) na forma de poucas tabelas (quicá também expressas em cartogramas). Vale dizer que toda uma população, em toda sua complexidade, nos é revelada por inteiro (em alguns de seus aspectos) em poucas folhas de papel (o mundo se faz um mundo de papel!), de modo a permitir que ações sejam promovidas e estimuladas, que decisões sejam tomadas. Pelas estatísticas fazem-se discursos de verdade! (TRAVERSINI; BELO, 2009, p. 121)

Nessa articulação, ao pensarmos o contexto escolar, conforme indaga Wortmann (2004) - da forma como a ciência é delineada no cenário contemporâneo, é possível que ela não seja deturpada, desfigurada e descaracterizada; que ela não seja desprovida das qualidades que a

brancas tiveram acesso a conhecimentos científicos das áreas das Ciências da Natureza e Matemática limitados. Para tanto basta passarmos pelas propostas sexistas de currículo escolar no Brasil.

elevaram à posição de uma das mais importantes criações de nosso tempo? Ou como sinaliza Lopes (1999) ao problematizar o currículo - será que existe na escola possibilidade de criação de algo novo ou apenas se reelabora o que se produz em outros espaços? E, por fim, como destaca Cicillini e Silva (2012) - que tipo de proposta de formação favorece a compreensão, por parte dos professores de Ciências, das diversas relações e dimensões que explicam o funcionamento do mundo e da natureza? É possível pensar em um corpo que expresse suas múltiplas possibilidades de existências dentro das discussões da Educação em Ciências?

Na tentativa de tencionar essas questões, encontramos respaldo nos Estudos Culturais da Ciência¹⁰⁴, que emergem no Brasil, em meados da década de 1990, por meio das produções de Veiga-Neto e Wortmann (2001), Wortmann et. al. (2007), que buscam, nas práticas culturais, de sentidos e significados pensar a Educação em Ciências, a partir de novos mapas culturais e de novas configurações sociais. Por estes mapas e configurações eles apontam para os modos como a ciência e a tecnologia passaram a caracterizar as sociedades modernas desde o final do século passado – o XX. São investigações que se aproximam de enfoques ora mais sociológicos, ora mais históricos, ora mais antropológicos para discutir e problematizar as Ciências e a Educação em Ciências.

Nesse seguimento, ao destacarem que a educação seja refletida em uma dimensão ampla, não se atendo apenas à educação formal e à escola, Wortmann et. al. (2007) defendem que a escola, o currículo e a ciência são produções culturais. Para elas e eles é fundamental que sejam problematizadas situações, procedimentos e compreensões sobre temas e princípios organizadores da educação e da Educação em Ciências em suas diferentes especificações, discutindo/tensionando os discursos e as práticas das ciências que circulam na escola e em uma vasta gama de instâncias culturais.

É interessante destacar que no campo dos Estudos Culturais da Ciência “[...] estão, sempre e necessariamente, implicadas e problematizadas as relações assimétricas de poder, força, dominação, controle e prestígio” (VEIGA-NETO; WORTMANN, 2001, p. 21). O que interessa, para eles, é conhecer, questionar, desmontar, modificar as relações assimétricas de poder, força, dominação, controle e prestígio produzidas pela ciência e pela tecnologia, mesmo que isso cause

¹⁰⁴ Desde o final da década de 1990, o campo Estudos Culturais da Ciência tem se destacado no interior da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, por meio de pesquisas e publicação de professores e estudantes vinculados à linha. Esses pesquisadores encontram-se reunidos no Grupo de Estudos em Educação e Ciência como Cultura (GEECC).

incômodo e embaraço. Outro ponto importante é que este campo não concede, aos próprios participantes da Ciência, o *privilégio* de debater e problematizar sobre aquilo que eles mesmos fazem, mesmo sabendo que eles podem e precisam fazê-lo. O que é questionado é a *exclusividade*, cujas *ferramentas* analíticas que buscam discutir e problematizar a prática e o conhecimento científico “não estão nem no âmbito das próprias Ciências, nem, muito menos, no âmbito do que se pode denominar saberes intuitivos, triviais ou vulgares” (VEIGA-NETO; WORTMANN, 2001, p. 23).

3.2 Disputas e (des)continuidades da educação em Ciências na escola contemporânea

A escola de hoje se constitui nos rastros da história moderna, território no qual o exercício do saber-poder vem atuando por meio da combinação de mecanismos de disciplina, vigilância e normalização, exercendo diferentes formas de governo da população. Nesse sentido, é fundamental entendermos as invenções e reinvenções dessa instituição, especialmente no que diz respeito aos aspectos curriculares, voltados à Educação em Ciências, em que são propostos pelas instâncias oficiais de educação, diante dos desafios do mundo contemporâneo e da comunidade na qual a escola se insere e se constitui.

O modelo de conhecimento com o qual a escola oficial está comprometida é aliado ao pensamento moderno, cujos alicerces estão centrados no racionalismo, no antropocentrismo, na separação entre o sujeito e objeto de conhecimento, assim como na ideia da existência de uma verdade absoluta. Este modelo de pensamento influencia, sobremaneira, a forma como o conhecimento científico é tratado no espaço escolar e a que interesses ele se presta. Lopes (1999) revela que ainda persiste um cientificismo que presta um desserviço à ciência com a visão de que ela se constitui de um conjunto de discursos obscuros, embasados em uma racionalidade irrefutável.

O senso comum ainda tende a interpretar o conhecimento científico como equivalente a todo conhecimento objetivo, verdadeiro em termos absolutos, não-ideológico por excelência, sem influência da subjetividade e, fundamentalmente, descoberto e provado a partir dos dados da experiência, adquiridos por observação e experimentação (LOPES, 1999, p.106).

Diante da preocupação com o senso comum, Lopes (1999), ao tratar do *conhecimento escolar, ciência e cotidiano*, nos convida a entender como o conhecimento científico é difundido na escola e pelos/as professores/as; que peculiaridades ele assume na dinâmica educativa e como

este se relaciona com as diferentes produções culturais. A autora ainda destaca a importância da compreensão da educação como fenômeno social mais abrangente, considerando o conhecimento escolar e suas inter-relações com o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano. A partir daí, ela aponta como necessário “analisar as contradições engendradas pela apropriação do conhecimento científico no espaço escolar e o entendimento do conhecimento escolar como uma instância própria de conhecimento” (p. 14). A educação em Ciências nesse cenário é compreendida como

[...] eminentemente um campo de políticas culturais, terreno de acordos e conflitos em torno da legitimação ou não de diferentes saberes, capaz de contribuir na formação de identidades individuais e sociais. Na medida em que a escola é compreendida socialmente como tendo por principal função ensinar, transmitir conhecimento e cultura, de forma a tornar público um conhecimento privativo de determinados grupos sociais, apresentam-se como extremamente relevantes as questões referentes ao conhecimento escolar (LOPES, 1999, p. 18).

Nesse sentido, as discussões sobre/e na Educação em Ciências nas escolas podem abrir espaços, cada vez mais potentes, para a compreensão de que a lógica da verdade atual da ciência não é a lógica da verdade de sempre, posto que “as verdades são sempre provisórias” (LOPES, 1999, p. 112). A ciência, portanto, não é um objeto natural, dado, mas, ao contrário, é uma produção cultural, um objeto construído e produzido nas e pelas relações sociais e de poder. Por outro lado, a ciência não é uma produção cultural como qualquer outra, justamente por ter relação diferenciada com a questão da verdade, por possuir uma pretensão de verdade, conforme salienta Lopes.

Por meio da concretude da Educação em Ciências na realidade escolar são indicados e explicitados os conceitos considerados válidos (ou mais válidos que outros) e o tipo de sujeito que cabe no espaço e na educação escolar. A materialização desse ensino é sempre interpelada por discursos que colocam (ou não) sob suspeita a responsabilidade do que a escola (e do/a professor/a) faz com que o sujeito alcance (ou não) uma posição no sistema, o que dificulta as condições de possibilidade para que as práticas escolares absorvam temáticas que considerem contextos mais amplos da educação, que digam respeito à realidade e aos interesses dos/as estudantes do tempo contemporâneo.

Corazza (2001) a partir dos conceitos de governamentalidade e subjetivação de Foucault, cria ferramentas para problematizar a moral do currículo nacional, entendido como uma forma de governamentalização de cada indivíduo e da população; operada pela racionalidade política do

Estado brasileiro, aliada à *expertise* da técnica empresarial, para atingir fins sociais e políticos. O currículo é tomado por ela como uma linguagem¹⁰⁵, no domínio metafórico; como um dispositivo de saber-poder-verdade e, nessa perspectiva, também é concebido como modo de subjetivação, uma vez que precisamos analisar seus “conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, técnicas de normativas, enquanto vinculadas às relações de saber e poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências” (p. 57).

Preparado, escrito, editado e divulgado pelo Estado brasileiro, o currículo nacional é uma das formas privilegiadas de controle e regulação, funcionando como princípio e método para racionalizar as próprias práticas governamentais. Princípio e método, que fazem dos infantis, ao mesmo tempo objetos da ação governamental, bem como parceiros voluntários de seu governo (CORAZZA, 2001, p. 81).

No contexto desses apontamentos, para problematizarmos a Educação em Ciências na atualidade, é preciso que o discurso dominante de uma política educacional seja trazido à tona, conforme aponta Burbules (2003 p. 161), ao exemplificar sobre a centralidade do ensino norte-americano, cuja ênfase, há décadas, tem sido “no que toda pessoa instruída deve aprender, deve saber e deve ser capaz de fazer”. Essa ênfase surge, em parte, de um espírito democrático, igualitário, de um desejo de oferecer a todos os estudantes a oportunidade de participar das lutas que se travam, na sociedade, em torno de civismo e do emprego. Mas, também surge de interesses e necessidades educacionais comuns que, depois de um exame mais atento, “não se mostraram capazes de servir a todos os grupos de forma equitativa” (BURBULES, 2003, p. 162).

Ao partirmos de tais colocações, assinalamos para o modo como os documentos oficiais que direcionam a Educação em Ciências no Brasil explicitam a relação escola-sociedade, procurando conhecer qual perfil de sujeito se almeja formar pois são estes que apontam para as escolas de todo o País; são os eixos para a organização de conteúdos, metodologias, bem como estratégias de avaliação e orientações didáticas. Assim, temos como principais referências para a organização do currículo escolar, nesse campo de estudos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e, mais recentemente, a

¹⁰⁵ Ao concebermos o currículo como linguagem, conforme discute Corazza (2001, p. 9), podemos identificar significados, sons, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, fluxos, invenções, etc, assim como o “dotamos de um caráter eminentemente construcionista”. Ao atribuir essa condição a um currículo, dizemos que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, pode ser histórica e socialmente construída.

Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019)¹⁰⁶, que apresentam a área Ciências da Natureza e suas tecnologias.

Dentre os objetivos gerais de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental, definidos nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 31), está a preocupação com que o/a estudante desenvolvesse “[...] competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica”. Nesse contexto a/o professor/a, ao conduzir o processo de ensino e aprendizagem, tem a tarefa de “orientar o caminhar do aluno, criando situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos” (BRASIL, PCNs, 1997, p. 28), para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados. Dentro da proposta, o conhecimento escolar, o currículo e o trabalho docente são propostos na seguinte perspectiva:

[...] mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia. (BRASIL, 1997, p. 21)

Tais objetivos podem ser confirmados nas primeiras competências elencadas na BNCC (BRASIL, 2019 p. 321) para essa área de ensino: “a compreensão das Ciências da Natureza como empreendimento humano e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico”. Tal documento destaca que a sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico e que este mesmo desenvolvimento, que resulta em novos ou melhores produtos e serviços, também pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade. Nesse sentido, a BNCC enfatiza o compromisso dessa área de ensino tem “com o desenvolvimento do letramento científico¹⁰⁷, que envolve a capacidade de compreender e

¹⁰⁶ Esses documentos apresentam os princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

¹⁰⁷ No contexto brasileiro a definição conceitual ligada à própria semântica desse termo ora se divide em adeptos ao uso do “letramento científico”, ora a “alfabetização científica”. Chassot (2000, 2003) utiliza o termo “alfabetização científica” e aponta que ele está ligado a um propósito de potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida, que contribua com a formação do sujeito, oferecendo-lhe um entendimento adequado sobre a

interpretar o mundo (natural, social e tecnológico) e, também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das Ciências”. Nessa perspectiva, aprender ciências envolve o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania.

Estes documentos dão formas e contornos à Educação em Ciências e às propostas curriculares das escolas brasileiras. Compreendê-los, dentro do contexto histórico em que foram produzidos, nos possibilita reunir elementos significativos para aproximação da área do ensino de (Educação em) Ciências com a área da Educação, e, que respondam a questões complexas, para além do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares. A materialidade que tais documentos assumem, por meio da proposição de currículos escolares, nos leva a reflexões que transcendem ao arranjo linear dos conteúdos disciplinares, pois nos permitem alcançar às noções de educação, de formação de sujeitos e de projeto de sociedade em disputa. Tais reflexões requerem que olhemos para diferentes questões - culturais, políticas e sociais, dentro de um campo de lutas e conflitos que não é expresso, explicitamente a professoras/es e alunos/as, nos percursos enunciativos do currículo de Ciências. Nessa perspectiva temos a compreensão de que

[...] não existe nenhum currículo neutro e imparcial, nem tampouco um conhecimento escolar absoluto e imutável. Grupos e classes dominantes atuam no sentido de valorizar suas tradições culturais como conhecimento, excluindo tradições culturais de grupos e classes subordinadas. Em vista disso, estudiosos em currículo passam a compreender o processo de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar como estreitamente relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista (SILVA, 1992, p. 78).

Ao partirmos dos enunciados dispostos nos documentos normativos anteriores, é possível afirmar que todos eles trazem na centralidade de seus discursos a importância que a área da Educação em Ciências possui para a formação de sujeitos cientificamente capazes, destacando o papel destes na transformação da sociedade, ressaltando o papel da escola, sobretudo do/a docente neste processo. É necessário, no entanto, entendermos que o processo de fabricação dos enunciados desses documentos normativos é muito complexo pois nessa representação inúmeros

ciência, a tecnologia e a sociedade, funcionando como um conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura crítica do mundo onde vivem. Já o “letramento científico” é apresentado por Cunha (2017 p. 175), em analogia ao sentido de “letramento” proposto por Magda Soares. Assim como no ensino de língua materna, e na aquisição da escrita, não basta apenas aprender a ler e a escrever (ser alfabetizado), mas sobretudo fazer uso efetivo da escrita em práticas sociais (ser letrado); o ensino de Ciências também precisa preocupar-se, entre outras coisas, com as implicações sociais da ciência e da tecnologia, com os riscos e os benefícios de cada avanço científico ou tecnológico – e não apenas de forma secundária, mas considerando a sua devida importância.

objetivos pessoais e coletivos são concretizados, em meio a diferentes campos de interesse político, econômico, ideológico etc. A produção discursiva da Ciência ocorre nesse processo, inscrita a inúmeras articulações e relações de poder. Nesse exato ponto, é importante retomar Foucault (2006a) que nos ajuda a argumentar que o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso “fabrica” os objetos sobre os quais fala. Essa fabricação pode ser facialmente percebida ao traçarmos um paralelo entre a teoria/discurso articulada/o nos documentos oficiais e nas propostas do Governo com o cotidiano escolar, pois nos possibilita vislumbrar os interesses em circulação na educação.

No entanto, ao consideramos as múltiplas possibilidades que emergem do terreno educativo escolar, podemos entender que esse discurso fornece apenas uma, dentre as tantas maneiras de formular e de interpretar o mundo, de lhe atribuir sentidos, conforme sinaliza Corazza (2001). Depreendemos, nesse sentido, que o currículo como linguagem “é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10). De fato, se um currículo fala, ele “sempre quer”, mas a linguagem é tudo o que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros. Sendo assim, ele nunca é “amo e senhor do que diz, nem do que faz. Cativo de sua própria linguagem, um currículo é incapaz de vê-la como seu maior problema” (p. 11). Ao falar ele é levado para além de si próprio pois o sentido do que diz encontra-se na linguagem de sua época e lugar, na qual está enredado.

Para Macedo (2002) uma das mais fortes tradições do campo do currículo a partir dos anos 1990 envolve a sua compreensão como texto político. Desse modo, ele necessita ser contextualizado política, econômica e socialmente, e tem por horizonte uma utopia - a formação do cidadão emancipado, capaz de alterar as condições concretas de classes injustamente desfavorecidas.

Aliados ao conjunto de pesquisas que substanciam a compreensão do conhecimento escolar, do currículo, do conhecimento científico e de seus desdobramentos na Educação em Ciências, é preciso pensarmos a “realidade” em que esses discursos se materializam, como aponta Veiga-Neto e Wortmann (2001), como uma construção processada culturalmente; processada principalmente pelos docentes, pelo sistema escolar e pelas propostas e teorizações pedagógicas. Compreender essa realidade não se restringe a uma problematização sobre ela. É necessário mais do que isso, problematizar antes ou por baixo do que vemos como sendo a realidade, o que

requer, de nossa parte, “questionar constantemente as condições de possibilidades (sociais, culturais, representacionais) e examinar as circunstâncias (históricas, econômicas, discursivas), “que permitem a cada momento, a emergência dos significados que damos” (VEIGA-NETO e WORTMANN, 2001, p. 114).

A Educação em Ciências, nesse contexto, demanda práticas educativas atentas a temas que tratem de aspectos da realidade capazes de impulsionar questões acerca dos modos de constituição de estudantes e professores/as, enquanto sujeitos sociais e corpos, articulando-os/as ao entendimento das Ciências com as suas realidades. A concretude dessas práticas requer que consideremos a Ciência como uma atividade humana, construída social e historicamente, assumindo que o conhecimento científico não é neutro, inquestionável e pleno de si, mas que está em permanente processo de construção, assim como o próprio sujeito. Diante do exposto

[...] pensa-se uma defesa para o Ensino de Ciências que crie estratégias de existências, que reivindique a trama de teorias e práticas, em meio a um conjunto de possibilidades mutantes, como a que está disposta no panorama atual, operando os conteúdos científicos na e com a sociedade, sendo possível ter formas outras de ser e viver na contemporaneidade, produzindo coletivamente, sem deixar a capacidade de cada sujeito menosprezada. É importante que a homogeneidade padeça diante da singularidade, capaz de minimizar as mazelas vividas neste cenário (CHNORR; RODRIGUES, 2017, p. 73)

Nesse sentido, para se aprender é preciso haver uma mudança de cultura e de racionalidade, mudança essa que, por sua vez, é consequência inerente ao aprendizado científico. Nessa lógica não é possível se adquirir nova cultura por incorporação da mesma aos traços remanescentes das práticas incrustadas, no conhecimento e verdades sobre as ciências e sobre o humano e não humano não questionadas. Cabe, assim, práticas na Educação em Ciências que problematizem o dado, a naturalização e a normalização. Práticas e Educação em Ciências capazes de produzir reviravoltas no pensamento e no modo de concebermos o Outro, aquele Outro criado em nome ou pelas ciências dos/as cientistas e pela Educação em Ciências da escola.

Nesse contexto cabe a compreensão do conhecimento científico implicado social, política e culturalmente, pois ele é

[...] é socialmente construído por meio das práticas da comunidade científica em resposta às demandas, necessidades e interesses de uma comunidade mais ampla que a financia e rodeia. Ademais, os procedimentos da ciência são baseados em convenções que são elas próprias constructos humanos (BENITE *et al.*, 2015, p. 86).

Desse modo, por meio do diálogo da Educação em Ciências com várias áreas de conhecimento e na sua articulação com as realidades, com as experiências culturais de nossas crianças e adolescentes, estaríamos aproximando o conhecimento escolar de contextos mais amplos de debates, da vida, do cotidiano, do sensível, contribuindo para a percepção de que os conteúdos abordados no currículo de Ciências também estão no mundo. “Caberia, assim, a Educação em Ciências promover este reconhecimento e revelar os modos de leitura (conhecimentos e saberes) que existem no mundo e que a leitura e o saber da Ciência é apenas um, dentre vários outros modos de ler e saber desse conteúdo” (SILVA, 2011, p. 32).

Ancorados nessas reflexões sobre as complexidades que permeiam a escola - o conhecimento escolar, a tarefa do/a professor/a, a organização do espaço-tempo, o conhecimento científico, entre tantas outras demandas do contexto educativo, é que trazemos à tona a problematização da Educação em Ciências frente à realidade educativa e às questões que envolvem a deficiência nas tramas do tempo presente. É notório que o discurso da educação inclusiva e da Educação Especial no Brasil trouxe para o campo de estudos da Educação e da Ciências a necessidade de realizar reflexões questionando as concepções de educação, modelos de formação e estratégias de ensino que assumam, paulatinamente, os desafios de trabalhar com e a partir das diferenças, na medida em que substancie e materialize aos/a estudantes com deficiência, o acesso ao conhecimento que lhes é de direito, levando em conta suas múltiplas condições de existência e suas necessidades específicas de aprendizagem.

Para que essas reflexões sejam tecidas no diálogo entre diferentes campos do saber, precisamos sair da caixa disciplinar dos conhecimentos, que abriga a Educação em Ciência cristalizada, neutra, desvinculada da realidade, desobrigada do compromisso educativo e social. Essa compreensão potencializa a função da escola, da Educação em Ciências e do papel do professor como “docente da diferença” (CORAZZA, 2009¹⁰⁸), na qual o professor atravessa os limiares do sujeito, formas e funções e é tomado em processos de desejo, evidenciando o seu próprio potencial de variação contínua e crítica, desencadeado a partir de devires múltiplos (estudar, aprender, ensinar, compor, cantar, lê, escrever, pesquisar, etc). O docente da diferença é aquele que se distingue dos outros, por meio de um conjunto de traços que o diferenciam. “É,

¹⁰⁸ Corazza (2009) escreveu o artigo “O docente da diferença” para pensar (com Gilles Deleuze e Gilbert Simondon) numa Teoria da subjetividade (ou Teoria da individuação), que comporte singularidades pré-individuais e pré-pessoais (e suas potências de transfiguração), de modo a exterminar o Sujeito já constituído (desde Descartes, no século XVII).

assim, a própria individualidade de um docente que o subtrai de toda possível definição” (CORAZZA, 2009, p. 95).

Assim, a concepção e a forma-docente para atender aos novos desafios e demandas originárias de uma escola que tenha como pauta “deixar entrar, permanecer e viver todos e todas”, requer primeiramente uma nova compreensão do conceito e forma da materialidade in/exclusiva, que mais do que estar junto, deve conceber a existência do ser que atravessa os limiares do sujeito. Esses olhares para a “inclusão escolar” exigem de nós a necessidade de pensarmos em outras perspectivas e caminhos da/para a formação docente, para além de atos normativos, de marcos legais e/ou de triviais adaptações curriculares encomendadas pela lógica mercantil de caráter corretivo, mas buscando, sobretudo, enxergar o corpo deficiente na escola, trabalhar com e a partir dele, de suas diferenças e necessidades.

A discussão sobre outros modos de pensar a Educação em Ciências não se encerra por aqui, mas prossegue no sentido de “desterritorializar”, de evidenciar o compromisso da Ciência com a escola e tudo o que ela toca e pode tocar, questionando sempre o lugar da verdade imputada à Ciência e de suas inúmeras representações pelas vias do discurso. Cabe a nós, educadores/as, educandos/as, professores/as, pesquisadores/as, cientistas, gestores, a todo/a e qualquer cidadão/ã planetário, escolher quais lentes e ângulos guiarão nossas práticas e modos de pensar. Afinal, como sugere Wortmann (2004, p. 1) - a Ciência pode ser todas essas coisas! “Ora é esperança, ora um poderoso e rentável empreendimento produtivo (mas que também se pode tornar calamitoso), ora instrumento de salvação, ora de cuidado, ora de assombro, ora de expectativa e de tensão, ora de registro e de encontro do inesperado e do incontrolável!”

SEÇÃO IV - OS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA: MOVIMENTOS INICIAIS, DESLOCAMENTOS E ROTAS INVESTIGATIVAS

As e-vidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer. Uma coisa é evidente quando im-põe, sua presença ao olhar com tal claridade que toda dúvida é impossível. És o que não vês?! Sim, aí está, olha, é assim, aí o tens, ... é evidente! Só um louco ou um cego não o veria! Grande é, sem dúvida, o poder das evidências. Mas Foucault empenhou-se em mostrar a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação. O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa disposição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. Por isso, nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos.

(LARROSA, 2002, p. 83)

O tema desta pesquisa foi influenciado por um caminho que temos percorrido há algum tempo. Foi neste caminhar que os horizontes foram revelados, revirados e, muitas vezes, pareciam inalcançáveis, obrigando-nos a parar e a buscar novos ângulos, contornos e direções. As palavras que tomamos de Larrosa (2002), na epígrafe desta seção, nos possibilitam explicar os (des)caminhos dessa pesquisa no difícil exercício da escrita. A escrita, por uma via de mão dupla, concede forma ao pensamento, às nossas inquietações e incertezas e nos faz sair do lugar comum de meros observadores de ângulo único. Existe aqui um discurso vivo, que nasceu muito antes desse texto, que o precede e o atravessa.

Assim, Larrosa (2002), em seus escritos sobre “As tecnologias do eu e educação” nos convida a enxergar “para além das evidências”, mostrando-nos como o nosso olhar está constituído por todos os aparatos que nos fazem ver de uma determinada maneira. O jogo pensamento-escrita, ao mesmo tempo que se constitui como um duplo benefício, pode implicar um duplo risco. “É que ocorre que se joga às vezes com dois baralhos: com o baralho da estratégia analítica, aqui a obra de Foucault, e com o baralho das convenções, dos interesses e das possibilidades de um campo de estudo, a educação, neste caso” (LARROSA, 2002, p. 35).

Então, Larrosa (2002 p. 83) nos indaga: “que se propõe um autor que pretende romper as evidências, mostrando a trama de sua fabricação, suas condições de possibilidade, suas servidões, aquilo que está oculto pela potência mesma de sua luminosidade?” Talvez nos ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos. E isso porque o que o determina não é tão necessário nem tão universal quanto acreditamos. O que determina o olhar tem uma origem,

depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, “portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo” (LARROSA, 2002 p. 83).

Qual deveria ser, portanto, o ponto de partida dessa rota investigativa a partir desse movimento de olhar que Larrosa (inspirado em Foucault e Nietzsche) nos apresenta? Como escrever algo que vai além de uma compreensão singular e envolve, também, as relações que tecemos, as pessoas e seus modos de existência? Como escrever uma tese que tentasse fugir de uma possível tecnologia de governo? O mapa do caminho a ser trilhado não estava pronto, mas era preciso começar, mesmo que a partir de olhares simples e provisórios, onde o duvidar e o questionar funcionariam como os ponteiros de uma bússola. Afinal, no itinerário aqui intencionado, como lembra Costa (2002, p. 16), “não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber relações entre poder e saber”.

Recorremos, então, ao pensamento atribuído ao filósofo Sócrates - “só sei que nada sei” -, na busca pelas reflexões dessas inquietações. Assim, nos destituímos de títulos e das falsas certezas (do campo da experiência, da ciência positivista) que poderiam ser pedras de tropeço para a construção desse trabalho. Confessamos a insegurança de nos enveredar pelos estudos foucaultianos e correr o risco de utilizar leituras e ferramentas equivocadas, mas nos fortalecemos na esperança que lançou à frente a sensação de que nossos olhares não estavam sendo suficientes para compreender e conceber diferentes formas de existir em seu exercício de liberdade.

Por fim, nesta seção apresentamos as bases e trajetórias metodológicas que fomos constituindo na formulação da nossa pesquisa. Afirmo nossa porque ela é resultante do íntimo diálogo com a minha orientadora e com a base teórico-epistemológica que elegemos para situar e sustentar nosso trabalho. Com isso, nas subseções que seguem situamos o modo como essa atividade da pesquisa foi realizada, apresentando alguns indicadores táticos, bem como as ferramentas metodológicas que elegemos no processo de produção da pesquisa.

4.1. O difícil exercício de pensar e pesquisar: em busca de alguns indicadores táticos

Depreendemos de nossas inquietações que a discussão sobre a inclusão escolar do corpo deficiente e suas relações com a Educação em Ciências necessitaria de um exercício de *olhar*, de

inspiração nietzschiana (2008, 2011, 2012) e foucaultiana (1997a, 1999, 2008c), aliado à proposição de uma “crítica radical” (FOUCAULT, 2010), na tentativa de superarmos a crítica vulgar e irrefletida, bem como o inconformismo das práticas e dos discursos prontos sedimentado à ideia de inclusão escolar. Raramente discutimos a história, as (des)continuidades, as rupturas e as asfixias do nosso campo de interesse, procurando, a partir de uma crítica refletiva, por indagações que nos direcionem a pensar sobre os “artigos de fé”¹⁰⁹ que governam o nosso olhar.

É preciso, nesse sentido, abandonar a premissa que para pesquisar é preciso julgar, como alguém que fala “sobre” a luz da ciência e de métodos prontificados, em busca de uma pretensa solução, afinal, nossa intenção não é, nem nunca foi mostrar que existe uma forma de olhar/pensar ideal para nos movimentarmos em torno da inclusão escolar e dos corpos que nela habitam. É preciso sim, retomarmos a história, observarmos as rupturas, as continuidades e descontinuidades no tempo presente para refletirmos sobre o porquê das coisas serem vistas e pensadas apenas por um determinado ângulo, e não de outro. Eis que temos alguns desafios, não tão fáceis, mas muito provocativos.

Assim, mesmo entendendo que os olhares estão sujeitos a uma certa perspectiva, seguimos com a sugestão prática dada por Nietzsche de “aprender a ver”, na tentativa de acostumar os olhos à quietude, à paciência, a aguardar atentamente as coisas; “protelar os juízos, aprender a circundar e envolver o caso singular por todos os lados”. [...] “Uma aplicação do ter-aprendido-a-ver: à medida que nos tornamos um destes que aprende, nos tornamos em geral lentos, desconfiados e resistentes” (NIETZSCHE, 2006, p. 7).

Nas palavras de Nietzsche (2006, p. 24), necessitamos sim, recusar “a tarefa de julgar em todas as questões principais, assumindo para si a *objetividade* como máscara”. No entanto, Nietzsche nos alerta sobre o cuidado de não creditarmos ao conhecimento objetivo dos fatos passados a falsa crença de sermos mais justos/as do que pessoas e fatos de épocas passadas, tomando as opiniões do presente como dogmas de verdade. Para além do uso da história que critica, de forma unilateral, é importante compreendermos que a objetividade nietzschiana não se consegue buscando um único ponto de vista, “mas se aprende multiplicando as perspectivas,

¹⁰⁹ Nietzsche faz uso da expressão “artigos de fé” em sua obra “A gaia ciência” (2012), para se referir ao Cristianismo dogmático que degenera a prática cristã. O “ser-cristão” para Nietzsche está em oposição ao Cristianismo, que reduz o ser-cristão a dogmas, cuja vida é pretensamente determinada pelo que se acredita, por artigos de fé, pela verdade revelada.

aumentando o número de olhos, utilizando formas afetivas de olhar, dando a uma visão uma maior pluralidade, uma maior amplitude, uma paixão mais forte” (LARROSA, 2009, p. 28).

A tentativa de escrever sem utilizar mapas e trajetórias retilíneas nos fez perceber que era possível criar fissuras e encontrar ângulos incomuns para enfrentar as fronteiras fixas da racionalidade e transgredir com a habitual domesticação do olhar. Assim, arriscamos a revisitar territórios cristalizados em nosso pensamento, nos quais os conceitos de *deficiência*, *corpo e inclusão* estavam bem acomodados sob um regime de códigos e convenções, que estabilizavam, não só o nosso olhar (e pensar), mas, sobretudo, a concretude das nossas práticas. Em meio às leituras encontramos, sob forma de texto, uma entrevista que Foucault concedeu a Didier Éribon, intitulada “É importante pensar?”, da qual extraímos alguns fragmentos que nos fornecem pistas para tecer reflexões e problematizações nesse trabalho:

a) Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não são bem como são. Ela consiste em ver em que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos; [...] A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais (FOUCAULT, 2010, p. 356-357).

A partir dessa compreensão Foucault (2010) nos orienta a tentar, cada vez mais, a nos liberarmos da sacralização do social como a única instância do real e a pensarmos de um modo diferente do que pensamos, para além e aquém dos sistemas e dos edifícios do discurso. Para isso, o filósofo nos sugere fazermos uma crítica radical, que se origina de uma transformação real nas maneiras de pensar e das tensões, dos conflitos, das lutas que dela decorrem. A partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e ainda assim, possível. Então, não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação (FOUCAULT, 2010, p. 356-357). Nesse sentido,

[...] a crítica não é da ordem de um transcendente que paira sobre uma realidade, mas é proveniente das crises que fazem desencaixar elementos que constituem uma dada racionalidade. Não sendo algo que se faz a partir de uma pretensa exterioridade, quem critica está implicado às próprias questões que analisa e produz. Nessa perspectiva, a crítica pode e deve voltar-se até sobre si mesma, sobre os fundamentos em que se apoia para se exercer como crítica (VEIGANETO; LOPES, 2011 p. 124).

Como consequência desse movimento pulsante, de exercício da crítica, desencadeado a partir das ideias de Foucault e de autores(as) do campo crítico e pós-crítico, passamos a não nos satisfazer mais pensando/escrevendo sobre corpo, deficiência e inclusão com a visão engessada de fragmentos de contextos históricos, recortes de políticas públicas, de práticas assistencialistas e de relatos (in)conformados que emergiam por meio do contato com o cotidiano escolar e com as práticas na universidade. Propusemo-nos desterritorializar¹¹⁰, desestabilizar olhares, desemoldurar o quadro dos conceitos e práticas da Educação Especial e pensar de outros modos a inclusão e o corpo deficiente. Nesse incerto momento, trocamos as lentes teórico-metodológicas e decidimos problematizar, tensionar os conceitos, abaixar os “estandartes das nossas crenças” e nos desapossar dos “clichês representacionais”, a partir da compreensão sobre o “perigo do tipo de uso a que se prestam, na sua serventia ao senso comum”, conforme nos alerta Silva, Corazza e Zordan (2004, p. 17).

Ao recorrer às teorizações foucaultianas¹¹¹ (1999c, p. 13), fomos impelidas a “pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê, para continuar a olhar e refletir” a questão fulcral desse estudo - a inclusão do corpo deficiente na escola. A partir desse movimento de olhar, percebemos três consequências primárias para este trabalho:

- 1) não nos sentíamos confortáveis em fazer um movimento contrário, retornar ao pensamento anterior, estático, ingênuo, que olhava para a deficiência e para a inclusão, confiando nas verdades discursivas apresentadas pelas políticas públicas e pelos programas do Governo. Nessa lógica, colocamos sob suspeita as certezas que julgávamos possuir, uma vez que, a crítica que Foucault nos apresenta “está sempre pronta a voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua própria

¹¹⁰ Territorialização, desterritorialização, reterritorialização são termos centrais utilizados por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Esses termos são entendidos como processos concomitantes, fundamentais para compreender as práticas humanas, constituindo-se em importantes ferramentas para o entendimento não somente das questões filosóficas, mas, também, das práticas sociais. Assim, eles nos convidam a entendermos como ocorre a construção, a destruição e/ou abandono dos territórios humanos, quais são os seus componentes, seus agenciamentos, suas intensidades na construção de um projeto político de libertação dos desejos, dos corpos, da criação e da produção de subjetividade. O conceito de “desterritorialização”, por exemplo, consiste em adotar um chamado “olhar estrangeiro” para as coisas à nossa volta (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

¹¹¹ Veiga-Neto (2007, p. 18) propõe falarmos em “teorizações foucaultianas”, ao invés de uma “teoria foucaultiana”. Falar em teorizações - e não em teoria - ajuda a prevenir um tipo de conduta que não tem sido muito rara na pesquisa educacional em nosso país. A isso ele se refere às tentativas de “usar Foucault” para qualquer problema de investigação já posto, antes mesmo de assumir uma perspectiva foucaultiana para constituir aquilo que se pensa ser um problema de investigação. Há aí um duplo equívoco e uma conduta intelectual inadequada.

existência, sobre as condições de sua própria racionalidade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 24);

2) a rigor, não existe um método foucaultiano, a menos que se tome a palavra “método” em um sentido bem mais livre, que lhe conceda o pensamento moderno, “algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 17);

3) por fim, adotar uma perspectiva analítica de inspiração foucaultiana significa usarmos uma “fidelidade infiel” ao seu pensamento, com a possibilidade de usar as “porções” de pensamento que nos forem mais “úteis”, sem que necessariamente o objetivo seja superá-lo ou ultrapassá-lo (VEIGA-NETO, 2007, p. 21 e 78).

Nesse volver de pensamentos, percebemos que esse era um tipo de horizonte/paisagem difícil de se enxergar, mas possível, a partir do exercício de pensamento de que “as linhas de um território são traços diagramáticos maleáveis, que se dobram e se desdobram, fazendo com que o que está do lado de fora passe para o lado de dentro e vice-versa” (SILVA; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 14). Nesse entendimento encontramos sentido na propícia brecha para correr riscos e, também, as consequências de assumi-los, de pensar em um modo para construir diferentes olhares sobre a mesma paisagem, ainda que selecionando as mesmas lentes que outros observadores-caminhantes já tinham utilizado. Com a intenção de não engessar o estudo a uma perspectiva de investigação homogênea e essencialista, encontramos asilo nas palavras de Foucault:

[...] o imperativo que embasa a análise teórica que se procura fazer - já que tem que haver um, - eu gostaria que fosse simplesmente um imperativo condicional do gênero deste: se você quiser lutar, eis alguns pontos-chave, eis algumas linhas de força, eis algumas travas e alguns bloqueios. Em outras palavras, gostaria que esses imperativos não fosse mais do que indicadores táticos (FOUCAULT, 2008b p. 6).

Assim, para deslocarmos por esse terreno investigativo, decidimos exercitar a escrita seguindo a “linha da bruxa”, conforme os caminhos sugeridos por Silva; Corazza; Zordan (2004 p. 129): “uma escrita que seja um agenciamento com a multiplicidade intensiva do que se compõe aquela metade do mundo que é puro movimento, puro devir, puro fluir; não escrever

sobre, mas escrever junto”, colocando em evidência o corpo daquele que é foco nesse estudo, e neste caso, o corpo deficiente.

4.2 Território investigativo: olhares, desejos e escolhas teórico-metodológicas

Ao pensarmos sobre os múltiplos caminhos e itinerários para a construção dessa tese, foi preciso nos acerrar de perspectivas teóricas que pudessem, na medida do possível, fornecer-nos as ferramentas para trabalhar com esse deslocamento do olhar sobre as margens do objeto/paisagem desse estudo. Albuquerque-Júnior, Veiga-Neto e Souza-Filho (2008, p. 9) sinalizam em “Uma cartografia das margens”, como uma das contribuições trazidas por Foucault, justamente esse “deslocamento do olhar daquilo que sempre foi considerado como central, nuclear, essencial para se entender o funcionamento da sociedade das instituições, para aquilo que era descrito como periférico, marginal, menor, fronteiroço”.

Nessa perspectiva, os contornos dessa pesquisa tomam forma no deslocamento do nosso olhar para as bordas constitutivas do campo da Educação em Ciências e os processos de escolarização do corpo deficiente na escola comum, nas suas possíveis imbricações e/ou distanciamentos. Neste momento, retomamos as principais indagações que margeiam esse estudo o que as teses produzidas com enfoque na Educação em Ciências abordam sobre o corpo deficiente frente aos processos inclusão escolar? Qual(is) noções de corpo, deficiência e inclusão escolar foram mobilizadas em teses desenvolvidas com foco na Educação em Ciências?

Entendemos que ao formular um objeto/problema de pesquisa, criamos, também, uma rota singular para partirmos em busca de possíveis compreensões e modos de pensar. Essa rota que vamos tornando realidade “não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas é, sim, o resultado de uma construção interessada” (VEIGA-NETO, 2007, p. 50). Com Foucault esse caminho nunca será seguro, nunca nos levará a entendimentos inquestionáveis, mas poderá ser um labirinto de aventuras, desconfortos, direções impensadas ou até mesmo sem saída. Esse labirinto nada mais é do que um convite às nossas infindáveis formas de subjetivação, abertura e transformação.

Dessa forma, movimentamos ferramentas analíticas que nos permitiram o seguinte movimento: pensar e problematizar a partir do (e sobre) o tempo-espço de onde falamos-escrevemos, sempre considerando as diferentes maneiras de pensar as relações teoria-prática no

horizonte das paisagens moventes. Considerando ainda a metáfora da “caixa de ferramentas”¹¹² proposta por Foucault (2006d) servimo-nos de suas ideias, de suas análises, de seus livros. Assim, assumimos, nesse trabalho, que utilizarmos “porções” de pensamento e teorizações foucaultianas como conceitos-ferramenta para nos ajudar a conjecturar outras formas de pensar nosso tema-problema de pesquisa, estimuladas a rompermos com os modos hegemônicos de pensar o corpo, a deficiência e a Educação em Ciências na escola.

Todos os meus livros seja História da Loucura, seja outros, podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006d, p. 52).

O pensamento de Foucault¹¹³ não desarticula a teoria da prática; nem apresenta grandes narrativas explicativas e universalizantes. O autor defende a necessidade de concebermos novas maneiras de pensar as relações teoria e prática, mediante o entendimento de que a teoria é uma prática; teoria e prática estão implicadas uma na outra. Assim, ao se definir um objeto, a teoria também o produz e, de forma concomitante, o objeto também é produto dos discursos que se enunciam sobre ele. “É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá e não aplicará uma prática; ela é uma prática”. E como diria Deleuze em uma conversa com Foucault intitulada *Os intelectuais e o poder*: “nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro”. Surge, daí, novamente a metáfora da teoria como uma “caixa de ferramentas: “é preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma [...] A teoria não totaliza; a teoria se multiplica” (FOUCAULT, 2006a p. 41-42).

Tal compreensão traz consequências imediatas para os “olhares” sobre o objeto dessa investigação, a partir da concepção foucaultiana de discurso, como uma prática que forma a ideia

¹¹² Em uma conversa entre Foucault e Deleuze, eles discorrerem sobre uma tentativa de uso das pesquisas pelos movimentos sociais e nas lutas setoriais, diante das quais o intelectual não deveria desempenhar um papel como protagonista, mas, inserir-se como o intelectual específico em oposição ao intelectual universal. Assim, eles nos apresentam também a ideia de visualizarmos as relações de uma forma mais parcial e fragmentária e, a teoria, de forma mais local, regional e não totalizadora (FOUCAULT, 2006a, p. 41-42).

¹¹³ Referimo-nos não só aos grandes livros publicados, mas, também aos Cursos realizados no Collège de France (que originaram a coletânea “Ditos e Escritos”), aos seminários, aos artigos, às conferências, bem como às entrevistas concedidas por Foucault.

de objeto/mundo, derivada de “uma combinação flutuante entre olhares e enunciados”¹¹⁴, entre visão e palavra, entre formações não-discursivas e discursivas” (VEIGA-NETO, 2002, p. 33). Essa ideia, inicialmente, está interligada a uma concepção específica de sujeito. O que importa, então, não é somente saber se há ou não pesquisas com esse foco – corpo, deficiência, inclusão escolar e Educação em Ciências - mas entender suas (des)continuidades, em que bases estão assentadas, em que circunstâncias históricas e sociais emergiram, bem como compreender os desdobramentos dos discursos conceituais que esses trabalhos trazem para o cenário educativo das pessoas com deficiência.

As ideias apresentadas nos conduziram a pensar com cuidado o *corpus* de nossa análise. Nos atentamos a advertência de Fischer (2002) de que o corpus de uma pesquisa não é uma realidade muda, sobre a qual, o trabalho de interpretação e análise desperta e revela os sentidos escondidos, palavras talvez nunca faladas, orientadas por uma certa iluminação teórica definidora do que realmente seriam os ditos. Desse modo, nos debruçamos sobre os textos das teses selecionadas para estudo, na procura de “[...] sua materialidade pura e simples de coisas ditas em um determinado tempo e lugar, associados a inúmeras práticas sociais.” (FISHER, 2002, p. 149).

[...] trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pode ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é do que a constituição de si (FOUCAULT, 2006b, p. 149).

Sem dúvida, efetuamos escolhas dentro de múltiplas possibilidades, procurando pelos sentidos, posicionamentos constituídos, as condições de produção das noções corpo, deficiência e inclusão nas teses. Assim, para o nosso movimento de análise consideramos a noção de discurso em Foucault¹¹⁵ e de que o discurso possui uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas.

¹¹⁴ O discurso designa, em geral, para Foucault, um conjunto de *enunciados* que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de condições historicamente determinadas.

¹¹⁵ A noção de discurso aqui empregada se fundamenta no conceito apresentado por Foucault (2014), entendido como práticas que instituem os objetos e as realidades ao lhes atribuir um sentido. Em suas palavras: “os discursos não são tratados como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar coisas. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2014, p. 60).

Tomamos ainda a noção de problematização apresentada por Foucault (2006c, p. 242) “como o conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)”. Esse modo de problematizar ocupa-se, essencialmente, com a maneira pela qual se constituem os problemas para o pensamento e quais estratégias são desenvolvidas para respondê-los, tendo claro que várias compreensões podem ser dadas para um mesmo conjunto de dificuldades. “Ora, o que é preciso compreender é aquilo que as torna simultaneamente possíveis; é o ponto no qual se origina a sua simultaneidade; é o solo que pode nutrir umas às outras, em sua diversidade e, talvez, a despeito de suas contradições” (FOUCAULT, 2006c, p. 232). A partir desse esforço de problematizar, de exercício de pensamento, para a qual há diversas soluções para um mesmo problema, o foco do olhar seria

[...] encontrar na origem dessas diversas soluções a forma geral de problematizações que as tornou possíveis – até em sua própria oposição; ou, ainda, o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática, em um problema geral para a qual são propostas diversas soluções práticas (FOUCAULT, 2006c, p. 233)

Como consequência dessa ideia, mesmo em se tratando de um olhar singular (ligado e enredado por diferentes olhares), no exercício reflexivo desse trabalho, procuramos tensionar e, ao mesmo tempo, estabelecer diálogos com diferentes campos do saber com a tentativa de ampliar as possibilidades de reflexão, procurando distanciar dos mecanismos de dominação e de imposição de sentidos, que têm nos mantido “atrelados a discursividades cujas agendas não comportam compromissos com a heterogeneidade”. Em tempos de globalização e exclusão, esse tipo de exercício poderá contribuir para “subverter as políticas de verdade vigentes” (COSTA, 2002, p. 9).

A partir desse entendimento, utilizando as contribuições teóricas trazidas nos trabalhos de Foucault, os conceitos de **biopolítica**, **governamentalidade**, **normalização** são tomados como ferramentas para circunscrever os “olhares” que conduzirão o exercício analítico desse trabalho. Nossa intenção é compreender de que forma e com quais dispositivos a Educação em Ciências aborda o corpo deficiente frente aos processos de inclusão escolar, respaldando-nos nas produções discursivas que emergem das pesquisas em teses, que dão visibilidade econômica, política, social e cultural às práticas inclusivas atuais na realidade educativa brasileira.

Esses conceitos/ferramentas são basilares e se engendram, não apenas para pensar o *corpus* de análise desse estudo, mas, também, as sessões que constituem a sua fundamentação teórica, trazidas como base para a ampliação de conceitos e de discussões que se encontram na problematização dos dados, momento em que as discussões se expandem e podem trazer novos sentidos e olhares para o foco dessa pesquisa. Outros conceitos/ferramentas, imbricados a esses surgem no decorrer das análises e serão discutidos conforme as ferramentas principais forem apresentadas, como o conceito de poder, biopoder, disciplina, corpo, entre outros tantos entrelaçados a essa discussão.

4.3 Situando a materialidade da pesquisa

Na tentativa de reunir os elementos para compor a temática da pesquisa, buscamos pesquisas com foco na Educação em Ciências e no corpo deficiente para a demarcação do nosso cenário investigativo. O primeiro passo dado em direção à construção do *corpus* investigativo foi o rastreamento de teses e dissertações. Nesse itinerário iniciamos o movimento na busca por publicações disponibilizadas *online*, a saber: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹¹⁶ (BTC) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹¹⁷.

O recorte temporal definido para esta pesquisa foi delimitado entre os anos de 2008 a 2018, período em que houve um aumento exponencial dos programas de pós-graduação no Brasil, com uma intensificação das pesquisas tanto na área de Educação em Ciências quanto da Educação Especial. Há, também em 2008, a publicação do documento¹¹⁸ sobre a Política

¹¹⁶ Em julho de 2002 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) disponibilizou o catálogo de teses – CT com referências e resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações. As informações bibliográficas das dissertações de mestrado e das teses de doutorado publicadas são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação de todo o país, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. A ferramenta de busca permite a pesquisa por autor, título, instituição, nível, ano de defesa do trabalho, resumo, palavras-chave, biblioteca, linha de pesquisa, área de conhecimento, programa, agência financiadora, nível e, caso deseje, a possibilidade de pesquisar em todos os campos. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 30 set. 2018.

¹¹⁷ O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>> Acesso em: 30 set. 2018.

¹¹⁸ O documento sobre a PNEE foi elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, cuja discussão envolveu a participação de diversos pesquisadores/as da área de diferentes Estados e a equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC à época (Claudia Pereira Dutra - Secretária de Educação Especial; Claudia Maffini Griboski - Diretora de Políticas de Educação Especial; Denise de Oliveira Alves - Coordenadora Geral de Articulação da

Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva - PNEEP (DUTRA *et al*, 2008), cujos impactos no crescimento dos números da Educação Especial veremos na sessão de análise desse estudo.

O levantamento das teses e dissertações ocorreu entre os meses de julho a dezembro de 2018, cuja busca concentrou-se em pesquisas produzidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, com foco na Educação em Ciência e no corpo deficiente. O foco do levantamento foram os trabalhos que abordassem o ensino de Ciências no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas disciplinas de Química, Física e Biologia, tendo como objeto de estudo a temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Ao acessarmos as bases de dados fizemos uso dos seguintes descritores entre parênteses: “educação em ciências” *AND* “inclusão” e/ou “inclusiva”, “educação em ciências” *AND* “deficiência” e/ou “deficiente” e/ou “necessidades especiais”, “educação em ciências” *AND* “educação especial”. As buscas se ampliam com a utilização dos descritores “ensino de ciências”, “ciências da natureza”, “ciências biológicas”, “ensino de biologia”, “ensino de física”, “ensino de química”, somados aos mesmos descritores citados anteriormente.

Tabela 1 - Síntese do número de pesquisas encontradas nos principais Bancos de Dados Nacionais 2008-2018

Buscadores	CAPES¹¹⁹	AF	BDTD¹²⁰	AF¹²¹
“educação em ciências” <i>AND</i> “inclusão”	255	42	121	38
“educação em ciências” <i>AND</i> “inclusiva”	145	27	40	22
“educação em ciências” <i>AND</i> “deficiência”	119	38	33	17
“educação em ciências” <i>AND</i> “deficiente”	42	16	11	12
“educação em ciências” <i>AND</i> “necessidades especiais” e/ou “necessidades educacionais”	08	06	03	01
“educação em ciências” <i>AND</i> “educação especial”	76	45	10	03
“ensino de ciências” <i>AND</i> “inclusão”	563	49	279	49
“ensino de ciências” <i>AND</i> “inclusiva”	143	31	207	35
“ensino de ciências” <i>AND</i> “deficiência”	176	62	229	43
“ensino de ciências” <i>AND</i> “deficiente”	72	16	45	23
“ensino de ciências” <i>AND</i> “necessidades especiais” e/ou	19	07	30	05

Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino; Kátia Aparecida Marangon Barbosa - Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial).

¹¹⁹ Estes números se referem ao número bruto de teses e dissertações defendidas no período de 2008 a 2018.

¹²⁰ Estes números se referem ao número bruto de teses e dissertações defendidas no período de 2008 a 2018.

¹²¹ AF - Número de registros de trabalhos encontrados “Após Filtragem” realizada pela pesquisadora. Nessa filtragem foram excluídos todos os trabalhos com mais de uma entrada ou aqueles que não condiziam com a temática de ensino procurada, ou com a semântica pretendida neste estudo, como é o caso das palavras inclusão, deficiência, deficiente, especial, corpo, que em grande parte das pesquisas encontradas são usadas de maneira genérica. Posteriormente comparamos se os trabalhos encontrados a partir dos descritores utilizados na pesquisa seriam os mesmos.

“necessidades educacionais”				
“ensino de ciências” AND “educação especial”	52	26	60	19

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em todos os bancos de dados, a pesquisa foi realizada utilizando a ferramenta “busca avançada” e/ou “refinar meus dados”, na qual foi realizada uma varredura em todos os campos dos trabalhos (título, autor, resumo, palavras-chave, assunto e programas de pesquisa), a partir dos recortes delimitados para essa tese. As pesquisas nos bancos de dados indicaram um número significativo de produções advindas do campo da Educação em Ciências e/ou da Educação Especial, isoladamente. Porém, ao procurarmos o entrelaçamento das produções da Educação em Ciências com a inclusão escolar do corpo deficiente, o número de registros diminuiu consideravelmente.

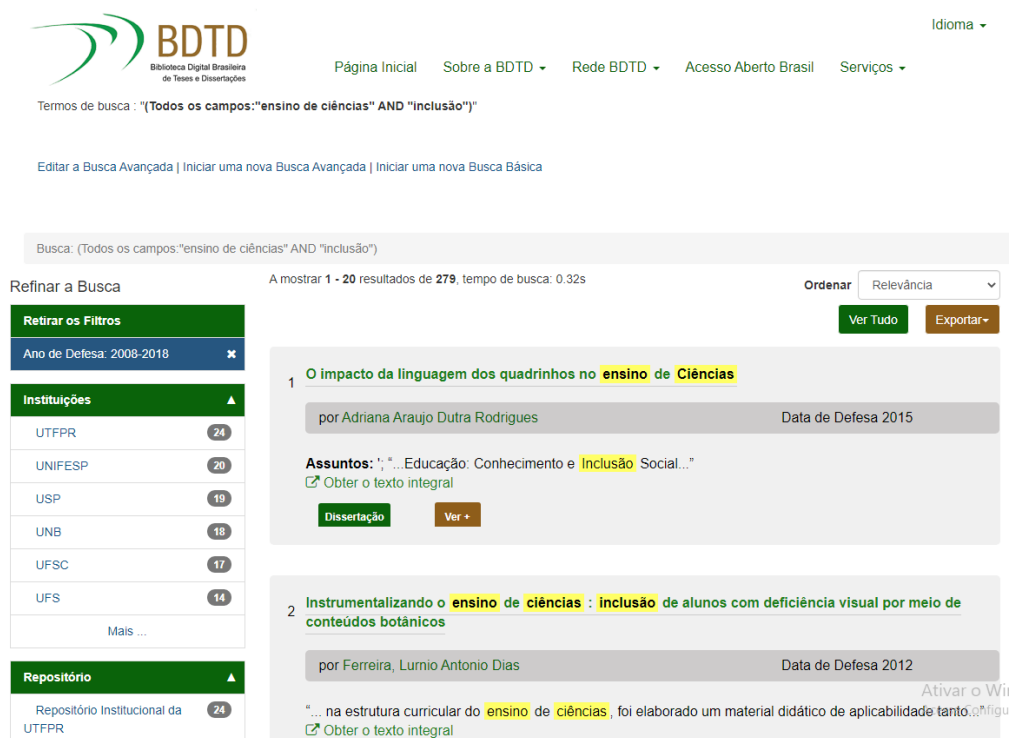
Como exemplo podemos citar as pesquisas encontradas somente sobre a temática “Educação Especial” e/ou apenas sobre a “Educação em Ciências”, mas também aquelas pesquisas que foram separadas para análise e, posteriormente, descartadas, nas quais o buscador “deficiência” e/ou “deficiente” é empregado não no sentido pretendido dessa tese, mas, sob o ponto de vista quantitativo, deficitário, insuficiente, incompleto”. Outro exemplo é o caso do buscador “inclusão”, que aparece na entrada de diversas pesquisas em seu sentido genérico, ou para se referir à inclusão em outros contextos que não os escolares e/ou a outros grupos minoritários. Outro ponto que merece ser destacado foi que o termo “Educação em Ciências” apareceu, na maior parte dos casos, restrito ao campo “Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências”. As imagens a seguir, das duas fontes de pesquisa consultadas, demonstram o grande número de trabalhos encontrados anteriormente à seleção realizada nessa tese.

Figura 1¹²² - Portal da Capes (Catálogo de Teses e Dissertações)

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/> Disponível em: 28 set. 2019.

Cabe informar que as buscas no Banco de Dados da Capes não apresentaram dados precisos, uma vez que este não realizava uma delimitação minuciosa dos termos, de modo a direcionar os descritores para o resumo, título e/ou palavras-chave, por exemplo. Também não foi possível exportar nenhum tipo de tabela com o resultado das pesquisas, de forma a possibilitar uma possível organização dos dados, o que requereu, de nossa parte, uma navegação manual, página por página, dos resultados dos registros do Banco de Dados.

¹²² Descrição da Figura 1. Imagem da captura de tela do Portal Capes, contendo a exemplificação da busca por assunto. Nesta imagem utilizamos o buscador “ensino de ciências” somado ao buscador “inclusão”. Delimitamos a busca pelo período de 2008 a 2018. Aparece nesta imagem a relação de 563 trabalhos (teses e dissertações) com o uso desses dois buscadores.

Figura 2¹²³ - Portal da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações

Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Disponível em: 28 set. 2019.

Já na pesquisa realizada no BDTD, cujo portal também integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, foi possível fazer uma busca mais refinada e precisa, por meio da utilização da “busca avançada”. Essa opção apresentou vários campos de busca e em cada um deles foi possível digitar descritores, relacionando-os a determinado metadado como, por exemplo, o título, o autor, a instituição, etc, tornando a pesquisa mais precisa. Além disso, foi possível delimitar os anos de defesa das produções a um período, como por exemplo entre os anos de 2008 a 2018, não necessitando marcar todos os anos, um a um, conforme o site da Capes.

Os resultados encontrados, pelas buscas iniciais, revelaram ser necessário diversificar os descritores para garantir que a maior parte das pesquisas com foco na Educação em Ciências e no corpo deficiente fossem contempladas pois, à medida que fomos localizando as teses e dissertações, verificamos que o foco do estudo que desejávamos investigar não estava sendo

¹²³ Descrição da Figura 2. Imagem da captura Portal da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, contendo a exemplificação da busca por assunto. Nesta imagem utilizamos o buscador “ensino de ciências” somado ao buscador “inclusão”. Delimitamos a busca pelo período de 2008 a 2018. Aparece nesta imagem a relação de 279 trabalhos (teses e dissertações) com o uso desses dois buscadores.

contemplado. Assim, acrescentamos outros termos de busca/descriptores: “surdo”, “surdez”, “educação de surdos”, “libras”, “língua brasileira de sinais”, “cegueira”, “surdocegueira”, “deficiência visual”, “baixa visão”, “tecnologia assistiva”, “deficiência intelectual”, “deficiência mental”, “deficiência física”, “deficiência múltipla”, “transtorno global do desenvolvimento” e “necessidade educacional especial”.

Deste modo, localizamos 60 dissertações advindas de pesquisas *stricto sensu* (excetuando os mestrados profissionais) e 19 teses (Apêndice 1), que correspondiam ao foco temático Ensino de Ciências associado à inclusão de estudantes com deficiência. Chegamos a estes números, após efetuarmos a exclusão dos trabalhos em duplicidade e/ou daqueles que não seguiam os parâmetros de delimitação definidos para nossa pesquisa.

Optamos por circunscrever nosso *corpus* analítico a 19 teses, devido ao tempo superior implicado para a realização e conclusão de uma pesquisa de doutorado, o que abriria caminho para um aprofundamento teórico maior e, hipoteticamente, poderia apresentar grande número de elementos conceituais/discursivos para a realização da análise.

Após o levantamento realizado na primeira busca, todos os documentos foram lidos e, a partir de critérios de seleção, fomos elegendo apenas aqueles em que apareciam os descritores supracitados no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chave, sendo excluídos todos aqueles em duplicidade e, também, aqueles cujo foco de discussão não correspondia à temática pretendida na tese.

Para uma melhor compreensão das informações veiculadas nas teses de doutorado, foco deste estudo, procedemos a leitura delas em sua integralidade para evitar que a análise fosse realizada apenas com base na leitura dos resumos, em função da fragilidade que estes apresentam, especialmente quanto às descrições das informações relativas às problemáticas investigadas e aos referenciais teórico-metodológicos que permeiam cada trabalho. Entendemos que somente a leitura do texto integral de cada uma das teses poderia assegurar acuidade no processo de análise.

Esclarecemos que as partes extraídas dos trabalhos foco dessa tese são apresentadas no texto de duas formas: excertos longos, acima de três linhas, são apresentados em parágrafo recuado 2,5 cm e em fonte *Comic Sans MS*, tamanho 11; e excertos curtos, no próprio corpo do texto, entre aspas e em itálico. Utilizamos tais recursos para proporcionar fluidez à leitura dos excertos, por considerarmos a importância da identificação rápida e precisa do que envolve

diretamente os trabalhos analisados e os discursos veiculados por eles, das citações de autores(as) que balizam esse estudo.

A próxima sessão é destinada à apresentação e à análise das pesquisas foco deste estudo composto por 19 teses com foco na Educação em Ciências, no período compreendido entre 2008 e 2018, cujo fundamento tenha sido a abordagem do processo de escolarização do corpo deficiente. Conceitos foucaultianos de biopolítica, governamentalidade e normalização foram utilizados como ferramentas para circunscrever nossos olhares para as leituras realizadas. Pretendemos, por meio da análise desses trabalhos, dar visibilidade aos movimentos discursivos que se delineiam no entrelaçamento do corpo deficiente e da educação em Ciências na prática escolar contemporânea.

SEÇÃO V - A MATERIALIDADE DISCURSIVA NA REALIDADE ESCOLAR

INCLUSIVA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS SOBRE CORPO E DEFICIÊNCIA?

Não há porto seguro onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construirmos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor bem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras (VEIGA-NETO, 2002, p. 33).

Eis que chegamos ao cerne da questão: o desafiante e instigante exercício analítico. É aqui que não podemos esmorecer, deixar perder, à beira do caminho, o desejo e a vontade de saber que sustentaram a nossa caminhada. Convicções, enquadramentos, olhares, evidências, experiências, tudo isso poderia ser simplesmente jogado por terra ou trazido à superfície quando nos deparamos com as formações discursivas e não-discursivas e, ao mesmo tempo, com as experiências e vivências de tantos corpos, vozes e gestos que a elas se entrelaçam. Assim, consideramos que os escritos advindos das teses com foco na Educação em Ciências e no corpo deficiente, objeto desse estudo, necessitam ser olhados como um “jogo estratégico de ação e reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta” (FOUCAULT, 2003, p. 9).

Nessa perspectiva, a análise empreendida afastou-se da correspondência direta entre “as palavras e as coisas”, como nos ensina Foucault, (2000), pois entendemos que os enunciados discursivos pertencem a um jogo retórico concebido e transformado em meio às estratégias de saber-poder. Para o filósofo citado, o discurso envolve um conjunto de enunciados provenientes de uma mesma formação discursiva, na qual o sujeito e o conhecimento, que dele se supõe ter, são efeitos de uma produção discursiva. O discurso é, portanto, constitutivo de relações de saber e de poder. Dessa forma, ao analisá-lo, não podemos mais tratá-lo como conjuntos de signos¹²⁴ mas, como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos fazem mais do que utilizar signos para designar coisas e “é esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2014, p. 55).

¹²⁴ Elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações.

Nesse viés cada campo de saber carrega e produz discursos de sujeito; produz verdades particulares, sendo amalgamado em relações de poder-saber. Em cada campo existem práticas (discursivas e não discursivas), procedimentos e técnicas, que atuam sobre os sujeitos moldando suas maneiras de existir, suas condições e possibilidade de existência, de desejo, em diferentes tempos e espaços. No campo da educação escolar não haveria de ser diferente. Para Foucault (1999b, p. 45), “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Dito desse modo, afirmamos que os discursos sobre o corpo e sobre a deficiência são produzidos por campos diversos de conhecimento e eles têm desdobramentos e implicações na proposição e instauração da estrutura e organização da instituição escolar. Eles são materializados na forma de conjecturar e legislar sobre os corpos, sobre os corpos deficientes, tendo em vista que estes são, constantemente, objetivados e subjetivados por meio de jogos de poder e de saber.

Analisar a trama discursiva da produção do corpo e da deficiência, do corpo deficiente, requer a compreensão das relações históricas e políticas, das práticas que se mantêm vivas, de tudo aquilo que venha ameaçar o lugar ocupado pelas verdades estabelecidas e lidas tranquilamente como “verdades verdadeiras¹²⁵” (VEIGA-NETO, LOPES, 2011, p. 123). Veiga-Neto e Lopes aliam-se a formulações de Foucault (2014) quando este define que “o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre léxico e uma experiência” (p. 54). O filósofo aponta ainda, por meio de exemplos precisos, que, ao analisarmos os discursos “vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva” (p. 54).

Assim, a partir da leitura das teses de doutorado, frutos de pesquisas realizadas com foco na Educação em Ciências e no corpo deficiente, detectamos os espaços e tempos de constituição e concretude delas, bem como, os desdobramentos em diferentes proliferações discursivas. Levamos em consideração as suas proliferações para localizarmos o contexto na realidade educativa em que estão localizadas. Dessa forma, ao nos atentarmos para as condições de emergência dos trabalhos, seguimos em busca das evidências de suas rupturas, tendências e continuidades no contexto histórico do qual fazem/fizeram parte. Percebemos que não poderíamos desvincular os enunciados, que dessas pesquisas emergiam, sobre o corpo deficiente,

¹²⁵ Termo utilizado por Veiga-Neto e Lopes (2011 p. 123).

pois todas elas expressam as visões e interpretações para e sobre ele consolidados no que se apresentam como práticas de inclusão escolar.

Apoiados nesse entendimento, os conceitos foucaultianos de biopolítica, governamentalidade, normalização foram tomados como ferramentas para condução do nosso exercício analítico. Consideramos, nesse ponto, que embora muitas vezes não seja explicitado nos trabalhos que elegemos como corpus de nossa pesquisa, as relações conceituais e práticas, com as contingências de ordem política, econômica, social e cultural, não pudemos desconsiderar, com as escolhas teóricas que realizamos, a existência de espaços de luta e de poder que se articulam ao discurso político e pedagógico da deficiência, da inclusão escolar e da educação em Ciências. Nossos olhares, recorrentemente, se voltaram para as relações políticas e econômicas, face aos mecanismos e engrenagens que se articulam para a manutenção do modelo de produção capitalista, que também se entrelaça aos processos de escolarização e produção do corpo deficiente.

Considerando o objetivo principal desse estudo, que foi o de mapear as teses no campo da Educação em Ciências, no período compreendido entre 2008 e 2018, com enfoque no processo de escolarização do corpo deficiente no que diz respeito ao ensino de Ciências, o exercício analítico desse estudo foi sistematizado e aqui será apresentado em quatro partes, conforme descrevemos a seguir:

1. Na primeira parte apresentamos o contexto de emergência, localização e autoria das teses defendidas no campo da Educação em Ciências;
2. Na segunda, mostramos os principais focos temáticos, as questões mobilizadoras, a área/subárea de conhecimento, o tipo de deficiência, os níveis de ensino e os espaços de realização dos trabalhos, bem como os principais referenciais teóricos utilizados;
3. Na terceira, nos debruçamos sobre a compreensão de “educação inclusiva” que margeia as discussões nas teses analisadas;
4. Na quarta e última parte, tencionamos as relações corpo e deficiência, em meio ao discurso da educação inclusiva, buscando pelos atravessamentos e in(visibilidades) que emergem das teses do campo da Educação em Ciências.

A partir desse traçado, deixamos claro ao/a leitor/a que no itinerário de pesquisa escolhido, inspirando-nos em Foucault, e em outros(as) autores(as) que com a obra deste filósofo

dialogam, múltiplos foram os questionamentos e as problematizações que emergiram das leituras que realizamos e sobre a nossa própria experiência. Ao pensarmos no corpus de análise, a intenção não foi esgotar o que eles apresentavam, mas procurar pelas regularidades discursivas e pelos olhares interpretativos neles circunscritos. A intenção foi de problematizar discursos, analisar práticas e seus mecanismos de operação, além da consideração aos avanços consolidados em prol dos direitos das minorias, em especial, do corpo deficiente, considerando suas lutas e conquistas, principalmente aquelas travadas no campo da educação. Sobretudo, procuramos provocar rupturas, fissuras, deslocamentos, buscar novas leituras, outros olhares e múltiplas possibilidades para pensar a inclusão escolar e a Educação em Ciências; o corpo deficiente, suas diferenças e suas múltiplas possibilidades de existir.

5.1 Emergência, localização e autoria das teses de doutorado – fontes de nosso estudo

A partir da demarcação do cenário analítico-investigativo desse estudo, demos o primeiro passo em direção à construção do *corpus* de análise. Nos detivemos em dezenove teses de doutorado, com foco na Educação em Ciências e no corpo deficiente, com recorte para o Ensino Fundamental e Médio, nas disciplinas Química, Física e Biologia, como já situamos na seção metodológica. A evolução dessa produção, bem como os seus títulos e autoras(es) estão elencados na Figura 3, evidenciada, a seguir, por meio da qual apresentamos a distribuição temporal das teses, seus respectivos títulos e autoria.

Figura 3¹²⁶ - Distribuição temporal das teses com foco na Educação em Ciências e no corpo deficiente no período de 2008 a 2018



Fonte: Compilação da própria autora

O recorte temporal definido para a produção desta tese envolve um intervalo de dez anos - 2008 a 2018, período em que houve um aumento exponencial das pesquisas vinculadas ao campo da educação especial no Brasil. Esse movimento de crescimento está associado ao processo de expansão e diversificação dos programas de pós-graduação, conforme sinalizam os trabalhos de Saviani (2000), Macedo e Sousa (2010), verificado nos últimos trinta anos em nosso país. De uma forma geral, a produção acadêmica brasileira, em especial as teses e dissertações, acompanharam um movimento mundial e, também, no que diz respeito, entre outras coisas, da

¹²⁶ Descrição da Figura 3. Imagem com a distribuição temporal das teses com seus respectivos títulos e nomes dos(as) autores(as).

necessidade de propostas de formação docente e formulação de políticas educativas que considerem o sujeito deficiente como sujeito escolar.

Sem dúvida, a expansão desses programas em nosso País começa a se delinear, de forma mais intensa, aliada a outros marcos como a Carta Constitucional Brasileira (1988), também denominada Carta Cidadã. No momento que a nossa Carta Constitucional é promulgada, todo um conjunto discursivo ganha força no Brasil, de modo a forjar no cenário político nacional a consolidação da ideia de que a todos/as cidadãos/ãs devem ter assegurados/as seus direitos sociais e civis. Dentre estes direitos, o direito à educação escolar, conforme aponta o artigo 205 da nossa constituição: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família¹²⁷”. É na esteira da ideia de ampliação do espectro de direitos que, em 1996, a LDB nº 9394 define que o Estado deve garantir a oferta da educação escolar pública, que ocorrerá mediante a garantia do ensino, aos educandos com deficiência, por meio de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. No capítulo dedicado à Educação Especial, Art. 58, esta é definida como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, p. 19)¹²⁸.

No pós-LDB ocorrem no Brasil tanto iniciativas governamentais e das instituições de ensino para a oferta de cursos e ações de formação quanto a produção de pesquisas envolvendo a educação especial¹²⁹ e a Educação em Ciências¹³⁰. Esse período é coincidente com a criação de novos cursos de pós-graduação, alguns dos quais específicos para a área da Educação Especial e para o Ensino de Ciências, potencializando a pesquisa dessas subáreas, como o programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs¹³¹), oferecido pela UFSCar, que tem início em 1977

¹²⁷ Na LDB nº 9394/1996 houve uma alteração no art. 2º, estabelecendo que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Desloca-se, assim, a responsabilidade da educação para as famílias, que aparece como primeira instância cumpridora desse direito e não mais, em primeira via, o Estado.

¹²⁸ A redação original da LDB/1996 foi alterada pela Lei nº 12.796, de 2013. O texto da LDB/1996 trazia a terminologia “educandos portadores de necessidades especiais”, que foi substituída por “educandos com deficiência”.

¹²⁹ As discussões sobre a produção acadêmica da Educação Especial podem ser encontradas nos trabalhos de Nunes et al., (2004), Jannuzzi (2004), Bueno (2008), Marques (2008), Manzini (2011a, 2011b).

¹³⁰ As discussões sobre a produção acadêmica da Educação em Ciências podem ser encontradas nos trabalhos de Megid Neto (1998, 1999, 2007, 2014), Nardi (2007), Delizoicov, Slongo & Lorenzetti (2013), Teixeira & Megid Neto (2017).

¹³¹ O PPGEEs da UFSCar foi o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Especial implantado no país, e desde então se constitui no único programa específico na área. Na atualidade existem vários outros programas de

e o Programa de Pós-Graduação Interunidades (PRPG¹³²) em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (USP), que oferece os cursos de Mestrado e de Doutorado acadêmicos *stricto sensu* desde 1973. Há também o programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFMT, que funciona desde 2011, e é destinado à formação de professores da área e está inserido no âmbito da REAMEC, composto por 19 IES do país.

Em ambas as áreas essa emergência decorreu de mudanças epistemológicas, políticas, curriculares e, conseqüentemente, da forma de conduzir os processos de ensino e aprendizagem, dentro de uma lógica estrutural de Governo neoliberal. Podemos perceber que ao longo dessas últimas décadas (século XX-XXI) as modificações no contexto político, econômico e social resultaram em transformações das políticas educacionais, reflexos de transformações da política e da economia, tanto em âmbito nacional como internacional. Ao acompanhar o movimento de globalização mundial, as reformas educativas que se consolidaram em nosso país, nos últimos anos, submeteram-se, cada vez mais, à pauta global de organismos internacionais.

Lippe e Camargo (2009) apontam que anteriormente à década de 1990, a área de Ensino de Ciências no Brasil não abordava temas ligados à Educação Especial. Os trabalhos publicados até a década de 1990 se preocupavam em assinalar as discussões e demonstração de atividades que qualificassem a prática de sala de aula mediante exemplos da produção de subsídios didáticos, evidenciando, principalmente problematizar discursos, analisar práticas e seus mecanismos de operação a preocupação com o que ensinar e como ensinar aos/as estudantes genéricos/as. Essas eram as questões centrais que mobilizavam a comunidade científica até este período, ao passo que a partir dos anos 2000, em meio aos movimentos políticos-educativos, verifica-se a emergência das pesquisas no campo do Ensino de Ciências que se voltam à Educação Especial.

pós-graduação, particularmente na área de Educação, que constituíram eixos temáticos, núcleos ou linhas de pesquisas dedicados à Educação Especial. O Programa já habilitou 659 mestres e 233 doutores até dezembro de 2020, o que representa um contingente substancial de recursos humanos para atender a demanda da Educação Especial. Disponível em: <https://www.ppgees.ufscar.br/pt-br/o-ppgees/historia> Acesso em: 02 fev. 2021.

¹³² O Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências foi criado pelo Instituto de Física e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1973. A partir de 1998 o Instituto de Química passou a integrá-lo e, a partir de 2005, também o Instituto de Biociências. O objetivo central do Programa é contribuir para o desenvolvimento da educação científica no Brasil, em particular focalizado nos campos do saber específicos da Física, da Química e da Biologia, por meio da formação de recursos humanos de excelência para o trabalho de pesquisa na área de Ensino de Ciências. Disponível em: <https://www.prpg.usp.br/pt-br/faca-pos-na-usp/programas-de-pos-graduacao/595-ensino-de-ciencias>. Acesso em: 02 fev. 2021.

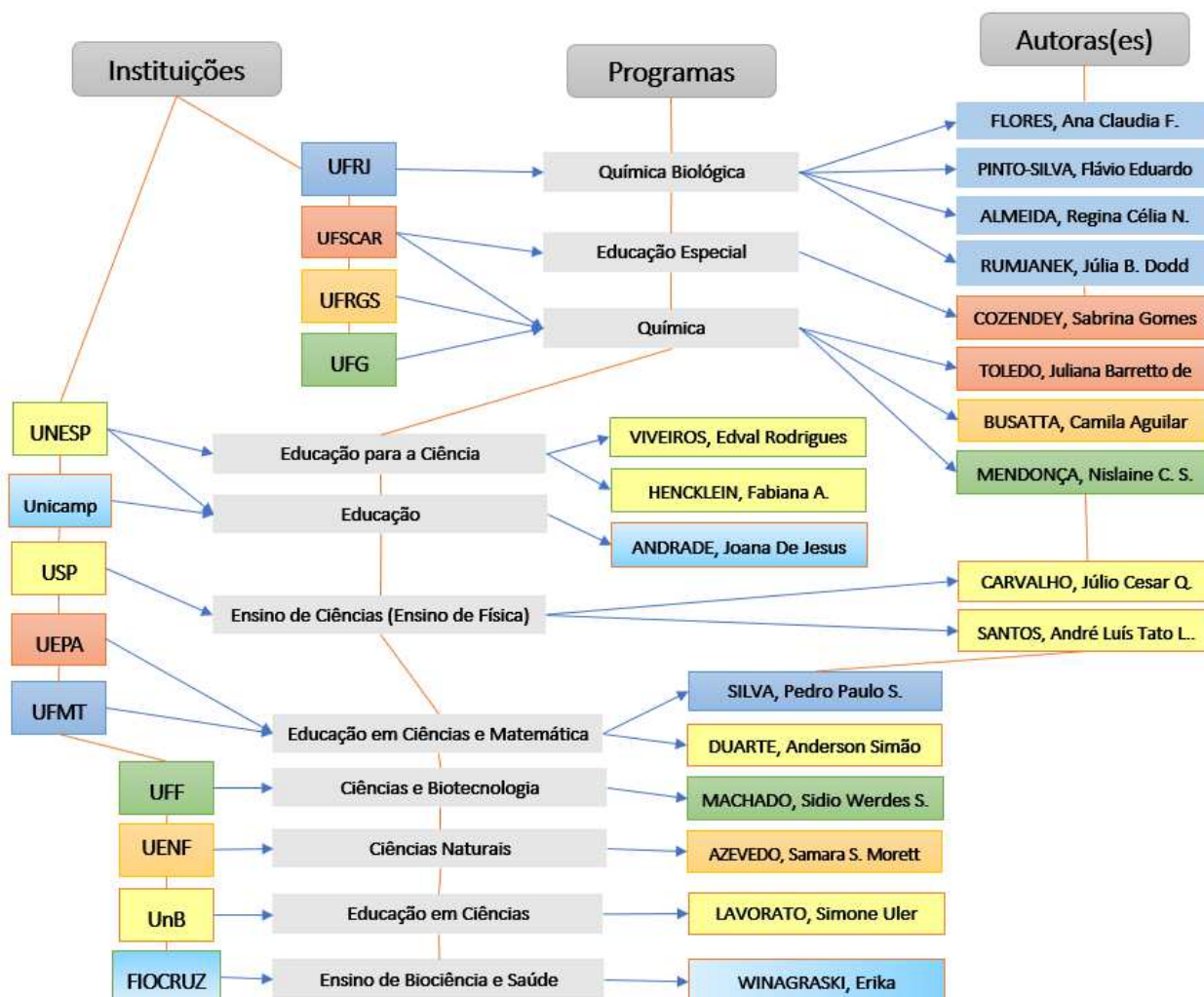
É inegável que as lutas das pessoas com deficiência, como sujeitos de direitos, alcançaram maior visibilidade, ao tomarmos como base o movimento político-discursivo, sobretudo a partir da década de 1990. No campo educativo essas pessoas passaram a reivindicar, entre outras questões, a necessidade de melhores condições de ensino, de novas formas de pensar os currículos, as metodologias e os recursos didáticos que contemplassem as suas diferenças. Tais reivindicações que emergem dessas lutas e dos desafios do cenário escolar, colaboram para a emergência de novos objetos de pesquisa e, conseqüentemente, para a produção de pesquisas em diferentes campos de conhecimento, voltados à Educação Especial com o ideário de uma escola para todos/as.

Outros aspectos importantes a respeito da emergência das pesquisas que envolvem a Educação em Ciências e o corpo deficiente são os lugares institucionais de sua produção. As instituições de origem, a distribuição geográfica, os/as autores/as, os/as orientadores/as, o nível de ensino no qual a pesquisa se desenvolveu, os sujeitos das pesquisas, são informações relevantes para a demarcação da distribuição e dos modos de a formação e dos corpos marcados pela deficiência, e, ainda, para refletirmos sobre os alcances e efeitos de tais produções nos sistemas escolares e na escola. Desse modo, apresentaremos nos parágrafos que seguem dados sobre os aspectos referidos.

Em relação às IES onde se desenvolveu a produção das teses ao longo do período de 2008-2018, localizamos 13 instituições diferentes, de natureza pública¹³³, sendo 8 mantidas pelo governo federal e 5 por governos estaduais. Para Teixeira (2008), tais informações são importantes para confirmar o papel das instituições públicas no desenvolvimento da Pesquisa, da Ciência e da Pós-Graduação no país – acontece, de fato, em instituições públicas de ensino. O desenvolvimento científico e tecnológico concentra-se nessas instituições. O campo da pesquisa em Educação não é exceção a essa realidade e, como se nota pelas informações aqui aventadas, a área da Educação em Ciências também não. A produção das teses é originária de diferentes programas de Pós-Graduação que, em sua maioria, são específicos do campo da Educação em Ciências, conforme pode ser visualizado na Figura 4 a seguir:

¹³³ A partir do estudo exploratório, constatamos 50% das pesquisas de doutorado analisadas, os/as pós-graduandos/das receberam algum tipo de financiamento, principalmente na forma da concessão de bolsas de estudo. A CAPES e o CNPq aparecem entre as agências de fomento à pesquisa que vêm apoiando historicamente os programas de mestrado e doutorado.

Figura 4¹³⁴ - Distribuição das teses do campo da Educação em Ciências e da Deficiência por IES e Programa de Pós-Graduação (2008-2018)



Fonte: Compilação da própria autora

Destacamos aqui um ponto que é a emergência de pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do corpo deficiente, em unidades acadêmicas e programas específicos, como Química, Química Biológica, Ciências e Biotecnologia, assim como em uma das unidades da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), no Rio de Janeiro, por meio do Programa de Ensino de Biociências e Saúde. A nosso ver, isso demonstra uma preocupação com o ensino antes não

¹³⁴ Descrição da figura 4. Representação da distribuição das teses por Instituição de Ensino Superior e Programa de Pós-Graduação e autoras(as). A UFRJ possui 4 teses advindas do Programa de Química Biológica, a saber: FLORES, PINTO-SILVA, ALMEIDA e RUMJANEK. A UFSCar aparece com uma tese no Programa de Educação Especial (COZENDEY) e de Química (TOLEDO). Na UNESP encontramos o Programa de Educação para a Ciência, com os trabalhos de VIVEIROS e HENCKLEIN e no Programa de Educação, com a tese de ANDRADE. A USP possui dois trabalhos no Programa de Ensino de Ciências (CARVALHO e SANTOS).

percebida com facilidade na academia, principalmente quando consideramos faculdades, centros e institutos não vinculados às áreas de Ciências Humanas, Educação e Ensino de Ciências. Nardi (2007) destaca o papel importante dos programas de pós-graduação em Educação no processo histórico de formação da área do ensino de Ciências, por meio de sua contribuição com os referenciais teóricos e no apoio à formação de doutores, sobretudo em relação aos primeiros pesquisadores da área, que, “impossibilitados de se capacitarem nos institutos de origem, por supostas incoerências de objetos de estudo, recorreram e ainda recorrem às faculdades de Educação para cursar seus mestrados e doutorados sobre o ensino das Ciências”.

Quanto à distribuição geográfica, ilustrada na Figura 5 a seguir, detectamos uma forte concentração nas regiões Sudeste e Centro-Oeste. Juntas elas perfazem 90% as pesquisas de doutorado que envolvem a Educação em Ciências e a Educação Especial no período analisado. O Sudeste aglutina a maior parte dos trabalhos, totalizando 70% da produção. Encontramos trabalhos em oito unidades federativas, incluindo o Distrito Federal. Os estados com a maior incidência de pesquisas são: São Paulo: 07 trabalhos (35%); Rio de Janeiro: 07 (35%); Goiás 02 (10%); e os estados do Mato Grosso (20%), Rio Grande do Sul e Pará, com um trabalho em cada (5%).

Figura 5¹³⁵ - Distribuição das teses com foco na Educação em Ciências e no corpo deficiente (2008-2018) por região brasileira



Fonte: Compilação da própria autora

A partir do mapa é possível afirmar que a região Sudeste já se destaca, historicamente, no cenário nacional no conjunto das pesquisas em Educação e, no caso da região Centro-Oeste, a sua posição de destaque se justifica pois desde 2011 a UFMT, por meio do PPGECEM, está inserida no âmbito da REAMEC, composta por 19 Instituições de Ensino Superior do país. Estudos como o Megid Neto (2008, 2014), Delizoicov, Slongo e Lorenzetti (2013), Teixeira e Megid Neto (2017) demonstram que a centralização da produção acadêmica nas regiões Sul e Sudeste refletem uma desigualdade na distribuição do conjunto de Programas de Pós-Graduação nas diferentes áreas, assim como a desigualdade social e econômica entre as diferentes regiões brasileiras. No entanto, o cenário da pesquisa no campo do Ensino de Ciências expandiu de forma considerável a partir de meados da década de 1990, com a criação de programas específicos de pós-graduação e a criação, na CAPES, da área de avaliação do Ensino de Ciências e Matemática,

¹³⁵ Descrição da Figura 5. Imagem do mapa do Brasil, representado por diferentes cores e distribuído por regiões. Na região Sudeste, encontram-se 70% das teses do campo da Educação em Ciências e da Educação Especial, seguido pela região Centro-Oeste (20%), Sul (5%) e Norte (5%).

nos anos 2000. Desde então, programas de Mestrado e de Doutorado foram criados em instituições do Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Em relação às condições institucionais em que as teses foram desenvolvidas, foi possível identificar, por meio da busca de informações nelas contidas que os/as pós-graduandos/as receberam alguma forma de financiamento e/ou apoio para o desenvolvimento de seus trabalhos. Verificamos que 50% dos trabalhos receberam apoio de agências de fomento, principalmente na forma de concessão de bolsas de estudo e/ou de financiamentos parciais ou integrais para os seus respectivos projetos de pesquisa. A CAPES e o CNPq aparecem entre as agências de fomento à pesquisa que vêm apoiando, historicamente, os programas de Mestrado e Doutorado, destacando-se no conjunto das teses que são foco deste estudo. Outras agências de fomento também apareceram como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

É relevante para nós sabermos se houve alguma forma de apoio à pesquisa na área da Educação Especial e da Educação em Ciências no período estudado nessa investigação (2008-2018), uma vez que consideramos que as políticas de fomento à pós-graduação e a concessão de bolsas de estudo são essenciais para a sustentação dos programas e apoio ao desenvolvimento de pesquisas na área e aos discentes. Teixeira (2008) destaca que informações a esse respeito são relevantes, visto que o campo de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, historicamente recebe menor fomento por parte das agências e outros órgãos governamentais de financiamento à pesquisa. Além disso acreditamos que é por meio da ampliação do fomento à pesquisa que a pós-graduação terá condições de melhorar a qualidade de seus programas, assim como oferecer aos seus discentes a possibilidade de se dedicarem com mais afinco às pesquisas.

Em nosso movimento de busca pela origem, pelo que motivou a realização dos estudos e em que circunstâncias eles surgiram, ele foi realizado com a intenção de observarmos a proveniência e a emergência, além de nos atentarmos ao que e como foi escrito. Perguntarmos pela autoria, por quem escreveu, em quais contextos, em quais instituições e a partir de quais interesses contribui para pensarmos nos discursos que são colocados em circulação tanto na educação especial quanto na Educação em Ciências. Dessa forma, procuramos conhecer as(os) autoras(es) das teses que constituem o conjunto de documentos analisados, não só a partir das histórias de vida que seus textos apresentam mas, também por meio de consultas aos seus dados na Plataforma Lattes do CNPq. O mergulho nesta Plataforma nos permitiu localizar informações

sobre a formação inicial, projetos e campos de atuação destes/as autores/as. Eles/as são identificados(as) pelos seus nomes completos e também conforme citações bibliográficas e o ano de publicação de suas teses.

No que tange à formação inicial desses(as) pesquisadores(as) vimos que 85% possui formação inicial diretamente relacionada à área das Ciências Naturais: Biologia ou Ciências Biológicas (7); Física (6), Química (4) e 15% possui formação em outras áreas (Pedagogia, Psicologia e Medicina). A maioria dos/as autores/as possuem envolvimento com pesquisas no campo da Educação Especial e da Educação em Ciências. Nos parágrafos subsequentes detalhamos a formação e a atuação de alguns/as desses/as pesquisadores(as) que se destacam nas pesquisas relacionadas à Educação em Ciências e a deficiência pelo desenvolvimento de projetos e ações envolvendo a educação científica junto aos estudantes com deficiência.

Regina Célia Nascimento de Almeida (2013) é professora de Biologia do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) desde 1980. Como registrado em seu Currículo Lattes, em 1987, ela apresenta projetos na área de educação científica com a Fundação Roberto Marinho e, em 1995, como coordenadora pedagógica do projeto “Sinais de Vida”, realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em parceria com o INES, ela volta suas ações para a área da educação em saúde com foco na comunidade surda. Em 2004 cria o Núcleo de Orientação à Saúde do Surdo, que coordena até os dias atuais, e um programa de educação em saúde, com o objetivo de contribuir com a inclusão, a acessibilidade e a promoção à saúde. Atualmente coordena, pelo INES, o projeto inclusão do surdo pela construção do conhecimento científico em Biociências desenvolvido pelo Instituto de Bioquímica (IBqM) da UFRJ. Coordena a equipe de professores surdos e ouvintes que produz material didático e informativo em Libras, gráfico e em multimídia, com o objetivo de promoção à saúde, em especial na temática da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

André Luís Tato Luciano dos Santos (2016) é professor da educação básica, na área de ensino de Física em uma instituição federal com tradição no trabalho com a Educação Especial, referência no cenário nacional. Também coordena, na mesma instituição, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que tem por objetivo mediar o processo educacional dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial, sendo responsável pela articulação com a equipe pedagógica e as famílias dos processos de inclusão. Também é colaborador do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, participando de bancas e disciplinas voltadas para o ensino de Física e a Educação Especial. Desde 2006 participa de pesquisas e ações envolvendo o desenvolvimento de didáticas específicas para inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes regulares e de ações extensionistas com o objeto de propagar práticas de inclusão escolar por meio de oficinas e atividades culturais envolvendo robótica, teatro, astronomia, etc. Possui publicações de artigos em periódicos nacionais, capítulos de livros e participações em eventos com trabalhos completos relacionados à produção de materiais acessíveis junto a alunos cegos e surdos.

Fabiana Aparecida Hencklein (2016) é professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia de Ensino e Educação Inclusiva, atuando principalmente com a formação de professores, Educação Especial, ensino de Ciências, Biologia e Educação Ambiental. Em 2012, juntamente com o professor Eder Pires de Camargo, desenvolveu o projeto “A interação social dentro de uma escola com perspectivas inclusivas: análise do ensino de Ciências para alunos surdos”, cujo objetivo foi o de investigar as circunstâncias ideais e reais, entre atores e setores de uma escola em suas relações comunicativas auxiliares à aprendizagem de conteúdos científicos por alunos surdos. O projeto também buscou analisar o papel do interlocutor de Libras e do professor na comunicação de estudantes surdos e ouvintes presentes na sala de aula.

Júlia Barral Dodd Rumjanek (2016), desenvolve um projeto envolvendo a educação de surdos em biociências desde 2007. Vem atuando na produção de um glossário científico em Libras para facilitar a educação da comunidade surda na área de biociências. Faz parte da Rede Nacional de Educação e Ciência: Novos Talentos da Rede Pública e é membro da Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDIn). Em 2005 participou do Surdos-UFRJ, projeto que visava a inclusão do jovem surdo por meio do conhecimento científico em uma série de ações como cursos experimentais de curta duração, estágios em laboratórios de pesquisa, visitas a Museus e Reservas Biológicas, formação de mediadores surdos etc. Em 2020 participou do projeto “Surdos em Museus de Ciência”, com o intuito de criar um protótipo na Baixada Fluminense no Museu Ciência e Vida em parceria com a UFRJ. Também acumula publicação de artigos, capítulos de livros e participação em eventos com apresentação de trabalhos relacionados ao ensino de Ciências e a educação de pessoas surdas.

Outro aspecto que destacamos refere-se aos(as) pesquisadores(as) que ao longo do período analisado neste estudo vêm orientando trabalhos de investigação que partem do diálogo do campo da Educação em Ciências com a escolarização do corpo deficiente. Nesse quesito foi possível identificar 21 pesquisadores(as) diferentes, destacando em maior número de orientações concluídas o professor Eder Pires de Camargo e as professoras Vivian Mary Barral Dodd Rumjanek e Anna Maria Canavarro Benite¹³⁶. Apenas dois trabalhos foram desenvolvidos em regime de coorientação, um deles do professor Eder Pires de Camargo e coorientação de Gérard Vergnaud (VIVEIROS, 2013) e outro sob a orientação das professoras Helena Carla de Castro e Cristina Maria Carvalho Delou (WINAGRASKI, 2017).

O professor Eder Pires de Camargo, como docente e pesquisador cego no ensino de Física e nas disciplinas da área da Educação em Ciências, é um precursor das pesquisas envolvendo esse campo de estudos e a Educação Especial no Brasil. Suas pesquisas são divulgadas em uma diversidade de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais e em seis livros que retratam o ensino de Física e Ciências para estudantes com deficiência visual. O professor Eder também escreveu a primeira tese envolvendo a temática intitulada: *Ensino de Física no contexto da deficiência visual: elaboração e condução de atividades de ensino de Física para alunos cegos e com baixa visão*, no ano de 2005, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob a orientação do professor Dirceu da Silva.

Desde o ano de 2006 faz parte do quadro de docentes em ensino de Física e Química da Unesp (Campus de Ilha Solteira). Atua junto ao Pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru e no Programa de Interunidades em Ensino de Ciências da USP. Coordena o grupo de pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar da Unesp e é sócio efetivo da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e da Sociedade Brasileira de Física (SBF). Desde o ano de 2006 vem desenvolvendo diversos projetos, considerando a área de Ciências da Natureza a partir de pressupostos da educação inclusiva. Possui 9 orientações de doutorado e 11 pesquisas de mestrado concluídas envolvendo trabalhos relacionados ao ensino de Ciências e à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente no que tange ao ensino de Física a pessoas com deficiência visual.

¹³⁶ Por meio da pesquisa realizada sobre os/as orientadores/as das teses, foi possível identificar que a professora Ana Maria Canavarro Benite possui várias orientações concluídas e/ou em andamento com foco na Educação em Ciências e no corpo deficiente. Porém, a maior parte delas não foi objeto de nossa análise por serem realizadas no Ensino Superior e/ou serem voltadas para a formação de professores.

Atribuímos papel fundamental às pesquisas acadêmicas produzidas pelas próprias pessoas com deficiência, construídas a partir de compreensões e necessidades singulares a estes corpos e às suas formas de ser e estar no mundo. A existência de um sujeito cego no ensino de Física, faz emergir, no cenário nacional, um caminho investigativo para a Educação em Ciências e a deficiência. Esse fato colaborou para que novos objetos de interesse surgissem em diferentes áreas da Ciência da Natureza, que começaram a abarcar outras deficiências por outros pesquisadores. É fundamental, nesse sentido, nos despirmos da ideia sobejamente que coloca em dúvida a potência criativa e estética do corpo deficiente. Aqui cabe apresentar o livro autobiográfico, lançado por Camargo em 2018, intitulado *Estrangeiro*, no qual relata suas histórias de superação, fracasso, amor, humor e as dores de uma pessoa cega, posicionando-se contra a ideia da deficiência como um defeito, uma fragilidade ou inferioridade. Trabalhos de autorrepresentação como esse, no qual sujeitos com deficiência falem sobre si, contribuem para romper com discursos e concepções da deficiência centrados unicamente em condições biológicas ou patológicas, que resultaram, ao longo da história, em processos excludentes de segregação e discriminação¹³⁷.

A professora Vivian Mary Barral Dodd Rumjanek¹³⁸ (UFRJ), pesquisadora sênior do CNPq, destaca-se na sua área de atuação, pela sua reconhecida produção científica. É membro titular da Academia Brasileira de Ciências e Cientista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Foi coordenadora de pesquisa no Instituto Nacional do Câncer. Foi uma das fundadoras do Programa de Oncobiologia da UFRJ em 2000. Desde 2005 também pesquisa e atua no ensino de ciências para Surdos e é responsável pelo Projeto Surdos-UFRJ. Faz parte da Rede Nacional de Educação e Ciência - Novos Talentos da Rede Pública da qual foi Coordenadora e é agora Presidente da Associação da Rede Nacional Leopoldo de Meis

¹³⁷ Nos Estados Unidos da América as conquistas dos movimentos sociais e os avanços nas políticas públicas foram acompanhadas pela emergência dos estudos da deficiência no meio acadêmico (*Disability Studies and Deaf Studies*). Esse contexto colaborou para a consolidação de um compromisso político com a denúncia da segregação social pelas próprias pessoas com deficiência, que por meio de suas histórias e alteridades, nos apresentam como lutar para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Ver trabalhos de Davis, Lennard. *The Disability Studies Reader*, New York: Routledge, 1997; Laborit, Emmanuelle. *O vó da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1996; STROBEL, Karen. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

¹³⁸ Em 16 de agosto de 2011 Rumjanek ministrou uma palestra intitulada “A Ciência ‘VISTA’ pelo surdo” no Instituto de Física da UFScar, por meio da qual explica como se interessou pela questão da educação científica por parte das pessoas surdas e da sua Língua de Sinais. Disponível em: <<https://ciencia19h.ifsc.usp.br/ciencia19hwp/a-ciencia-vista-pelo-surdo/>> Acesso em: 18 ago. 2019.

de Educação e Ciência. Entre os anos de 2011 a 2016 orientou 5 trabalhos de doutorado e 4 de mestrado relacionados à educação de pessoas surdas e ao ensino de Ciências.

O que levou Rumjanek, uma Bioquímica Médica, a se interessar pela questão da educação dos surdos e suas problemáticas foi a questão da invisibilidade do corpo surdo, que diferentemente da maioria das deficiências, não é perceptível, incorrendo a possibilidade de ter suas necessidades desconsideradas. A pesquisadora relata que a partir de uma viagem, na década de 1970, para um congresso em Pequim, na China, sentiu-se completamente perdida e impossibilitada de se comunicar em um País cuja língua lhe era desconhecida. Foi a partir dessa situação que ela começou a pensar na sensação que deveria ter o sujeito surdo e como seria importante para ele ter a sua comunicação visual respeitada. A caminhada dessa professora e pesquisadora rumo a um entendimento das questões relativas a educação de pessoas surdas a levou a desenvolver diversos projetos, envolvendo mais de 200 crianças surdas no Rio de Janeiro, por meio de atividades cujo objetivo fora o de proporcionar o acesso à ciência e à tecnologia.

Outra pesquisadora que também orienta e desenvolve estudos entre o ensino de Ciências e a educação de pessoas surdas e/ou cegas é Anna Maria Canavarro Benite (UFG), com trabalho de orientações de dissertações e teses, publicação de artigos, textos e livros que se dedicam a reflexões a partir desse diálogo. Entre os anos de 2010 e 2020, foi responsável por 10 orientações de pesquisas de mestrado (6) e doutorado (4) com esse foco temático. Na UFG Benite coordena o Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) desde 2006 e é líder do Grupo de pesquisa registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Em 2009 constituiu o Coletivo CIATA - Grupo de Estudos sobre a Descolonização do Currículo de Ciências, cujas ações desenvolvidas renderam-lhe, em 2013, diploma de reconhecimento pela luta, defesa, promoção e proteção dos direitos humanos em Goiás. Também atua como coordenadora da Rede Goiana Interdisciplinar de Pesquisas em Educação Inclusiva (RPEI), é membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências, assessora da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC) da UFG, com financiamento do CNPq e do FINEP.

No entanto, mesmo havendo diversas pesquisas ao longo da última década, como relatado na primeira parte de nossa análise, acreditamos que o debate em torno das questões educativas do corpo deficiente não está ainda consolidado na área da Educação em Ciências, considerando o número de teses e dissertações encontradas, face à demanda da educação inclusiva e a quantidade

de Programas de Pós-Graduação existentes no País. Por meio da análise empreendida, é possível afirmar que as pesquisas na área vêm sendo realizadas em instituições específicas, majoritariamente pelos mesmos grupos de pesquisa, considerando a concentração de grande parte das teses sob a orientação de autores(as) com tradição de pesquisa envolvendo essas duas áreas, como Carmargo, Rumjanek, Mól e Benite. Esse fato indica também a necessidade de ações com vistas à ampliação de grupos de pesquisas que enfocam os estudos sobre a deficiência e a inclusão no âmbito da Educação em Ciências em outras regiões do país.

Ressaltamos que embora a escolarização das pessoas com deficiência suscite o interesse de diversos(as) pesquisadores(as), essa temática ainda aparece de forma generalizada no cenário nacional, perfazendo uma discussão mais ampla sobre o processo de inclusão desses estudantes na escola comum, sem se ater a disciplinas ou áreas de conhecimento específicas. É necessário e pressuroso pensarmos as diversas questões que ultrapassam o conhecimento escolar, que dizem respeito ao próprio corpo desses sujeitos e suas necessidades físicas, psicológicas, culturais, sociais, econômicas, de gênero, entre tantas outras que são invisibilizadas pelo currículo escolar.

De modo geral, os dados relativos à orientação sinalizam um grande interesse e envolvimento dos(as) orientadores(as) e pesquisadores(as) pelo diálogo do campo da Educação em Ciências em pesquisas voltadas aos processos de escolarização do corpo deficiente. De modo efetivo acreditamos ser de grande relevância que pesquisas envolvendo o diálogo entre o campo da Educação em Ciências e da Educação Especial tenham nomes de referência e pesquisadores(as) reconhecidos(as), como vimos aqui, geralmente coordenadores e/ou responsáveis pela consolidação de grupos e linhas de pesquisa, pois esse é um sinal de interesse, de produção e, ao mesmo tempo, de continuidade e ascensão desse campo de investigação.

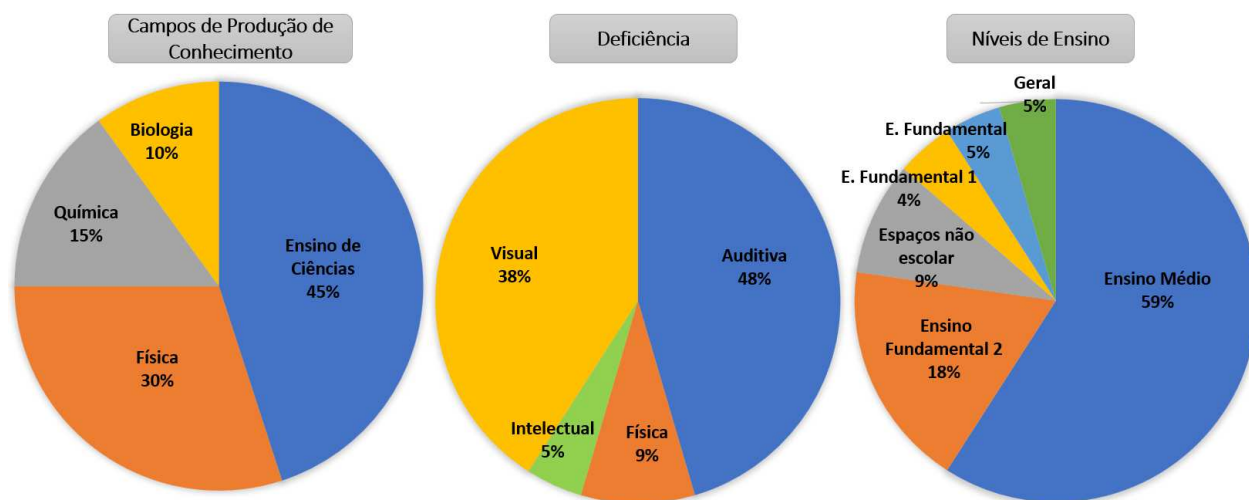
5.2 Os espaços e tempos de constituição das pesquisas de doutorados: entre olhares e objetos de interesse

Nos debruçamos sobre cada tese, procurando mapear o que seus/suas autores/as queriam saber, o que os/as impulsionou para a realização da pesquisa, quem são eles/as e qual o envolvimento já possuíam (ou não) com o diálogo entre a Educação em Ciência e com o corpo deficiente. Nesta operação procuramos desmontá-las para, mais adiante, remontá-las, pinçando as

áreas/subáreas de conhecimento, o tipo de deficiência, os níveis de ensino, os focos temáticos e as perguntas/questões mobilizadoras das pesquisas que descrevemos a seguir.

Por meio da produção da Figura 6, apontamos para os campos de produção de conhecimento, o tipo de deficiência e os níveis de ensino sobre os quais se debruçaram os trabalhos de doutoramento que recortamos para análise.

Figura 6¹³⁹ - Esquema da caracterização geral evidenciada nas teses com foque na Educação em Ciências e na Deficiência (2008-2018)



Fonte: Compilação da própria autora

Do ponto de vista da abordagem metodológica 90% dos trabalhos se pautam na abordagem qualitativa, por meio da metodologia de pesquisas de intervenção. Nas discussões realizadas, os/as autores/as explicitam a preocupação com os modos de ensinar determinados conteúdos disciplinares das Ciências, no Ensino Fundamental e Médio. Os(as) autores(as) discutem a educação inclusiva e, a partir de uma determinada disciplina escolar - Ciências, Física, Química ou Biologia, propõem tanto a produção de recursos didáticos pedagógicos quanto procedimentos de ensino considerando a presença de alunos surdos, cegos e/ou com deficiência intelectual e/ou física. Do conjunto das teses destacamos a tese de Toledo (2017) cuja escolha metodológica, para problematizar o ensino de Ciências, foi pela revisão de literatura, análise de

¹³⁹ Descrição da Figura 6. Imagem contendo os Campos de produção de conhecimento abordados nas teses analisadas, a saber: Ensino de Ciências (45%), Ensino de Física (30%), Ensino de Química (15%) e Biologia (10%). A deficiência auditiva (48%) apareceu na maioria dos trabalhos, seguida da Deficiência visual (38%), da Deficiência Física (9%) e intelectual (5%). O Nível de Ensino que mais se destacou foi o Ensino Médio, em 59% das teses. A segunda etapa do Ensino Fundamental apareceu em 18% dos estudos, seguida dos trabalhos realizados em espaços não escolares, 9%. A primeira etapa do Ensino Fundamental 1 apareceu somente em 5% dos trabalhos.

projeto pedagógico e práticas escolares. A autora fez uso de entrevistas com estudantes surdos e ouvintes, professores(as) e intérpretes de Libras, para investigar como acontecia o processo de ensino e aprendizagem e o acesso aos conteúdos científicos por parte dos estudantes surdos.

Em relação aos campos de produção das teses, sobressai-se o Ensino de Ciências em nove trabalhos (45%) cuja centralidade está na primeira e segunda etapas do EF. Esses trabalhos estão relacionados ao ensino de Ciências, envolvendo diferentes conteúdos disciplinares, tais como microorganismos, insetos, alimentos, DNA, câncer, fertilização e embriogênese, corpo humano, órgãos e sistemas, coagulação, células, biociências, vírus, bactérias, aids, microcefalia, dengue, zica, chikungunya, angyosperma, ciclo menstrual, poluição urbana, entre outros conteúdos que também apareceram nesse contexto e foram trabalhados em espaços não escolares, como sustentabilidade, planetas, biodiversidade, borboletário, passado geológico da terra e Mata Atlântica.

Pesquisas que envolvem o Ensino de Física aparecem em seis dos trabalhos investigados (30%), destacando conteúdos disciplinares relacionados às Leis de Newton, ondas e pulsos, óptica, conversão entre escalas termométricas, câmera escura de orifício, reflexão e imagens conjugadas em espelho plano, dilatação linear, superficial e volumétrica, unidades de medida, ordens de grandeza, símbolos matemáticos e robótica.

Nas investigações envolvendo o campo do Ensino de Química, encontramos três trabalhos (15%). Em dois deles foi possível identificar os conteúdos abordados que envolveram alguns conceitos químicos como matéria/material, substância e misturas (homogêneas e heterogêneas), elementos da tabela periódica, teor de álcool na gasolina e corantes artificiais em alimentos. Houve, também, dois trabalhos associados ao ensino de Biologia (10%), um deles abordando conteúdos referentes a doenças relacionadas a helmintos e insetos (zoonoses)¹⁴⁰ e outro relacionado à reprodução e perpetuação da espécie: sistema reprodutor masculino, testículos: glândulas masculinas que produzem espermatozoides, bem com o sistema reprodutor feminino, útero e ovário.

Outra característica evidenciada é o fato de que a deficiência auditiva (48%) e visual (38%) foram as mais enfocadas nos trabalhos. Juntas elas somam 86% do foco de interesse das autoras e autores das teses. É importante destacar, a partir desse dado, que pelo último Censo

¹⁴⁰ Dentre as doenças relacionadas a Helmintos a tese abordou: *Fasciola hepatica*, *Anisakis simplex*, *Taenia solium* e *Taenia saginata* e para doenças relacionadas a insetos: Malária, Febre Amarela, Leishmaniose e Doença de Chagas.

realizado pelo IBGE em 2010, praticamente um quarto da população brasileira possui algum tipo de deficiência, em maior ou menor grau¹⁴¹. A deficiência visual apresentou-se em maior ocorrência, seguida pela deficiência motora e, posteriormente, pela deficiência auditiva. Outro dado que recolhemos do Censo Escolar/2018¹⁴² é que o número de alunos com deficiência matriculados(as) na escola comum chegou a 1.2 milhões em 2018 evidenciando, também, uma porcentagem relevante de estudantes com deficiência visual e auditiva que frequentam a Educação Básica. Acreditamos que esses números, de certa forma, podem justificar o interesse da área da Educação em Ciências para esses dois grupos de deficiência. Também podemos atrelar a este interesse o modo como a educação de surdos passa a ser referência, via oferta da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como componente curricular obrigatório, nos currículos dos Cursos de Licenciatura e Formação de professores/as, a partir da aprovação do Decreto nº 5626 no ano de 2005, além do fato do atendimento da oferta de processos de escolarização para pessoas surdas e cegas, em instituições públicas e privadas, ter sido iniciado no Brasil desde meados do século XIX. A exemplo disso podemos indicar o INES e o Instituto Benjamin Constant, instituições federais, que, respectivamente, foram criadas¹⁴³ para o atendimento a esse público referido.

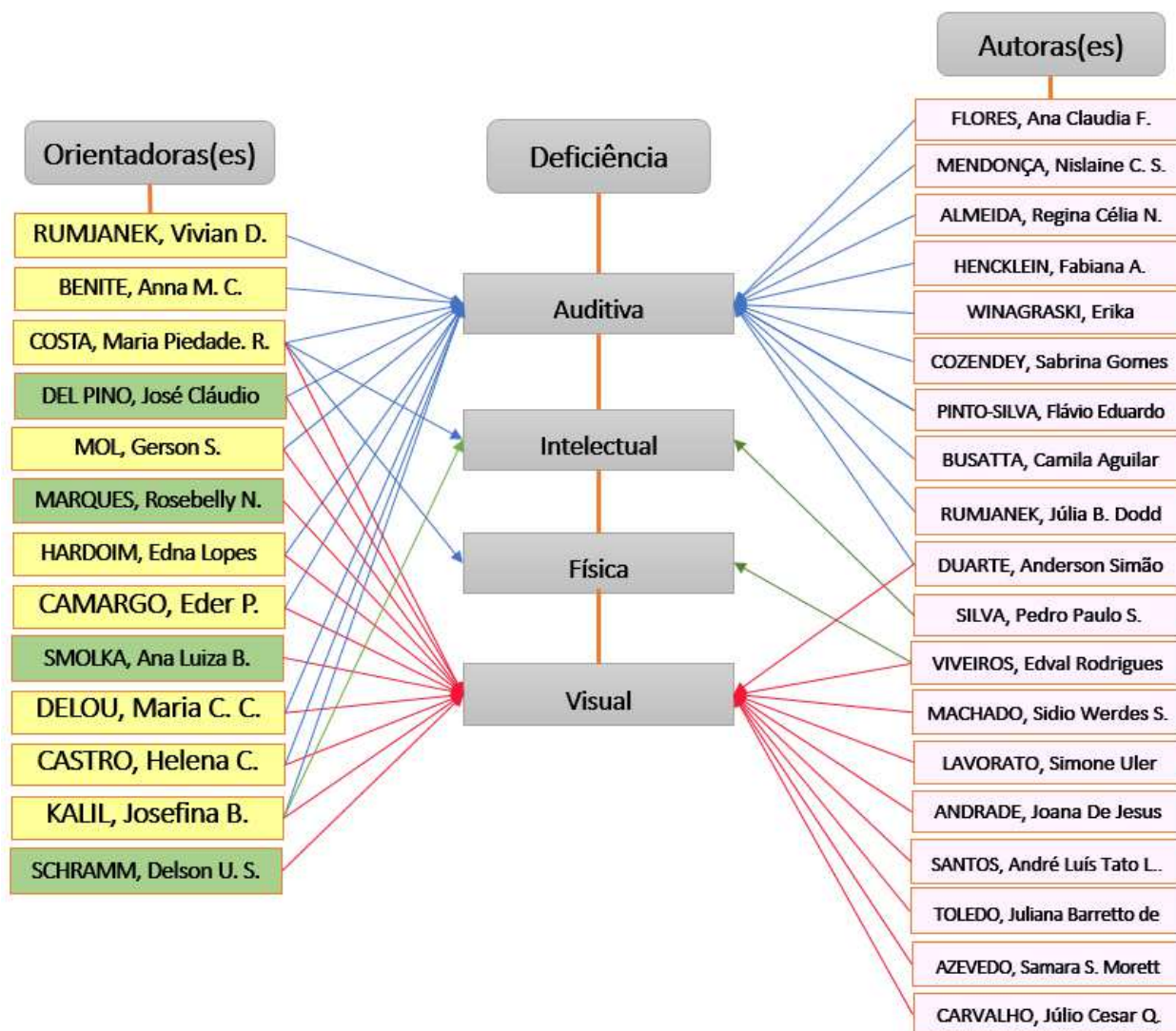
Outro fator que indicamos estar relacionado ao maior número de pesquisas envolvendo a deficiência auditiva e a visual diz respeito ao próprio envolvimento dos(as) autores(as) das teses com a educação desse grupo de pessoas, decorrentes de projetos de pesquisa anteriores e da própria experiência de alguns(mas) deles(as) como docentes da Educação Básica no trabalho junto aos(as) estudantes com deficiência. Explicitamos esta relação via Figura 7 a seguir.

¹⁴¹ O Censo de 2010 incluiu a questão sobre o grau de severidade da deficiência no que se refere ao comprometimento das atividades básicas do dia-a-dia. Em relação a esta questão, o Censo procurou saber se a pessoa possuía “grande dificuldade”, “alguma dificuldade” ou “não consegue de modo algum”, com por exemplo, se locomover, ouvir, ver. Das 45.606.048 de pessoas com deficiência, 35.791.488 mil possuem algum tipo e grau de deficiência visual, deficiência motora 13.273.969 mil, deficiência auditiva 9.722.163 mil e deficiência intelectual 2.617.025 mil pessoas.

¹⁴² De acordo com o Censo Escolar/2012, a rede pública contemplava 454.927 matrículas de estudantes com deficiência. Por meio do Censo Escolar/2018, podemos ver um crescimento de mais de 100% do número de alunos(as) com deficiência matriculados(as) na escola comum. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de Ensino Médio que dobraram durante o período.

¹⁴³ Essas duas instituições surgem por intermédio de Dom Pedro II, respectivamente, em 1854 e 1857.

Figura 7¹⁴⁴ - Esquema do foco de interesse de orientadores/as e autores/as das teses analisadas (2008-2018) por tipo de deficiência



Fonte: Compilação da própria autora

Por meio do esquema apresentado na Figura 7, destacamos na cor amarela os(as) orientadores(as) que vêm realizando, há mais de uma década, trabalhos envolvendo práticas escolares com sujeitos com deficiência e a inclusão escolar. Podemos citar, de forma mais evidente, os trabalhos de Rumjamek, Camargo, Benite, Mol, Hardoin, Delou e Castro. Os(as)

¹⁴⁴ Descrição da Figura 7. Imagem contendo as deficiências foco das teses estudadas e o nome dos(as) respectivos(as) autores(as) e orientadores(as). Nove autores(as) voltaram suas pesquisas para a Deficiência auditiva: FLORES, MENDONÇA, ALMEIDA, HENCKLEIN, WINAGRASKI, COZENDEY, PINTO-SILVA, BUSATTA, RUMJANEK, DUARTE. SILVA, analisou a deficiência intelectual e VIVEIROS, a deficiência física e visual. As pesquisas de DUARTE, VIVEIROS, MACHADO, LAVORATO, ANDRADE, SANTOS, TOLEDO, AZEVEDO e CARVALHO analisaram a deficiência visual.

orientadores(as) indicados na cor verde são aqueles(as) que não possuem uma tradição de pesquisa nas áreas e orientaram, de forma esporádica, trabalhos envolvendo o campo da Educação em Ciências e da Educação Especial. É possível perceber, de igual maneira, que pesquisadores(as) como Rumjanek e Benite têm se dedicado, de forma particular, às questões relativas à educação de pessoas surdas no que se refere ao ensino de Ciências, enquanto Camargo¹⁴⁵ e Smolka já se dedicam mais aos estudos relativos a deficiência visual. É possível notar também que a maior parte dos orientadores(as) que já possuem uma imersão nas pesquisas, envolvendo esses dois campos de estudo, orientam projetos envolvendo mais de uma deficiência. Ressaltamos que, sem dúvida alguma, o pesquisador Eder Pires de Camargo centra-se na deficiência visual por ser ele uma pessoa cega.

Como o recorte da nossa pesquisa foi delimitado à Educação Básica, destacamos que há trabalhos discutindo questões relacionadas ao ensino de Ciências de modo geral, restringindo-se à primeira e/ou segunda etapa desse nível escolar ou envolvendo os dois níveis conjuntamente. Os estudos que analisam problemáticas relativas ao EF2 (6º ao 9º ano), focalizaram, preferencialmente, os anos finais dessa faixa de escolarização, onde se alojam os conteúdos das Ciências Naturais (Biologia, Física e Química) quando já começam a ser segmentados em termos de organização curricular.

O Ensino Médio foi o que mais se destacou, apresentando-se em 59% de pesquisas realizadas. Nessa etapa a Educação em Ciências se materializa via disciplinas específicas como Química, Física e Biologia. A tendência em privilegiar esse nível de ensino decorre do perfil de formação e atuação profissional dos(as) autores(as) das teses. Quanto a esse perfil, ressaltamos que apenas três pesquisadores(as) possuem formação inicial em Pedagogia, sendo um em Psicologia, um em Medicina e dezessete na área das Ciências Naturais (Química, Física e Biologia).

Apenas o trabalho de Flores¹⁴⁶ (2015) teve como foco de interesse a educação de surdos na primeira etapa do Ensino Fundamental. No conjunto da produção analisada não há nenhum

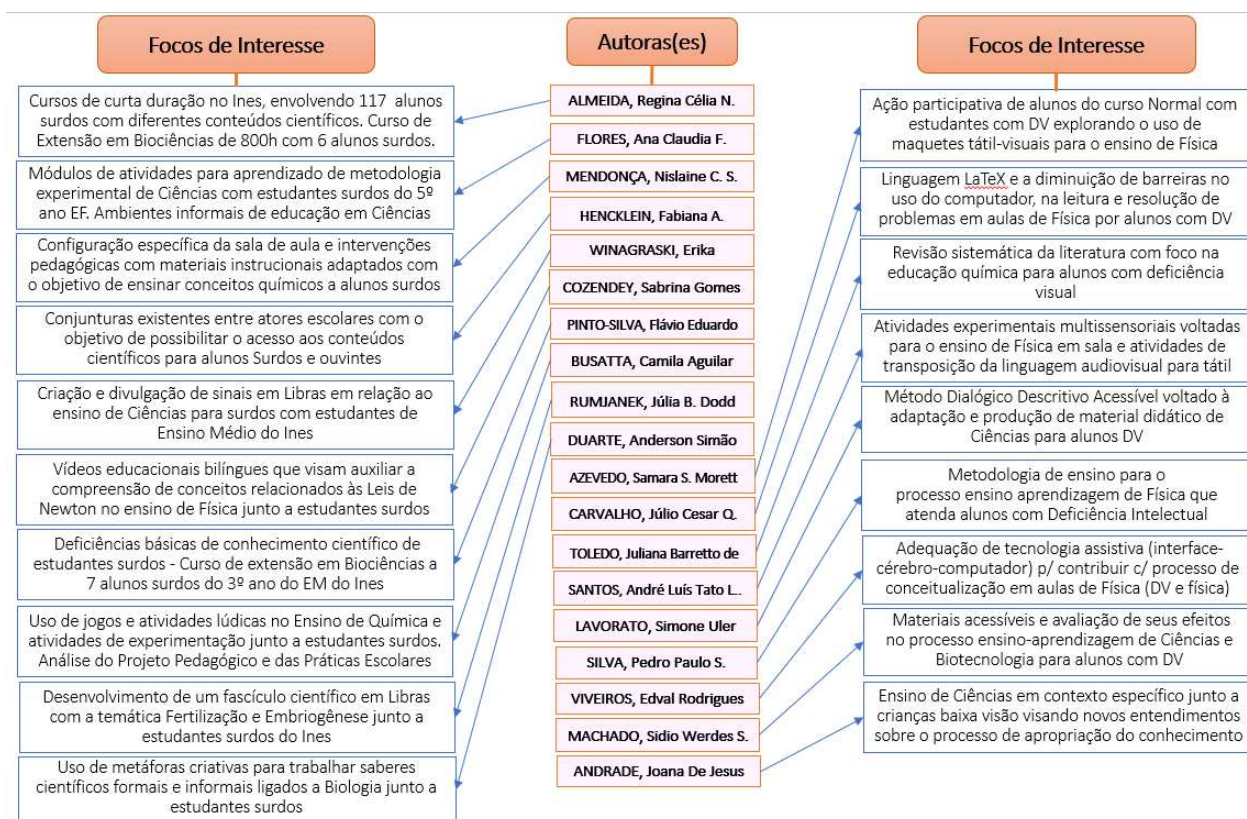
¹⁴⁵ No caso do professor Camargo, como docente cego, são destacadas em seu currículo diversas orientações de trabalhos envolvendo a deficiência visual. No entanto, seu envolvimento com a temática da inclusão escolar e da deficiência, tem apontado orientações concluídas e em andamento, envolvendo o público-alvo da Educação Especial em seu todo.

¹⁴⁶ De acordo com Flores (2015), o objetivo do trabalho foi o de criar o espaço de Ciências voltado para estudantes do 5º ano do EF, no INES, cuja finalidade foi a de promover atividades utilizando os moldes da metodologia experimental e incentivar o desenvolvimento do pensamento científico. Os resultados sugeriram que o impacto desse trabalho foi muito positivo indicando que a proposta deveria ser ampliada para outros anos e segmentos de ensino.

trabalho cujo objeto de pesquisa se volte para questões que envolvam a Educação em Ciências no contexto da Educação Infantil. Este dado nos permite inferir que essa é uma lacuna a ser contemplada por pesquisas futuras.

Quanto aos focos de interesse das teses analisadas, conforme pode ser melhor visualizado na Figura 8, são diferentes os temas de pesquisa no contexto da Educação em Ciências, o que revela a abrangência ou a dispersão de assuntos abordados. Apontamos ser este um indicador fundamental para entendermos as tendências da produção acadêmica que coloca em diálogo a Educação em Ciências e a Educação Especial, o que nos permitiu tecer uma reflexão sobre os temas e problemas que têm recebido maior atenção por parte dos(as) pesquisadores(as) no período compreendido de 2008 a 2018.

Figura 8 - Esquema dos principais focos de interesse descritos nas teses analisadas (2008-2018)



Fonte¹⁴⁷: Compilação da própria autora

Descrição da Figura 8. Imagem contendo esquema dos principais focos de interesse descritos nas teses analisadas (2008-2018) por autores(as), a saber: ALMEIDA, Cursos de curta duração no Ines, envolvendo 117 alunos surdos

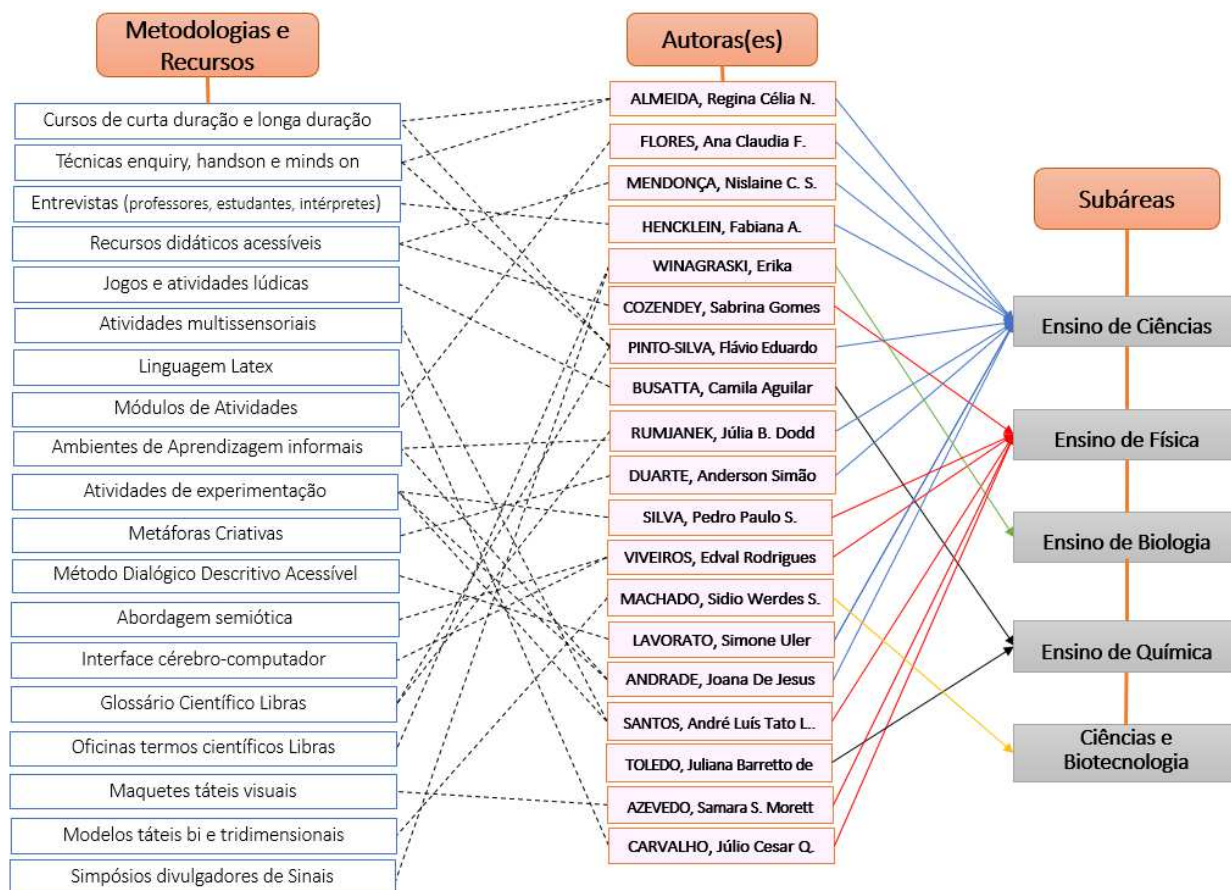
Em linhas gerais os trabalhos se originaram da preocupação com o conteúdo-método e/ou recurso didático, e buscaram refletir sobre a relação entre o ensino de Ciências Naturais e a forma como o conhecimento científico é (ou deve ser) ensinado na escola. Desse modo, são propostas e avaliadas a aplicação de métodos de ensino e recursos didáticos junto aos(as) estudantes com deficiência em contextos inclusivos e/ou em instituições especializadas. Os objetivos norteadores vinculam-se à investigação dos impactos dos usos desses recursos/metodologias na escolarização de estudantes com deficiência e a análises de como esses sujeitos conhecem e produzem conhecimento.

Para o alcance desses objetivos, foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos: cursos de curta duração e longa duração; técnicas *enquiry*, *handson* e *minds on*; entrevistas com professores, estudantes, intérpretes; recursos didáticos acessíveis; jogos e atividades lúdicas; atividades multissensoriais; Linguagem Latex; ambientes de aprendizagem informais; Módulos de Atividades; Atividades de experimentação; Metáforas Criativas; Método Dialógico Descritivo Acessível; Abordagem semiótica; Interface cérebro-computador; Glossário Científico Libras; Oficinas termos científicos Libras; maquetes táteis visuais; modelos táteis bi e tridimensionais; e simpósios divulgadores de Sinais, conforme indicado na Figura 10. Os(as) alunos(as) público-

com diferentes conteúdos científicos. Curso de Extensão em Biociências de 800h com 6 alunos surdos. FLORES, Módulos de atividades para aprendizado de metodologia experimental de Ciências com estudantes surdos do 5º ano EF. Ambientes informais de educação em Ciências. MENDONÇA, Configuração específica da sala de aula e intervenções pedagógicas com materiais instrucionais adaptados com o objetivo de ensinar conceitos químicos a alunos surdos. HENCKLEIN, Conjunturas existentes entre atores escolares com o objetivo de possibilitar o acesso aos conteúdos científicos para alunos Surdos e ouvintes. WINAGRASKI, Criação e divulgação de sinais em Libras em relação ao ensino de Ciências para surdos com estudantes de Ensino Médio do Ines. COZENDEY, Vídeos educacionais bilíngues que visam auxiliar a compreensão de conceitos relacionados às Leis de Newton no ensino de Física junto a estudantes surdos. PINTO-SILVA, Deficiências básicas de conhecimento científico de estudantes surdos - Curso de extensão em Biociências a 7 alunos surdos do 3º ano do EM do Ines. BUSATTA, Uso de jogos e atividades lúdicas no Ensino de Química e atividades de experimentação junto a estudantes surdos. Análise do Projeto Pedagógico e das Práticas Escolares. RUMJANEK, Desenvolvimento de um fascículo científico em Libras com a temática Fertilização e Embriogênese junto a estudantes surdos do Ines. DUARTE, Uso de metáforas criativas para trabalhar saberes científicos formais e informais ligados a Biologia junto a estudantes surdos. CARVALHO, Linguagem LaTeX e a diminuição de barreiras no uso do computador, na leitura e resolução de problemas em aulas de Física por alunos com deficiência visual. TOLEDO, Revisão sistemática da literatura com foco na educação química para alunos com deficiência visual. SANTOS, Atividades experimentais multissensoriais voltadas para o ensino de Física em sala e atividades de transposição da linguagem audiovisual para tátil. LAVORATO, Método Dialógico Descritivo Acessível voltado à adaptação e produção de material didático de Ciências para alunos com deficiência visual. SILVA, Metodologia de ensino para o processo ensino aprendizagem de Física que atenda alunos com Deficiência Intelectual. VIVEIROS, Adequação de tecnologia assistiva (interface-cérebro-computador) para contribuir com o processo de conceitualização em aulas de Física (Deficiência visual e física). MACHADO, Materiais acessíveis e avaliação de seus efeitos no processo ensino-aprendizagem de Ciências e Biotecnologia para alunos com Deficiência visual. ANDRADE, Ensino de Ciências em contexto específico junto a crianças baixa visão visando novos entendimentos sobre o processo de apropriação do conhecimento. AZEVEDO, Ação participativa de alunos do curso Normal com estudantes com DV explorando o uso de maquetes tátil-visuais para o ensino de Física.

alvo das pesquisas são estudantes com deficiência auditiva (48%), visual (38%), física (9%) e intelectual (5%).

Figura 9¹⁴⁸ - Esquema dos principais recursos e metodologias descritos nas teses analisadas (2008-2018)



Fonte: Compilação da própria autora

A pesquisa de Silva (2016), cujo objeto foi o ensino de Física, privilegiou atividades experimentais multissensoriais com vistas à diversificação sensorial em sala de aula regular e proposição de atividades de transposição da linguagem audiovisual para tátil visual. O trabalho de Azevedo (2016) propõe o desenvolvimento de maquetes tátil-visuais para o ensino de Física confeccionadas pelos(as) alunos(as) do curso Normal de formação de professores, em nível

¹⁴⁸ Descrição da Figura 9, imagem contendo a relação dos principais recursos e metodologias descritos nas teses analisadas (2008-2018), a saber: cursos de curta duração e longa duração; técnicas enquiry, handson e minds on; entrevistas com professores, estudantes, intérpretes; recursos didáticos acessíveis; jogos e atividades lúdicas; atividades multissensoriais; linguagem Latex; Ambientes de Aprendizagem informais; Módulos de Atividades; Atividades de experimentação; Metáforas Criativas; Método Dialógico Descritivo Acessível; Abordagem semiótica; Interface cérebro-computador; Glossário Científico Libras; Oficinas termos científicos Libras; Maquetes táteis visuais; Modelos táteis bi e tridimensionais; Simpósios divulgadores de Sinais.

médio, junto a um estudante com deficiência visual do 1º ano do Ensino Médio e também junto a uma instituição especializada para alunos cegos. Contemplando também o ensino de Física, a pesquisa de Viveiros (2013) discutiu a aplicação de uma interface cérebro-computador para compor uma tecnologia assistiva para estudantes com deficiência visual, a partir do conceito de multissensorialidade, utilizando o Kit de robótica LEGO Mindstorms NXT 2.0¹⁴⁹.

Na pesquisa de Carvalho (2015) é discutido, como obstáculo, a utilização da linguagem Matemática para o ensino de Física junto a estudantes com deficiência visual. A forma de representação desta linguagem, bidimensional e essencialmente simbólica, é natural para quem vê, mas, para quem não vê, esse tipo de leitura é praticamente impossível. A partir dessa argumentação, o autor propôs a utilização da linguagem Latex¹⁵⁰ associada a ferramentas de interface auditiva, na mediação de processos ativos de leitura e resolução de problemas de Física, por meio do uso do computador, com estudantes cegos.

O trabalho de Duarte (2016) descreve diversas intervenções pedagógicas para trabalhar o conteúdo das Ciências Biológicas junto a estudantes surdos, utilizando materiais instrucionais adaptados e metáforas criativas¹⁵¹ para trabalhar saberes científicos formais e informais. A autora explica que o uso de metáforas é uma forma de chamar a atenção para algo, como uma figura de linguagem. Em seu trabalho buscou construir novos enunciados no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo como instrumento facilitador os saberes do campo das Ciências Biológicas.

A pesquisa de Lavorato (2018) propõe um Método Dialógico Descritivo Acessível (DDA) voltado à adaptação e produção de material didático de Ciências para alunos(as) com deficiência visual, para ser utilizado por leitores de tela ou leitores. A preocupação no desenvolvimento desse

¹⁴⁹ No manual do Lego consta a seguinte definição para este Kit: este material proporciona aos estudantes a descobrirem a Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática de uma forma divertida, engajada e prática. As equipes de estudantes podem desenhar, construir, programar e testar robôs. Ao trabalharem juntos em projetos de engenharia guiados e sem limite de tempo, os membros da equipe desenvolvem habilidades de criatividade e resolução de problemas, juntamente com outros conhecimentos importantes de Matemática e Ciências. Disponível em: http://mz.pro.br/Engenharia_Processo/04-Manual_MindStorms_Portugues.pdf Acesso em: 04 set. 2020.

¹⁵⁰ Carvalho (2015) explica em sua pesquisa que a linguagem Latex é um sistema de composição tipográfica que inclui recursos destinados à produção de documentos que simplifica a digitação dos textos, especialmente de caracteres matemáticos.

¹⁵¹ Duarte (2016) define as metáforas criativas como um recurso linguístico produzido pelo aprendiz visual (surdo), em que o professor também é aprendiz; logo, necessita dialogar com o estudante visual ao perceber a presença das metáforas de acordo com as experiências vivenciadas por cada sujeito criador. Esse recurso pode ser amplamente utilizado em todas as interações sociais com os outros colegas participantes e com o professor, assim como participante e aprendiz. Além disso, a autora explicita que as metáforas criativas passem pelo campo da criação, da elaboração linguística e artística, no esforço da materialização do discurso interior em palavras.

método vem ao encontro da premissa de que o material didático é um dos principais meios de orientação dos percursos de aprendizagem dos estudantes. Por isso, ao propor esse método, de autoria própria, a autora elege a temática sustentabilidade para desenvolver um caminho, com a definição de atitudes a serem adotadas para desenvolver um material didático com linguagem dialógica, descritiva e acessível ao educando.

Mendonça (2018) desenvolveu intervenções pedagógicas com materiais instrucionais adaptados junto a estudantes surdos, privilegiando o referencial funcional da visão com o objetivo de ensinar alguns conceitos químicos. O objetivo da sua pesquisa versou em propor uma configuração específica da sala de aula, para o ensino de Ciências, por meio do trabalho em conjunto de um professor de Química e um intérprete, ambos professores de Ciências. Busatta (2016) privilegiou o uso de jogos e atividades lúdicas como jogos de tabuleiro, ludo, super trunfo¹⁵², como forma de avaliação da aprendizagem relacionada a tabela periódica. Além dos jogos, foram utilizadas atividades experimentais nas quais os(as) estudantes puderam observar alguns fenômenos químicos, como a determinação do teor de álcool na gasolina e o júri químico¹⁵³, abordando conceitos sobre a utilização de corantes artificiais em alimentos.

Os trabalhos de Almeida (2013), Pinto-Silva (2013) e Flores (2015) foram desenvolvidos com estudantes surdos do Ines, em parceria com o Laboratório Didático de Ciências para Surdos (LaDiCS) da IBqM/UFRJ, inaugurado em 2009. Flores (201) problematiza a oferta de módulos de atividades e cursos experimentais para surdos, focalizando aspectos biológicos e a construção de relação com os sistemas do corpo humano. Seu trabalho também envolve outros ambientes de aprendizagem¹⁵⁴ que promovem a educação em Ciências. Já nas pesquisas de Almeida (2013) e

¹⁵² O material para o desenvolvimento desta prática foi obtido por meio do Portal Positivo, com distribuição gratuita do material em pdf. O jogo é composto por 80 cartas com diferentes elementos químicos e as suas propriedades periódicas como: número atômico, massa atômica, raio atômico, energia de ionização, eletronegatividade, ponto de fusão e ponto de ebulição, contendo imagens que se associavam a dos elementos em questão. Salienta-se que o ganhador deste jogo será o aluno que possuir o maior número de cartas e, por esse motivo, este jogo necessita que os alunos tracem estratégias a fim de derrotar os seus colegas, precisando para isso conhecer os elementos químicos e as suas propriedades periódicas.

¹⁵³ Essa atividade é semelhante a um júri simulado. Busatta (2016) explica que o intuito de sua utilização foi proporcionar aos estudantes a oportunidade de exercitar a argumentação e o debate, a partir do emprego de um caso em que os estudantes deveriam assumir uma posição em relação a utilização de corantes artificiais em alimentos, decidindo se os mesmos iriam ou não continuar sendo utilizados.

¹⁵⁴ Os ambientes de aprendizagem contemplavam os seguintes temas e locais, Planetas (Museu de Astronomia), Biodiversidade (Parque Guinle), Borboletário (Museu da República), Sensações do Passado Geológico da Terra (Casa da Ciência), Exposição Internacional Tridimensional do Corpo Humano (Norte shopping), Experimentos e demonstrações do Corpo Humano (Reitoria da UFRJ), Desenho do Corpo Humano no estilo Mangá (IBqM - UFRJ), Filme do EspCiel - Corpo Humano (Othon - FestINES), Casa da Descoberta (Experimentos Interativos do Instituto de Física UFRJ) e Mata Atlântica (Plantas da Mata Atlântica no INES).

Pinto-Silva (2013) é pormenorizada a oferta de cursos de curta e longa duração, contemplando diferentes temas e conteúdos científicos, especialmente ligados ao ensino de Biologia e o curso de Extensão em Biociências, com duração de um ano e meio. Em todas essas ações privilegiou-se atividades experimentais, organizadas em protocolos com foco em posturas ou condutas da metodologia científica, explorando a observação, o questionamento, o trabalho em equipe, a interpretação de dados e a importância do registro.

Em relação aos espaços e ambientes¹⁵⁵ em que as pesquisas de doutorado foram desenvolvidas, encontramos 50% das investigações envolvendo questões relacionadas ao ensino de Ciências em escolas e classes comuns com a presença de estudantes com deficiência. A outra metade dos trabalhos ocorre em instituições especializadas e, como exemplo, podemos citar a pesquisa de Andrade (2008), o qual explicita um projeto voltado ao ensino de conceitos da Ciência com as crianças com baixa visão, realizado no Centro de atendimento a pessoas com deficiência visual e auditiva (Cepre¹⁵⁶) da Unicamp. A pesquisa de Mendonça (2018) foi aplicada no Centro Especial Elysio Campos, escola inclusiva mantida pela Associação de Surdos de Goiânia-GO, em uma turma de 9º ano do EF, onde todos os(as) alunos(as) eram surdos. De igual modo, a pesquisa de Lavorato (2018), ocorreu em uma instituição especializada (Centro de ensino especial de deficientes visuais), vinculada a rede pública de ensino, que atende estudantes com deficiência visual e cegueira total.

O trabalho de Azevedo (2016) foi desenvolvido em uma instituição escolar comum e junto aos(as) alunos(as) do Educandário¹⁵⁷ para cegos de São José Operário em Campos de Goytacazes – RJ, com o objetivo de identificar dificuldades enfrentadas pelos mesmos no processo de aprendizagem. Houve também o trabalho de Viveiros (2013), desenvolvido no

¹⁵⁵ No trabalho de Toledo (2017) não houve observações, intervenção e/ou coleta de dados em campo, uma vez que ela problematizou a educação Química para estudantes com deficiência visual por meio de uma revisão sistemática da literatura.

¹⁵⁶ O Cepe - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Professor Dr. Gabriel Porto, é um centro vinculado à Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp-Campinas/SP. No referido centro são desenvolvidas atividades direcionadas à área de ensino, pesquisa e assistência de pessoas que apresentam algum grau de deficiência visual e/ou auditiva.

¹⁵⁷ O Educandário é conveniado com a Prefeitura de Campos e atende a 173 pessoas com deficiência visual e/ou múltiplas deficiências, por meio de mais de 20 serviços, como atendimentos com facilitadores para baixa visão, escrita cursiva, estimulação precoce, orientação e mobilidade, atendimento pré-Braille, Sistema Braille de Ensino, Soroban, AEE, Educação Ambiental com jardim sensorial, biblioteca, dança e experimentação corporal, informática adaptada, aulas de bateria e percussão, modelagem em argila, atendimento psicológico, entre outras.

Centro de Ensino Especial de deficientes visuais no Distrito Federal (Ceedv¹⁵⁸). Os trabalhos de Pinto-Silva (2013), Almeida (2013), Rumjanek (2016), Flores (2015) e Winagraski (2017) foram desenvolvidos no Ines¹⁵⁹, órgão do MEC, que atende estudantes surdos da Educação Infantil até o Ensino Médio, além de oferecer ensino profissionalizante e estágios remunerados para que estes sejam incluídos no mercado de trabalho.

Apenas o trabalho de Rumjanek (2016) envolveu, como parte da pesquisa, espaços não formais de educação para o ensino de Ciências, com o objetivo de que estes contribuíssem para a criação e disseminação de novos sinais da Libras e para a popularização da Ciência junto a alunos surdos. Foram realizadas visitas guiadas à Reserva Biológica da União e a diversos museus e centros culturais, a saber: Casa da Ciência – UFRJ, exposição Nós no Mundo; Museu de Arte Moderna de São Paulo; Museu de Astronomia e Ciências Afins em São Cristóvão; Museu da Vida (Fiocruz); Museu da Geodiversidade da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR); Oi Futuro; Museu Ciência e Vida – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj); Museu de Arte Naif; Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB); e Casa Daro e Espaço do Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia da UFRJ (COPPE - Miguel de Simoni). A autora relatou que por meio das visitas a estes espaços foi possível notar o quanto eles estão pouco preparados para receber os sujeitos surdos e/ou com outras deficiências, destacando uma ausência de cultura museal¹⁶⁰.

Por meio desses dados foi possível identificar que 50% das pesquisas foram desenvolvidas em contextos escolares e/ou espaços não formais de educação que atendem prioritariamente sujeitos com deficiência visual e/ou auditiva. Apesar dos espaços citados como instituições especializadas contarem, muitas vezes, com a participação de professores(as)

¹⁵⁸ O Ceedv é uma instituição que fornece atendimento complementar a estudantes com deficiência incluídos em escolas regulares, com o propósito de formar e desenvolver cada indivíduo em questões culturais, sociais e cognitivo. Este espaço conta com professores e consultorias pedagógicas para ajudar no desenvolvimento dos(as) alunos(as) de e na formação de princípios e valores, por meio de propostas extracurriculares, como oficinas pedagógicas de Educação Física; Dança; Musicoterapia; serviço de orientação ao trabalho etc.

¹⁵⁹ Os trabalhos de Pinto-Silva, Almeida, Rumjanek e Flores tem inspiração no modelo de cursos experimentais de curta duração desenvolvidos pelo Prof. Dr. Leopoldo de Meis, desde 1985, fundamentados no método científico, tendo como objetivo geral a democratização da Ciência. Posteriormente a professora Vivian Rumjanek e o professor Meis, ambos cientistas do Instituto de Bioquímica Médica da UFRJ, dedicaram-se à difusão do conhecimento científico para alunos e professores da Educação Básica, com especial atenção às populações excluídas, entre elas, a comunidade de estudantes surdos.

¹⁶⁰ Como resultado dessa constatação foi coorganizada pela Profa. Vivian Rumjanek, Profa. Djane Cavalcanti e pela autora desta tese, uma Mesa Redonda na Casa da Ciência-UFRJ em que foram convidados vários representantes dos museus do Rio de Janeiro para se discutir os problemas e as adaptações necessárias para a frequência de surdos em museus. Estiveram presentes 109 participantes representantes de vários museus e centros culturais.

especialistas e de materiais e linguagens acessíveis, realidade que não se faz presente em todas as escolas nomeadas inclusivas no Brasil, a dificuldade de compreensão dos conceitos da Ciência por parte do grupo de estudantes surdos e cegos foi uníssona nas justificativas apresentadas pelos(as) autores/as na proposição de suas pesquisas..

O último ponto observado, e não menos importante, diz respeito aos referenciais teóricos utilizados nas teses foco de nossa análise. Destacamos que juntamente com a emergência das pesquisas no campo da Educação em Ciências, os olhares desse campo se cruzam com o construtivismo social¹⁶¹ (MORTIMER, 1995; NARDI e GATTI, 2005), teoria epistemológica¹⁶² que enfatiza que o conhecimento é construído baseado em experiências e ambientes que estimulem a interação social, em um processo ativo. O construtivismo ganha força no cenário educacional, a partir da década de 1980, como uma teoria educacional que oferece suporte para explicar a produção de conhecimento de forma geral e, mais especificamente, na Educação em Ciências como pressuposto para organização e ensino do conhecimento científico a ser aprendido em contextos educativos.

As investigações que se sustentam nessa corrente teórica se contrapõem ao modelo de ensino centrado na transmissão de conhecimentos por parte do professor e no descrédito dos conhecimentos prévios dos estudantes. Como situam os trabalhos de Mortimer (1995) e Nardi e Gatti (2005), essa corrente já vinha sendo utilizada e promovido influência nas investigações e produção de conhecimento no campo do Ensino e da Educação em Ciências, desde a década de 1980. E ela seguiu inspirando os trabalhos deste campo, quando este passou a considerar a aprendizagem e o ensino de sujeitos com deficiência, em outros termos: o corpo cego, o corpo surdo, o corpo deficiente intelectual, e tantos outros que começam adentrar o espaço da escola inclusiva a partir da década de 1990.

Nessa perspectiva, 45% do total de trabalhos analisados apontam o uso de referenciais do campo construtivista, como apontado nas pesquisas de Andrade (2008), Cozendey (2013),

¹⁶¹ Desenvolvida a partir dos estudos de Jean Piaget, na Suíça, no início do século passado e das pesquisas de Lev Vygotsky, na Rússia, esta teoria de aprendizagem preconiza uma flexibilização no ensino, fazendo com que o aluno possa aprender com os erros e acertos, estimulando as suas capacidades a partir da constante interação com o mundo ao seu redor.

¹⁶² Compreendemos que a aplicação dessa teoria epistemológica no meio educacional não tem um caráter homogêneo, pois suas aplicações podem se dar em diferentes contextos e funções, como o sócio interacionismo de Vygotsky, as contribuições da epistemologia genética, da Sociologia, da Filosofia das Ciências, da Psicologia, da Pedagogia, das Artes etc. As aplicações são diversas e dependem dos pensadores que influenciam os trabalhos propostos, da maneira como são pensados e, principalmente, da visão que os pesquisadores(as) possuem do processo educacional e do ensino de Ciências, de modo mais específico.

Carvalho (2015), Hencklein (2016), Busatta (2016), Santos (2016), Silva (2016), Mendonça (2018) e Duarte (2018). Estes autores/as sustentam suas discussões assinalando para a Teoria Histórico-Cultural, a Significação e Elaboração Conceitual e a Defectologia de Lev Vygotsky. O trabalho de Viveiros (2013) informa que fez emprego da abordagem de Jean Piaget e de Vygotsky. Por meio dessas abordagens, o ensino de Ciências é proposto nesses estudos, por meio de estratégias problematizadoras, contrapondo-se à compreensão do conhecimento científico como neutro e irrefutável, mas que deve ocorrer via articulação de saberes e contextos disciplinares diversos. Valoriza-se, nesse entendimento, as noções prévias dos estudantes, que também acontecem em relação dialógica, por meio de trocas de experiências. Na esteira da perspectiva construtivista há trabalhos que apontam para a perspectiva da Aprendizagem Significativa de David Ausubel e para as noções obstáculo epistemológico e ruptura, de Gaston Bachelard, como Andrade (2008) e Cozendey (2013).

Viveiros (2013) indica ter se pautado pela Teoria dos Campos Conceituais, de Gérard Vergnaud, que supõe que a conceitualização é a base essencial do desenvolvimento cognitivo. O autor faz um paralelo com o conceito de normalização, apresentado por Georges Canguilhem, que designa o patológico a partir da ideia do normal, vinculando-se à falta de saúde, ao distúrbio, ao déficit etc. O trabalho de Andrade (2008) também faz uso das teorizações de Canguilhem, para tratar dos conceitos normal e patológico e da obra de Michel Foucault, para pensar a noção de discurso e o corpo dos sujeitos como alvo e objeto do poder, especialmente o poder das Ciências Médicas.

A circunscrição desses referenciais teóricos também envolveu outras bases teóricas/filosóficas, como no trabalho de Silva (2016), que se respaldou no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, embora a pesquisa apresente uma maior ênfase na teorização sócio-histórica de Vygotsky. Os trabalhos de Viveiros (2013) e Santos (2016) fundamentaram-se na Didática Multissensorial de Miguel-Albert Soler (1999), argumentando sobre a importância de atividades experimentais multissensoriais voltadas à diversificação sensorial de estudantes com deficiência visual e física. O trabalho de Viveiros recorre também a Eder Pires de Camargo (2012) e explicita a importância do uso da categoria da estrutura empírica e semântico-sensorial da linguagem, relacionada aos efeitos produzidos pelas percepções sensoriais nos significados e conceitos físicos. Camargo (2012) assinala que essa

categoria evidencia que o vínculo de um significado com a visão pode ser substituído por outro estímulo correspondente, por meio da estrutura empírica da linguagem.

Ademais, foi possível encontrar as teorizações de Mikhail Mikhailovich Bakhtin utilizadas como aporte analítico para pensar o ensino de Ciências junto a estudantes surdos e cegos nos estudos de Carvalho (2015), Hencklein (2016) e Duarte (2018). Tais pesquisas destacam que a análise do discurso de Bakhtin leva em consideração o fato de que a língua é um instrumento de interação e que o discurso desempenha papel central na construção da vida social. Em outros trabalhos como os de Pinto-Silva (2013), Almeida (2013), Flores (2015) e Rumjanek (2016), não foi possível identificar as bases teóricas que deram suporte às análises realizadas, perfazendo um exame mais descritivo dos projetos e/ou ações realizadas. Na pesquisa de Toledo (2017), embora não explicitado no corpo analítico, foi possível encontrar o pensamento Vigotskiano nas referências e discussões teóricas realizadas.

Desse modo, no cenário nacional, o campo da Educação em Ciências, nos primeiros anos do século XXI, começa a emergir estudos relativos a temas voltados ao campo da Educação Especial. Entendemos que tal emergência está atrelada ao movimento de reivindicações e lutas do corpo deficiente e da consolidação das políticas públicas de inclusão no Brasil, que teve reverberação no campo da Educação em Ciências. A partir da discussão sobre a PNEE, Dutra e colaboradores/as (2008) afirmam que além de reforçar-se a Educação Especial como modalidade não substitutiva da escolarização comum, para a escola foi colocada a necessidade de problematizações em torno do currículo escolar, das técnicas e métodos comumente utilizados e, também, da revisão de conceitos e práticas formativas.

Delineia-se, de forma mais intensa, a partir de 2008, a eminente preocupação do Estado com a formação de professores/as para o cumprimento daquilo estabelecido em lei – educar estudantes com deficiência na escola comum. Desse modo, era necessário que professores/as conseguissem, minimamente, atuar no contexto das salas de aula, considerando que a nova ordem era uma escola que ensinasse a todos(as) sem distinção. Tal prerrogativa de certa forma nos preocupa, uma vez que, dentro da ordem neoliberal, os objetivos educativos partem de um princípio homogeneizador e normalizador, que se vincula à biopolítica e a governamentalidade.

Os projetos de formação que começam a serem elaborados e ofertados pelo Ministério da Educação, em sua ampla maioria na modalidade de educação a distância, buscavam contemplar os(as) professores(as) da Educação Básica, em diferentes áreas de atuação e, não somente

aqueles(as) que já atuavam com o AEE e/ou como professor(a) em contextos inclusivos. Para exemplificar, em 2007 o governo federal lançou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2006), cujo objetivo consistiu em apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Dentre suas ações, houve a oferta do “Curso de formação de gestores e educadores”, com o objetivo de capacitar profissionais de 235 municípios brasileiros e implementar, de forma progressiva, salas de recursos multifuncionais para funcionamento do AEE. Outra iniciativa do governo federal foi a chamada do MEC para que as Instituições Públicas de Educação Superior (IES) compusessem a Rede de formação continuada a distância de professores em Educação Especial, por meio do Edital nº 02 de 26 de abril de 2007. O objetivo geral da rede consistiu em:

Formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino para o atendimento educacional especializado, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de ensino superior, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB, que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância, na área da educação especial. (BRASIL, 2007, p. 01).

Assim, no cenário de consolidação de políticas inclusivistas de disseminação do discurso da educação como direito de todos/as, cria-se para o campo da Educação, e da Educação em Ciências, a urgência de reflexões tencionando concepções de educação, modelos de formação e estratégias de ensino que dessem conta dos “novos” sujeitos escolares – os corpos deficientes. Essas concepções, formações e estratégias de ensino teriam que assumir os desafios do contexto escolar contemporâneo, na medida em que substanciassem e materializassem o acesso ao conhecimento escolar às pessoas com deficiência, procurando levar em conta suas múltiplas condições de existência e suas necessidades específicas de aprendizagem.

5.3 Educação inclusiva: noções e ideias que margeiam as teses analisadas

Com a implementação de políticas e programas educativos no Brasil, cujo projeto se assentou na perspectiva discursiva da educação inclusiva, nos períodos subsequentes ao pós-LDB de 1996, a escolarização de estudantes com deficiência ganha fôlego em redes, sistemas de ensino e agências formativas. Ocorre a ampliação do debate acadêmico e do apelo social para o atendimento das pessoas com deficiência, em razão da urgência de proposição e execução de ações que possibilitassem, em um primeiro momento, o acesso do corpo deficiente à educação

escolar, e, em segundo momento, à sua permanência. A partir dessa proveniência, no tópico anterior, vimos, por meio dos temas e focos de interesse das pesquisas, o que emergiu como preocupação e como questões a serem resolvidas no campo da Educação em Ciências. Por essa via de argumentação perguntamos: Como as pesquisas do campo da Educação em Ciências abordam o corpo deficiente frente aos projetos de inclusão que envolvem a escolarização na escola comum no Brasil? Qual(is) os operadores de corpo, de deficiência e de inclusão escolar que as teses mobilizaram? Quem é o Outro construído nos trabalhos analisados? Quando se aponta para um modelo de educação inclusiva, de que modo o corpo é abordado?

À luz de Foucault realizamos um movimento de aproximação da teia discursiva que objetiva a escola, as suas práticas, a sua organização, os seus sujeitos, por meio das teses, de modo que não deixássemos escapar os vestígios da historicidade discursiva e dos jogos de saber-poder. Podemos dizer que para pensarmos a Educação em Ciências, o corpo da inclusão e da deficiência, a consideramos em sua constituição histórica e em meio aos discursos que circundam e produzem o projeto moderno de educação. Fomos movidas em busca das vontades de verdades, da vontade de conhecer a verdade expressa nos trabalhos que analisamos.

Ao recorrermos às ferramentas foucaultianas, entendemos que na materialidade da escola contemporânea são validadas propostas de ação para a fabricação de um tipo de sujeito, de corpo e de sociedade, na qual o princípio da inclusão, como um imperativo do Estado, é operado pela via da governamentalidade, por dispositivos de biopoder (SKLIAR, 2001b; VEIGA-NETO e LOPES, 2007, 2011; LOPES e DAL'IGNA, 2007; LOPES, 2009). A partir desse quadro, tendo como suporte as dimensões das políticas e práticas de inclusão do corpo deficiente na escola comum, fez-se importante nos atermos ao modo como as normativas, programas e orientações didático-curriculares nacionais se cruzam e interagem (foram cruzadas e colocadas em interação) na produção da pesquisa no campo da Educação em Ciências, e, assim, como materializam projetos de funcionamento e de visão de um tipo particular de sujeito e de corpo.

Na Figura 10 apresentamos, por meio de uma nuvem de palavras¹⁶³, a imagem produzida a partir de 258 palavras e 84 termos contidos nas teses analisadas. Algumas palavras, termos ou conceitos se destacaram: “deficiência”, “educação”, “inclusão”, “ensino”, “visual” e “Física”. É importante esclarecer que nem sempre essas palavras são apresentadas isoladas no texto das

¹⁶³ A nuvem de palavras é uma espécie de gráfico digital que mostra as palavras ou termos mais comuns e/ou mais relevantes de um (conjunto de) texto(s), apontando para a sua frequência ou repetição. Quanto mais a palavra é utilizada, mais destaque ela tem na sua representação imagética.

“novo tipo de estudante” que adentrou este espaço (tecnologias assistivas, maquetes, experimentação, materiais acessíveis, multissensorialidade, computador); para os campos de saberes e as teorizações que comportam o modelo de educação, de ensino, de aprendizagem, de sujeito (Psicologia, Biologia, Ciência, Biotecnologia, modelos, etc); para a tipologia de conteúdos e metodologias de ensino e de aprendizagem requeridos na formação docente e discente e que devem ser considerados na organização da educação escolar.

Demarcamos ainda a força impregnada na ação de nominar os objetos, as ações, os diferentes fatores intercorrentes nas formas de existência humana. Entendemos que cada um dos termos que compuseram a nuvem de palavras que criamos (figura 10), corresponde a uma produção conceitual em disputa, evidenciando ora rupturas ora continuidades entre o campo médico e o campo socioantropológico da deficiência. Na trama discursiva há um aparato político e educativo do Estado moderno que influencia a produção acadêmica e o pensamento social. Skliar (2003, p. 39) nos alerta para a “aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada”; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; de chamarmos o outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros e que produz uma diversidade e uma alteridade que apenas se nota.

Outro aspecto ao qual demos atenção nas teses foi a apresentação dos sumários, local de enumeração dos principais assuntos, organizados por ordem ou seções nos trabalhos acadêmicos. Identificamos que todos os sumários apresentam aspectos históricos relacionados às deficiências abordadas e, alguns deles, apontam para dados quantitativos relacionados à população de pessoas com deficiência, havendo também títulos ou subtítulos relacionados a aspectos terminológicos, de classificação, tipologia e caracterização da deficiência eleita para estudo. A repetição dos apontamentos históricos sobre o ensino de Ciências se faz presente nos sumários, adentrando as subáreas de conhecimento específicas, assim como a produção acadêmica na área, por meio de levantamento bibliográfico e/ou estado da arte. Outra regularidade tratada refere-se às as políticas e marcos legais assinalados como indutores da abordagem da educação, adjetivada de inclusiva, bem como títulos relacionados às necessidades específicas de cada agrupamento de estudantes com determinada deficiência.

Ressaltamos, nesse ponto, o caráter homogeneizador, denunciado e analisado por estudos dos campos críticos e pós-críticos, do modo como historicamente a escola tratou os sujeitos fora do espectro da normalidade imposta que dela participam, tanto profissionais da educação quanto

estudantes. Nesse quadro, os/as estudantes e/ou os/as professores/as surdos, cegos, entre outros/as, são apresentados, em geral, a partir de características homogêneas, universalizantes, como um bloco descritivo e anônimo de sujeitos não-pensantes. A apresentação desses corpos, pela tipologia de suas deficiências, não lhe assegura nem mesmo as suas especificidades biomédicas, nem consideram as singularidades que cada um/a se relaciona com seu corpo e com o mundo ao seu redor.

A partir do emaranhado de palavras, conceitos, termos que compõem a Figura 10, nos interessamos pelas palavras não ditas, pelo que não foi/é visibilizado por aquelas que estão ditas. Os trabalhos escrevem sobre a inclusão, a deficiência, a Educação em Ciências e da forma, como dizem, trazem consigo verdades. O que se mostra como regularidades discursivas evidenciam modos de funcionamento social, pedagógico, e de concepções de ensino, que favorecem a emergência dos trabalhos. Por meio delas é possível ainda pensarmos os sentidos que estão mobilizando a área em questão.

Nesse terreno movediço, habitado e composto por palavras, estão inscritos registros e muitos sentidos em diferentes perspectivas. Ele tem artifícios, armadilhas e sedução que nos possibilita enxergar uma verdade pré-fabricada. Na convergência dos enunciados veiculados pelas teses, o desafio para nós foi encontrar o corpo deficiente e problematizar as palavras que o substanciam, que fazem dele um objeto de estudo (e de vida) nos trabalhos. É no encontro das “palavras e das coisas” que poderemos averiguar, de perto, como ele é materializado no campo discursivo da Educação em Ciências e observado à luz dos contextos educativos que serviram de solo para essas pesquisas.

Ao focalizarmos a Educação Especial interligada ao ideário de uma “escola inclusiva”, compreendemos que há, no movimento de trazer o corpo deficiente para a escola comum, um saber, uma vontade de verdade que age sobre eles e sobre a comunidade a que pertencem - sobre suas famílias, seus professores, sobre os diversos profissionais que atuam na escola, bem como nos serviços de apoio especializado. Ao considerarmos a discussão sobre a inclusão escolar e a deficiência nos trabalhos, nos sentimos exigidas a pensar que os discursos possuem múltiplas ressonâncias em tempos, espaços e em distintos olhares e perspectivas. Foi preciso, igualmente, considerarmos que quem produz o discurso o faz de um lugar de reconhecimento institucional (autoridade do discurso, pesquisadores(as), cientistas); portanto, faz circular o saber (institucional) e, com isso, gera poder (da Ciência, da Igreja, da Escola etc.). Todos(as) esses(as)

atores(atrizes) estão comprometidos(as) e fixados(as) por essa prática social a qual Foucault compreende como discurso,

[...] um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2014, p. 136).

Assim percorremos as teses perquirindo as noções de corpo, deficiência e educação inclusiva com as quais os(as) pesquisadores(as), em seus contextos, trabalharam. Reiteramos que quando um(a) autor(a) e uma tese apresentam uma forma de pensar a inclusão, há uma mobilização de sentidos, de ideias em torno da educação escolar e do corpo deficiente dela; em torno da in(ex)clusão desse corpo na escola; e, das compreensões implicadas em torno da presença destes corpos nesse ambiente. Essas compreensões influenciam outros(as) pesquisadores(as) e apresentam desdobramentos na área de pesquisa, e, em certa medida, do ensino.

Quanto à concepção de inclusão vimos o quão recorrentemente os(as) seus(as) autores(as) a colocam como ideário de garantia do direito de todos(as) a educação. Outro aspecto contumaz nos trabalhos é que a definição de educação inclusiva está intimamente atrelada ao que consta no corpo dos documentos legais – Carta Constitucional de 1988, LDB/1996, Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, Decreto nº 7.611/ 2011, Decreto 5.626, Lei nº 13.146/2015. Estes documentos espelham a composição dos marcos que sucedem as discussões da formulação e homologação dos textos normativos, nos mais variados documentos, em nível nacional e internacional, especialmente aqueles oriundos de reuniões globais organizadas pela Unesco, que resultaram nas Declarações de Jomtien e Salamanca (Unesco, 1990, 1994). Dessa maneira, os trabalhos de Busatta (2016), Cozendey (2013), Machado (2015), Silva (2016) e Lavorato (2018), expressam algumas definições¹⁶⁵ apresentadas para a educação inclusiva, sustentadas nos documentos supra referidos.

No Brasil, o início das discussões a respeito da inclusão realmente ocorreu após dois eventos educacionais em que foram abordados os avanços e os fracassos na área da

¹⁶⁵ Somente em dois trabalhos a inclusão escolar foi pensada como sinônimo de educação especial e/ou escolarização de pessoas com deficiência. Entendemos que essa ambiguidade em relação aos significados do discurso inclusivo em torno da educação é uma questão que necessita ser problematizada, uma vez que a ideia de inclusão, com seus objetivos e propostas, não se reduz às práticas direcionadas aos estudantes com deficiência.

educação. A Conferência Mundial de Educação para Todos foi primeiro evento realizado em 1990 em Jomtien, na Tailândia [...] O conceito de inclusão passou a ser mais discutido e estudado durante o segundo evento, realizado em 1994 na Espanha, e ficou conhecido como a Conferência de Salamanca (BUSATTA, 2016, p. 5).

A educação inclusiva é fruto de uma grande discussão, que já dura algumas décadas. Assim, a proposta de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular tem sido assumida como um direito fundamental em muitos documentos em muitos documentos nacionais e internacionais (COZENDEY, 2013, p. 10).

Em 1988, a Constituição Federal do Brasil garantiu a inclusão de todos os educandos no sistema regular de ensino e, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), o governo brasileiro assumiu o compromisso de combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional. (MACHADO, 2015, p. 49).

As políticas públicas brasileiras vigentes têm respaldo em leis e resoluções que visam à atenção para a educação inclusiva, e em seus diversos dispositivos têm prevista a garantia aos direitos de acesso à educação de qualidade para todos os alunos. (LAVORATO, 2018, p. 47).

A partir dos excertos anteriormente dispostos neste texto, destacamos que na escrita das teses, os(as) autores(as) discorrem sobre as reivindicações que diferentes grupos minoritários têm demonstrado em prol da conquista de seus direitos de acesso à educação e participação social, o que evidencia a importância do momento histórico atual para a educação. Destacamos o quanto o ideário de “participação social” se torna presente nos textos. Cabe a ressalva de que esta é uma ideia que compõe o conjunto discursivo que é operado pela agenda da reforma do estado, das reformas sociais e educacionais, que é pauta dos governos a partir da década de 1990 no Brasil.

No sentido que apontamos, é perceptível o movimento de mudança decorrente das alterações nas formas políticas e sociais, refletidas na própria legislação brasileira que, progressivamente, passa a corroborar com a reiteração da noção de universalização e democratização da educação. Tais ideários alimentam-se e embalam o que passou a ser identificado como “crescimento da consciência” em diferentes grupos sociais que passam a buscar pelo reconhecimento de seus direitos e de suas diferenças. Sem desconsiderarmos todo o movimento de lutas e reivindicações desses grupos, entendemos que é preciso problematizar o cenário educativo nacional que, desde a década de 1990, tem se pautado no discurso (neo)liberal de uma “escola inclusiva”, cuja proposta não pode ser compreendida por uma análise desvinculada da reflexão política, assumida de forma crítica.

O trabalho de Silva (2016, p. 15) aponta-nos que o governo brasileiro, alinhado com o “pensamento das organizações internacionais [...] ampara a matrícula de todas as crianças nas

escolas de ensino regular e a inclusão de alunos portadores de deficiência nas salas de aula comuns”. Na esteira do que Silva afirma, Toledo (2017) destaca a participação de entidades internacionais como a Unesco na elaboração das políticas nacionais, ao citar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), concebido em parceria estabelecida entre o MEC, o Ministério da Justiça e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos do governo federal. Nas linhas do texto do PNE, está indicada, como meta, a incorporação de temas relacionados às pessoas com deficiência aos currículos escolares, estabelecendo um marco comum de ação coletiva a todos os países membros da Unesco. No entanto, Silva (2009, p. 106) alerta sobre as artimanhas das “orientações” de organismos internacionais na elaboração das políticas educativas nacionais, uma vez que nesta abertura “o país acaba sucumbido a assumir um compromisso institucional com tais políticas [...], como moeda de troca para o recebimento de financiamentos”.

É importante salientarmos que a partir de nosso referencial teórico, as políticas educativas atuais foram forjadas em meio a acordos estabelecidos com organismos internacionais, com o mercado e agrupamentos teórico-políticos que visavam (e visam ainda hoje) o enxugamento do Estado – a redução do seu papel; a consolidação de um Estado regulador de políticas e serviços sociais, via discurso democrático, de cortes de gastos, privatização, globalização da miséria, das vidas, etc. A educação inclusiva ganhou força no cenário nacional e mundial que foi se consolidando, com mais nitidez, a partir da década de 1990, com o discurso do direito de todos e todas a educação. Lopes e Fabris (2013) indicam que no final do século XX e início do século XXI, o Brasil foi palco de viradas econômicas, culturais e tecnológicas capazes de tornar mundiais as realidades locais, até então pouco visíveis, embora ameaçadoras para a situação do país que apresentava grupos organizados em permanente luta para diminuição da miséria, da ampliação do sistema de saúde e educação para toda a população.

Na leitura que realizamos das teses, entendemos que é possível visualizarmos que um provável consenso é a afirmação de que as discussões sobre a educação com base nos princípios da “escola inclusiva” tiveram respaldo acentuado em nosso país nas políticas públicas consolidadas a partir da década de 1990, políticas que trouxeram em seu bojo o discurso da “educação para todos”, como ideário a ser cumprido, mas nem sempre assegurado. Os trabalhos indicam que essa realidade coloca em pauta a necessidade de assegurar o direito de todos(as) à escola comum, norteador transformações nas práticas vigentes e nos sistemas de ensino. Isto implica, segundo diversos autores (as), na criação de condições para que as escolas e os

programas da educação básica possibilitassem não apenas o acesso, mas a participação e a aprendizagem de todos(as) os estudantes, incluindo aqueles(as) com alguma deficiência.

A inclusão escolar no início dos anos 2000 é colocada como um movimento de superação do processo de integração escolar que foi realizado no início das discussões sobre a educação de alunos com deficiência. (HENCKLEIN, 2016, p. 36).

Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o paradigma inclusivo parece ter sido sedimentado como uma educação de qualidade para todos, mas não somente a educação voltada apenas para estudantes com necessidades educacionais específicas (TOLEDO, 2017, p. 43).

Diante desse novo paradigma, um dos grandes desafios da política educacional brasileira tem sido a garantia do acesso das pessoas com deficiência visual aos conteúdos básicos da escolarização por meio da educação inclusiva. (MACHADO, 2015, p. 49).

A educação inclusiva passou a ser um tema que apresenta um apelo social muito forte, pois trata a educação formal e a escolarização como um direito de todos. Reforça o pensamento de não ser mais aceitável a existência de um processo educativo segregador, onde uma parcela significativa da população receba uma educação diferenciada. (SANTOS, 2016, p. 132).

Outro ponto que destacamos nos trabalhos de Machado (2015), Carvalho (2015), Silva (2016) e Hencklein (2016) é que neles estão demarcados para os índices da população com algum tipo de deficiência no Brasil. Nos trabalhos referidos se fazem presentes informações sobre os dados do Censo Escolar entre os anos de 2003 a 2016 que demarcam a evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas e classes comuns de ensino na modalidade da Educação Especial. Estas pesquisas também expressam que o aumento da taxa de matrículas – acesso – é reflexo da política de inclusão operada pelo governo brasileiro desde a publicação da LDB/1996.

Nos investimentos realizados pelo governo brasileiro, talvez o maior deles tenha sido o levantamento populacional para que se tornassem visíveis os números da discriminação, conforme destacam Lopes e Fabris (2013). Para as autoras é preciso conhecer com detalhes as condições de vida de cada pessoa para que não se potencializem em problemas impensados e incontrolláveis para o Estado. O cálculo do risco se torna o grande investimento em uma sociedade que precisa mostrar resultados e melhorar sobremaneira sua performance. Sem dúvida, em um país como o Brasil que além de diferenças radicais, também tem uma geografia continental, o governo da população é uma tarefa que exige investimentos a longo prazo.

Em 1995, a OMS publicou os primeiros resultados sobre a prevalência da deficiência visual no mundo. Os estudos estimavam em 1.5 milhões o total de cegos menores que 16 anos, com baixa prevalência em países desenvolvidos e alta prevalência em países em desenvolvimento (MACHADO, 2015, p. 28).

Segundo dados do INEP sobre a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, em detrimento às matrículas em escolas especiais percebe-se que no período que compreende os anos de 2007 a 2012 houve um aumento bastante significativo [...] Esse fato pode ser atribuído à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva adotada pelo MEC (CARVALHO, 2015, p. 38).

O Censo Escolar em INEP (2016) oferece as informações mais atuais que dispomos sobre as matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares. Este quantitativo cresce a cada ano e já atinge a casa dos 930 mil, número que traz como reflexo imediato a necessidade de as escolas repensarem suas práticas pedagógicas (SILVA, 2016, p. 15).

Dados do INEP relativos ao Censo Escolar entre os anos de 2010 e 2014 mostram que o número de matrículas para alunos PAEE¹⁶⁶ Nas classes comuns o aumento foi de 44,27% (de 484.332 em 2010 para 698.768 em 2014) (HENCKLEIN, 2016, p. 40),

Revelar esses números tem o objetivo de legitimar o sucesso da escola numa perspectiva inclusiva pelo Estado governamentalizado, ancorado discursivamente no quantitativo crescente dos(a) estudantes, público da Educação Especial, que antes não ocupavam a escola comum. Estes corpos, no contexto pós LDB/1996, tomaram seus lugares na escola comum, e, conseqüentemente, hoje, nas universidades. Os dados censitários configuram determinadas realidades, constroem saberes sobre elas, pela via da Estatística e da Economia e, a partir deles, planejam intervenções em diversos âmbitos objetivando minimizar os riscos que uma população sem acesso à educação poderia gerar no coletivo de uma nação. Foucault (2008b) indica que essa mesma Estatística descobre e mostra pouco a pouco que a população tem suas regularidades próprias, indicando igualmente que a população comporta efeitos próprios da sua agregação: “A estatística mostra [também] que, por seus deslocamentos, por seus modos de agir, por sua atividade, a população tem efeitos econômicos específicos” (FOUCAULT, 2008b, p. 139).

Traversini e Belo (2009), inspiradas em Foucault (2008b), explicam que o saber estatístico entra para o Estado governamentalizado como um grande aliado no processo de enunciação das verdades, agindo ora por tecnologia para gerenciar os riscos sociais, ora para manter a fidedignidade do discurso. Números, medidas, índices e taxas adquirem grandes importância nessas ações governamentais, no âmbito político, econômico, educacional da população, a ponto de serem geradas normas, estratégias e ações (programas e campanhas) para

¹⁶⁶ Alunos/as público alvo da Educação Especial.

dirigir, administrar e otimizar suas condutas individuais e coletivas. No entanto, conduzir, regular e normalizar uma população não requer unicamente a extração de saberes sobre ela. Para além desses objetivos,

[...] há necessidade de se produzirem registros sobre essa população, para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade. Os saberes construídos por diferentes instituições e *experts*, com base em dados coletados, em registros, em comparações, subsidiam decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população (TRAVERSINI; BELO, 2009, p. 137).

No documento que divulga a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva, é colocada em evidência a evolução do ideal inclusivo pelos números do Censo Escolar, como afirmam Dutra, Griboski, Alves, Barbosa *et al*:

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006 (2008, p. 13).

Nesse cenário, ano após ano, os dados do Censo Escolar vêm sendo utilizados para fortalecer o governmentismo, utilizando a legitimidade dos números pelas vias do discurso. Ora, quem irá se colocar contra o saber-poder que os números revelam de maneira tão expressiva? As políticas de Educação Especial, criadas no contexto nacional a partir da década de 1990 são exaltadas para legitimar a força desse discurso, pois indicam, por meio desses dados, que os estudantes com deficiência têm assegurado, legalmente, o direito à educação escolar, conclamando toda a sociedade a ser parceira dessa ideia. Depreendemos dessa compreensão que “o saber estatístico produz verdades e molda as realidades das sociedades por meio da quantificação, que vem a ser um modo de esquadrihar e ordenar a vida da população” (TRAVERSINI; BELO, 2009, p. 148).

A tese de Winagraski (2017, p. 2) problematiza que “*dados simplesmente numéricos/estatísticos não mostram a realidade das escolas brasileiras*”. A autora indica ser necessário que ocorram pesquisas que apresentem à sociedade o que acontece quando estes números aumentam e o que necessariamente precisa ser modificado em relação as práticas de inclusão escolar. Ao se referir ao quantitativo de estudantes com deficiência apontados pelo Censo Escolar (2014), a autora, apesar de destacar a relevância dessas informações, argumenta

que somente a “*colocação de alunos com deficiências em classes regulares não significa efetivamente uma inclusão. Para o estudante estar realmente incluído, diversos fatores precisam ser considerados, respeitando as necessidades específicas do sujeito em questão*” (WINAGRASKI, 2017, p. 1).

Poucos trabalhos se debruçam sobre o que permitiu a emergência da “escola inclusiva”, uma vez que suas bases teóricas talvez não abrem a possibilidade de pensar a inclusão pela via da problematização do contexto sócio-histórico, político e/ou econômico e os bastidores da produção do rótulo “educação para todos(as)” no Brasil e do que, de fato, pode ser afirmado como real consolidação da escolarização das pessoas com deficiência na escola comum. É importante na analítica foucaultiana conhecer “quais técnicas discursivas estão envolvidas com a criação da realidade e como são estabelecidas as operações modernas de poder-saber”, evidenciando as dimensões de políticas enquanto discurso e processo (FIMYAR, 2009, p. 52). Entendemos que o uso redundante do termo incluir e/ou inclusiva, ao pensarmos a educação, tornam-se adjetivações simplistas sem que haja a problematização em torno das práticas de inclusão. É preciso nos atermos às formas como elas têm materializado no contexto escolar, uma vez que as políticas públicas sugerem a naturalização de verdades hegemônicas que pela via do discurso político-educacional. Portanto, em se tratando de outras dimensões para além da educação, no jogo discursivo, salienta-se que

[...] como em qualquer outra questão social, é preciso sempre examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e emergências, articulações, superposições, especificidades, efeitos. Convém, também, distinguir as variáveis que temos diretamente à nossa disposição daquelas que fogem ao nosso controle (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 950).

Em relação aos princípios norteadores da inclusão escolar percebemos diferentes termos sendo utilizados nos trabalhos para nomear as práticas de “educação inclusiva”. Dentre as adjetivações mais comuns podemos citar: educação igualitária, democracia, cidadania, direito, equidade, qualidade, diversidade, diferença, tolerância, aceitação, respeito, acessibilidade, sensibilização, identidade, entre outros que apareceram em menor frequência. Na maior parte das vezes que essas palavras apareceram nas teses analisadas, é quando elas abordam as definições presentes em documentos normativos, sem maiores reflexões sobre os significados, sentidos e/ou ambiguidades do seu uso frente as práticas escolares nomeadas inclusivas. Salientamos que

embora nem todos os trabalhos façam essa discussão, os(as) autores(as) se posicionam de forma crítica em relação às condições materiais e formativas que têm visibilizado as práticas de inclusão escolar.

A palavra “Inclusão” busca abranger os conceitos de “igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. É pela inclusão escolar que se tem uma escola para todos, com ensino de qualidade [...] a inclusão escolar é pensada no melhor acolhimento de todos os alunos na escola regular, “independente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento”. (MENDONÇA, 2018, p. 29).

No processo de inclusão social a aceitação da diferença, compreendendo a diversidade e multiplicidade do ser, é uma postura fundamental de quem está recebendo a população excluída para se obter resultados positivos. (ALMEIDA, 2013, p. 66).

A real instrução de alunos PAEE deve considerar a busca pelo princípio de equidade mediante a inclusão, e por isso esbarramos em conceitos complexos, como identidade, diferença e diversidade, tornando-se necessário pensar estratégias que possibilitem uma discussão sadia sobre os temas. (HENCKLEIN, 2016, p. 37).

Ao retratarmos o que acontece na/com a educação escolar nos jogos de poder político e econômico, percebemos de forma mais evidente a eloquência do jogo de palavras, recorrentemente utilizada após a década de 1990. Um jogo que realiza o esforço de invisibilizar, pela força discursiva, as segregações e discriminações impostas aos corpos deficientes em um longo período da história. Nesse contexto tem espaço o discurso da educação democrática, na qual todos/as podem ter acesso ao conhecimento escolarizado e científico com base nos seguintes princípios e fins da educação que se voltam para a: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “respeito à liberdade e apreço à tolerância”; “garantia da qualidade”; e, por fim, “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

No entanto, é preciso nos atentarmos a retórica ambígua do discurso, pois nem sempre as palavras expressam o que semanticamente significam. Nem sempre elas se materializam na prática escolar como sinônimo de conquista de direitos, de valorização ao Outro e as suas diferenças e singularidades. O discurso de aceitação da diversidade debilita a necessidade de mobilização política para que exista não só o convívio com as diferenças, mas todo um conjunto de estratégias e recursos para que elas sejam de fato pensadas e consideradas na educação escolar. É com esse sentido que Skliar e Larrosa (2011) alertam para o perigo das palavras ambíguas na trama discursiva, uma vez que cada uma delas traz consigo uma parte de verdade e uma parte de manipulação. Estas são palavras que estão presentes nas leis, nos discursos

inclusivos, e que permitem ocultar a presença inquietante de tudo aquilo que deve ter nome e um lugar para ser incluído ou excluído, comunicado e, de novo, ignorado.

Diversidade, tolerância, inclusão, pluralidade, reconhecimento, respeito são palavras cada vez mais vazias e esvaziadas, que significam, ao mesmo tempo, tudo e nada; marcas, clichês, etiquetas de consumo, mercadorias que se avaliam bem no mercado com alta da boa consciência: palavras que mascaram a obsessiva afirmação das leis e da excessiva ignorância dos sentidos. (SKLIAR; LARROSA, 2011, p. 11).

Algumas discussões são efetivadas nas teses de forma descritivas, a partir de um resgate histórico da educação das pessoas com deficiência e da apresentação das políticas públicas que se consolidaram em território nacional, ou mesmo anunciando os discursos veiculados por meio de documentos e/ou organismos internacionais, como Unicef e Unesco. Elas utilizam de tais anúncios como apoio para legitimar o projeto da “educação inclusiva”. Entendemos que somente o discurso político-educacional, difundido por meio dos documentos normativos e representantes legais, em meio ao jogo de saber-poder, tende a reforçar a ideia de que as práticas inclusivas, por si só, possibilitariam um a garantia de participação e aprendizagem no processo escolar. A partir dessa proposição, embora o discurso da educação nacional se paute pelo caráter democrático e pela universalização dos direitos básicos dos cidadãos, é importante consideramos a contingência de que as políticas e práticas inclusivas apresentam às ideias de inclusão e exclusão como pares dicotômicos, quando na verdade, neste trabalho, consideramos que não o são.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2008), traz a contribuição de monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado acerca direitos humanos, civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, indispensáveis para a emancipação destas pessoas (TOLEDO, 2017, p. 42).

A inclusão o aluno com deficiência nas redes regulares de ensino é assegurado por lei. Esta inclusão garante direito à matrícula e ao pleno desenvolvimento do educando com deficiência em todas as modalidades de ensino (AZEVEDO, 2016, p. 8).

As políticas públicas de inclusão social adotadas no Brasil tornaram a educação como um direito ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania. Atualmente, tais direitos são garantidos pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996. (MACHADO, 2015, p. 49).

A PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assegura a formação de professores e dos demais profissionais que participam da educação voltada para a inclusão, visando a cooperação e participação da família e da comunidade durante este

processo; garantindo a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e das salas de aula, no transporte, no mobiliário e na comunicação entre os sujeitos (BUSATTA, 2016, p. 10).

Como discutido por Lopes e Fabris (2013, p. 78), esse “discurso pró-inclusão por si só não garante processos mais inclusivos”. Assim, embora o discurso político da inclusão como uma “vontade de verdade” se espalhe em todo o tecido social contemporâneo, não significa que não continuemos excluindo e classificando os diferentes de nós e formulando mecanismos e práticas de controle e normalização dos corpos “incluídos” nos diversos espaços de escolarização. Mesmo que as políticas educacionais atuais enalteçam a consolidação da “inclusão escolar” ligada ao compromisso de todos e do desenvolvimento integral dos estudantes, há trabalhos que problematizam a possibilidade de uma exclusão em meio à realidade educativa presente nas escolas públicas brasileiras. Essa discussão é realizada de forma explícita nas teses de Duarte (2016), Lavorato (2018) e Santos (2016).

Não há que se falar em inclusão sem encarar os problemas causados pela exclusão educacional [...] identificar o contexto histórico da inclusão é essencial para o entendimento acerca das lutas travadas ao longo da história da humanidade em busca da tão sonhada equidade. Infelizmente, não é possível abordar o tema inclusão sem, necessariamente, abordar a exclusão (LAVORATO, 2018, p. 27).

É comum em nosso país testemunharmos a proposição e a sanção de leis e decretos pelos poderes legislativo e executivo sem o devido referendo da academia científica especializada na matéria, nem tão pouco a discussão com o grupo social envolvido [...]. As leis aqui citadas são as protagonistas do descaso, da incompetência educacional e legitimação de uma educação inclusiva malfeita e frágil. (DUARTE, 2016, p. 18 e 193).

A democratização da educação é um movimento mundial que coloca em discussão todo um conjunto de ideias sobre o processo de inclusão escolar. Apesar dessa concepção de educação defender a generalização do acesso à escola ainda persiste a exclusão de pessoas e grupos que não se enquadram de alguma maneira nos modelos de classes constituídas por indivíduos que apresentam características semelhantes. (SANTOS, 2016, p. 148).

Ao recorremos aos marcos históricos, podemos perceber a educação moderna atrelada a processos de exclusão, legitimados em políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social, uma ordem que estabelecia a escolarização como privilégio de alguns grupos e/ou como consequência dos méritos individuais de cada pessoa¹⁶⁷. Na lógica neoliberal, que coloca em

¹⁶⁷ Este modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo é chamado de meritocracia, ou seja, quando alguém se destaca pelo seu mérito próprio. Essa ideia é amplamente divulgada pelo modelo de Estado mínimo que reduz os investimentos na formação escolar dos cidadãos de seu país. A crítica que tecemos é que por este modelo não há um sistema justo de acesso a educação, de distribuição de renda, por exemplo,

curso um jogo discursivo que opera com a noção de democratização da escola e se consolida a partir da década de 1990, o paradoxo da inclusão/exclusão se revela, quando as políticas públicas universalizam o acesso, mas elas não colocam em curso, efetivamente, o fomento à criação de condições para que a prática escolar se afaste e renuncie aos mecanismos que continuam excluindo pessoas classificadas como fora dos padrões de normalidade. Os processos de in/exclusão assim imbricados inscrevem-se na própria ideia de ordem social e de posições de sujeitos dentro de tramas sociais. Para Lopes (2007), tanto na conjuntura da escola quanto no quadro de um sistema social mais amplo, os sujeitos são divididos por fronteiras invisíveis que demarcam e autorizam os que estão aptos a serem incluídos ou excluídos dentro de intrincadas redes de saber e de poder. Há uma necessidade vital, dentro da racionalidade moderna, de que as fronteiras da in/exclusão sejam mantidas. Assim,

[...] o lugar da inclusão em nosso tempo ocupa o tamanho do lugar inventado para a exclusão. [...] Quem ocupa uma das posições de sujeito consideradas adequadas, normais, almejadas por uma sociedade próspera e tecnologicamente desenvolvida, deseja que o outro esteja em uma das posições de sujeito consideradas inadequadas. Para poder estar dentro do desejado, foi preciso inventar o lado de fora (LOPES, 2007, p. 17-18).

Sob a ótica neoliberal, os espaços de educação formal passam a ser utilizados como *lôcus* de formação do corpo deficiente, com o objetivo de possibilitar não só a sua inserção social, mas também no mercado de produção e consumo. Em uma sociedade onde os sujeitos são governados pelas mesmas leis e possuidores dos mesmos direitos, todos são convidados a dar sua parcela de contribuição funcionalista, a empreender sobre si mesmo, como moeda de troca pelo investimento educacional que lhe foi concedido pelo Estado e, ao mesmo tempo, como forma de estar no jogo econômico. Essa situação pode ser exemplificada na pesquisa de Hencklein (2016, p. 36), na qual a inclusão é destacada “*como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade*”.

É recorrente nos trabalhos os(as) autores(as) destacarem a relevância do processo de inclusão escolar, apontando como essa realidade contribuiu para retirar as pessoas com deficiência da situação de exclusão e incluí-las na sociedade, especialmente no mercado de

pois defendemos que a ascensão profissional ou social não depende exclusivamente do esforço individual, mas também das oportunidades que cada indivíduo tem ao longo da vida. Assim, as pessoas que têm melhores condições financeiras podem ter acesso a uma boa educação e conseqüentemente, maiores chances de conseguir estruturar sua vida pessoal e profissional.

trabalho, conforme apresentado por Machado (2015, p. 44): “o direito à educação pelo deficiente visual viabilizou a realização de outros direitos que lhe garantiu o trabalho e a obtenção de renda para viver com independência e dignidade”. Outros(as) autores comungam de semelhante opinião,

O principal objetivo do projeto é inserir o jovem surdo devidamente na sociedade científica-tecnológica, despertando seu interesse pela ciência e buscando a ampliação de oportunidades para seu ingresso no mercado de trabalho, através de uma formação técnica em Biociências. (FLORES, 2015, p. 52).

A legislação brasileira vigente apoia a ampliação do mercado de trabalho para pessoas com deficiência, entre elas o indivíduo surdo, [...] a inserção desses indivíduos em um ambiente científico/tecnológico poderá formar indivíduos capazes de ocupar posições em laboratórios e em outras áreas tecnológicas, ampliando suas opções no mercado de trabalho. (RUMJANEK, 2016, p. 25).

Todo o professor pode e deve trabalhar com a educação inclusiva, valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento social e pessoal dos alunos, bem como do processo ensino-aprendizagem, para a formação de um indivíduo crítico e cidadão, que irá atuar no mercado de trabalho com maior capacitação. (TOLEDO, 2017, p. 199).

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem das aulas de química, o professor tem que ter como meta, tornar o aluno apto para o mercado de trabalho, com competência e responsabilidade, como também um sujeito atuante na comunidade em que vive BUSATTA, 2016, p. 102).

Todo o transcurso histórico de autorregulação dos sujeitos e da população se organizará em um “conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que processos de ensino e aprendizagem devem ser permanentes” (LOPES, 2011, p. 108). No jogo neoliberal, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais de mercado, e, pelo que alcançamos com as análises que realizamos, a Educação em Ciências não escapa a isso.

Depois de dois séculos e meio de controvérsia e divergências sobre as abordagens para a educação de surdos, a maioria das pessoas surdas em todo o mundo continua sem acesso à educação de excelência. Portanto, seguem sem a devida competência para competir no mercado de trabalho com todas as consequências econômicas que isso implica para esta população (ALMEIDA, 2013, p. 41).

Nesse cenário, especialmente no que diz respeito às políticas constituídas a partir da década de 1990, “a inclusão passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia” (LOPES, 2011, p. 128). No caso das pessoas com deficiência, com a formação escolar recebida na atualidade, não lhes é mais permitido ficar à margem do jogo econômico. Entretanto, a inserção desses sujeitos no mercado de trabalho é regida pelas normas de mercado e quanto menor a qualificação profissional recebida, maior será o processo de exploração de sua mão de obra. Além da formação necessária para ocupar determinados postos de trabalho, há um conjunto de aptidões e habilidades determinados pela racionalidade neoliberal que definem previamente quais sujeitos são aptos para exercerem cargos e ofícios específicos. Esse discurso não só é assumido de forma natural no tecido social como também reproduzido na produção acadêmica.

As aptidões únicas de indivíduos surdos podem ser de muita utilidade em um grande número de profissões que exigem habilidades relacionadas com as inteligências visual, espacial e gestual. [...] A lista de trabalhos possíveis em um mundo cada vez mais visual e tátil vai a perder de vista, o que refletirá no potencial econômico dos surdos. (ALMEIDA, 2013, p. 35)

O conjunto de práticas que visam ao governo dos corpos por meio do posicionamento de sujeitos em determinadas categorias carrega, segundo Lopes (2007, p. 12) “o desejo de demarcação territorial e relacional da diferença”. Essa demarcação parte do pressuposto orientador de que esta pode ser “capturada, identificada, (des)velada, nomeada e, dependendo de como ela é vista se inscrevendo no corpo, descartada como possibilidade de normalidade”. Nessa compreensão, a inclusão passa a funcionar, nesse cenário, “como uma das condições de efetivação do neoliberalismo” (LOPES; FABRIS, 2011, p. 78), uma vez que a instituição escolar terá papel de destaque na preparação de sujeitos para a serem incluídos (ou excluídos) em diferentes âmbitos e categorias: sociais, econômicas, trabalhistas, culturais.

Pagni (2017) sinaliza que no Brasil, nas últimas décadas, houve uma mudança discursiva que deslocou o sentido da inclusão do corpo deficiente na escola, que anteriormente se apoiava em escolas especiais e no trabalho de correção desse sujeito considerado anormal, para integração à vida social. Atualmente os dispositivos da inclusão ancoram-se no discurso de preparação desses sujeitos para o exercício de uma função social ou para o mercado de trabalho. “Nessa configuração mais recente do modo de conceber a deficiência se aposta no discutível princípio de

que tal ser se ajuste aos mesmos direitos e deveres dos demais sujeitos para garantir uma suposta isonomia” (PAGNI, 2017, p. 2). Em outro trabalho, este mesmo autor assim argumenta:

[...] as práticas ditas inclusivas aparecem no âmbito das políticas públicas, com vistas a garantir o direito das minorias, sob o influxo de movimentos sociais, porém, muitas vezes, dentro de uma lógica identitária e, lamentavelmente, de uma economia do capital humano que procura valorizar as diferenças naquilo que pode favorecer as inovações –, a eficiência no empreendimento de si e, enfim, a mobilidade do mercado. Por sua vez, os discursos sobre a inclusão aparecem aí, quase sempre, preservando a sua lavra funcionalista e, principalmente, se centrando no apelo à garantia de condições (econômicas, de acessibilidade, de igualdade étnico-racial, de gênero, etc.) para intervir sobre o ambiente, a fim de que cada um possa se empreender sobre si mesmo, algo que geralmente se faz pelo investimento educacional recebido tanto da escola quanto da família (PAGNI, 2015, p. 95).

Nessa perspectiva, o projeto moderno opera no sentido de fabricar todos os seus sujeitos e fazer com que eles façam parte da sociedade, ou melhor dizendo, para que todos façam parte do jogo econômico, o que segundo Foucault (2008a, p. 62) funciona a partir de “jogos de interesse”. É esse jogo que torna algo ou determinada coisa, ser de certo interesse para os indivíduos ou para o conjunto de indivíduos, como por exemplo, o interesse pela instrução, pela educação. Quando pensamos no conjunto da população, “esse motor de ação é o desejo”, “o desejo é a luta do interesse para o indivíduo” (2008b, p. 95). É esse jogo do desejo que permitirá a produção de um interesse coletivo, como a luta pelo direito a educação, pelo direito de todos e todas pelo acesso a escola. Para Foucault (2008b, p. 95) na razão governamental isso “é o que marca ao mesmo tempo a naturalidade da população e a artificialidade possível dos meios criados para geri-la”. Outro aspecto destacado por Foucault (2006a, p. 198), considerando as tramas da biopolítica, é que “os traços biológicos de uma população se tornam elementos pertinentes para uma gestão econômica, e é necessário organizar em volta deles um dispositivo que assegure não apenas sua sujeição, mas o aumento constante de sua utilidade”.

Retomamos a questão da governamentalidade e do biopoder, e os seus desdobramentos no contexto escolar, que dizem da fabricação de tipo particular de sujeito-aluno - governado por si mesmo e pelo Estado, em parceria com a família e a escola e da intenção de que esse “corpo-objeto”, moldado na escola, cumpra seu papel social articulado aos interesses econômicos, de extração da produtividade de todos os corpos. Nesse sentido, várias estratégias e técnicas de poder são conjecturadas, tendo como pano de fundo a qualificação, conclamando escola,

gestores, professores e estudantes a se empenharem na busca pela formação permanente, que lhes fará ocupar, as melhores posições no *ranking* das avaliações de desempenho nacionais.

A partir dessa conjuntura, Noguera-Ramírez (2011) traça um paralelo do *homo economicus* com o *homo discentis*, apontando que a sociedade de hoje se estrutura sobre a base de que o conhecimento seja especializado e que as pessoas sejam colocadas no centro desse processo, destacando o discurso de competências e habilidades preconizado pela Unesco, deslocando a função estatal da educação para a responsabilidade da sociedade e seus sujeitos, que passam a assumir a “autogestão de seus próprios riscos e destinos” (p. 16). Essa forma de subjetivação apresentada pelo autor aponta para o modo como o sujeito torna-se um empresário de si mesmo e como ocorre a responsabilização, tanto de estudantes como de seus/as professores/as, pelo fracasso e/ou sucesso escolar. A ênfase na abordagem por competências e habilidades é assumida, e replicada, em vários trabalhos, como destacamos nos excertos que seguem.

Em nenhum momento, comenta-se que o professor deve ter habilidade e competência para o processo de aprendizagem do sujeito visual em relação à escrita das línguas oralizadas [...] Devemos salientar a necessidade de o professor também ser bilingue, caso contrário, este não terá a habilidade e competência na interação dialógica com o estudante visual (DUARTE, 2016, p. 80 e 193).

Com base na leitura e no estudo de vários trabalhos publicados na área, é consenso entre os pesquisadores que juntamente com os pais e toda a comunidade escolar, o professor precisa desenvolver atividades que contemplem e desenvolvam as competências e habilidades de cada aluno. (BUSATTA, 2016, p. 35).

Em um processo de ensino/aprendizagem devem estar presentes estratégias que forneçam ao professor ferramentas que auxiliem a execução de uma proposta de ensino efetivamente formadora de cidadãos. O objetivo principal deve ser a formação de sujeitos que possuam habilidades e competências desenvolvidas de maneira significativa para que possam atuar autônoma e criticamente no meio em que vivem. (MENDONÇA, 2018, p. 101).

Sob o aparato da governamentalidade, cuja política se assenta, segundo Foucault (2008a) na formalização da sociedade com base no modelo de unidades-empresas, são criadas condições que objetivam buscar a máxima utilidade dos indivíduos, colocando-os na condição de parceiros do Estado, “empresários de si mesmo”, dentro de uma dinâmica concorrencial. Sob o viés das políticas de inclusão, ressalta-se a necessidade de que todos os sujeitos escolares sejam capazes de desenvolver suas “habilidades e competências”, de se tornarem sujeitos autônomos, capazes de se autogerenciar, corroborando, dessa forma, para o desaparecimento da noção de educação

em seu valor formativo, político e emancipatório. Entendemos que este discurso responsabiliza os atores escolares por seus in(sucessos), desconsiderando os inúmeros obstáculos decorrentes da falta de investimentos do governo para que se efetive uma educação de qualidade.

Torna-se necessário considerar o papel basilar das políticas de financiamento e de regulação da educação, em razão de sua articulação com a ideia de um reducionismo econômico, que transfere responsabilidades que historicamente eram do Estado, para o sujeito, suas famílias, a escola e para a sociedade em geral. A ambivalência que se manifesta a partir dessa mudança no papel do Estado gera um ideário da escola como um direito de todos que constantemente se bifurca, indicando tanto a força dessa ideia no cenário nacional, como também um conflito de interesses, que mascara os interesses neoliberais, fazendo-se perder pelo caminho, o referencial das lutas históricas que impulsionaram o movimento da inclusão escolar. Os trabalhos a seguir demonstram preocupação com a incipiência e vulnerabilidade das práticas inclusivas.

Vê-se que a política da educação inclusiva começou de forma “agressiva”, ela não disponibilizou métodos e recursos para o professor e para as unidades de ensino, apenas deu o direito ao aluno com deficiência à matrícula em uma classe regular de ensino. Desta forma, o que ocorre é a exclusão deste aluno, que se vê em um novo ambiente e sente que este não o acolhe, pois não está adaptado as suas necessidades. (AZEVEDO, 2016, p. 72).

Leis não garantem por si só a inclusão. Leis teóricas sem a aplicação prática pouco resolvem. Ressaltamos a importância dos movimentos de pessoas com deficiência, pois se temos esses marcos legais, foram fruto de árduas lutas. Nessa perspectiva, as comunidades de pessoas com deficiência têm se unido e mostrado sua força, por uma sociedade equitativa, na qual façam valer seus direitos. (LAVORATO, 2018, p. 39).

Estas leis nada mais são que esmolas, no sentido amplo de “dei o que vocês pediram”, mas, pergunto: Onde estão de fato os direitos? As conquistas sociais? A autonomia linguística? O direito a uma educação de qualidade e regular e igualitária? Enfim, afirmo que com esse aparato legal, a exclusão se materializa em todo o processo subjetivo social, e não a igualdade. (DUARTE, 2016, p. 193).

Apesar de todo esse aparato legal, de forma a garantir que a inclusão do aluno com NEE na escola regular seja realmente efetiva, a realidade encontrada nas escolas é completamente diferente do que as Leis e Portarias estabelecem. Pesquisas apontam que falta preparo do sistema, da escola, bem como do professor para trabalhar com tantas diferenças em uma mesma sala de aula, ocasionando na presença de professores despreparados e inseguros nas escolas, não ocorrendo desta forma a inclusão e sim a exclusão desses sujeitos no ambiente escolar (BUSATTA, 2016, p. 28).

Ao trazermos a compreensão desses autores(as) como suporte para pensar a inclusão escolar, retomamos aqui as artimanhas do jogo econômico neoliberal para a disseminação do

discurso da inclusão no tempo presente. As políticas inclusivas fabricadas em nossa sociedade se encontram emaranhadas às relações de poder, por meio de um regime de verdade, fazendo funcionar os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros. A partir desse grande cenário, que é a vontade de verdade, um discurso é tomado como verdadeiro, universalmente válido, a partir do qual desenvolvemos práticas incipientes que continuam culpabilizando os estudantes e suas “capacidades, habilidades e aptidões” pelo seu sucesso e/ou fracasso escolar, mantendo-os na fronteira da in/exclusão.

Lopes e Rech (2013), ao discorrem sobre a inclusão e as políticas de Estado, no contexto de uma biopolítica, evidenciam que tais políticas sociais articuladas às políticas educacionais têm aberto espaço para que ações sobre a população possam se concretizar, visando a mudanças de condições de vida a curto, médio e longo prazos. Assim, na tentativa de igualar as condições de participação dos sujeitos, o país cada vez mais se inscreve em uma lógica capitalista e em uma racionalidade neoliberal, indicando que o discurso da inclusão no Brasil deve ser pensado a partir de um contexto preponderantemente capitalista. De forma coerente com os desdobramentos históricos das políticas educacionais, as políticas de inclusão

[...] estão em sintonia com certas tendências políticas mundiais. Com isso, queremos marcar que qualquer governo que esteja à frente da Nação e que pretenda inscrever o País entre aqueles em condições de se desenvolver seria avaliado pela disposição mundial de fazer da educação uma das maiores tecnologias para a governamentalidade. Além disso, de fazer da inclusão um imperativo para que tal governamentalidade se consolide (LOPES; RECH, 2013, p. 215).

Em um Governo neoliberal, a ideia de inclusão nem sempre se traduz nas necessidades e interesses da população, colocando de lados opostos o discurso da “educação para todos” - em seu caráter universal, emancipatório e equitativo - e a realidade educativa materializada nas escolas brasileiras, com precários investimentos e condições de trabalho. Sob essa perspectiva, os trabalhos de Toletto (2017), Hencklein (2016) e Santos (2016) demonstram o entendimento da instauração da inclusão escolar em nosso país, atrelada aos interesses do Estado, visando à participação das pessoas com deficiência na sociedade capitalista¹⁶⁸.

¹⁶⁸ As teses de Andrade (2008), Viveiros (2013) e Flores (2015) mencionam a influência do regime capitalista no desenvolvimento da Ciência e da tecnologia na sociedade, indicando preocupações com aos interesses competitivos de uma sociedade capitalista e industrial e o real papel da Ciência e da Tecnologia na vida do homem, da sociedade e do meio-ambiente. As discussões sobre capitalismo e/ou neoliberalismo nesses trabalhos não tecem olhares sobre a escola inclusiva.

É fato que em um mundo capitalista neoliberal, regido pelas regras de mercado, onde o consumismo se introjetou na cultura, as PcD fiquem em desvantagem, especialmente pelo preconceito de que sejam pouco contributivas para a produção de bens de consumo, evidenciando a face excludente e cruel da retórica de mercado. (TOLEDO, 2017, p. 29).

Para realizar a inclusão escolar torna-se necessário entender que a escola sempre cumpriu desde seus primórdios a consolidar determinado projeto de sociedade, afinal sempre buscou-se formar pessoas para cumprirem papéis produtivos já determinados socialmente. No entanto, a pessoa com deficiência não atende as prerrogativas de auto sustentação e produtividade para o coletivo, principalmente em sociedades capitalistas e neoliberais. (HENCKLEIN, 2016, p. 38).

Se o indivíduo não tomar consciência das interações às quais ele está exposto, ele será mero consumidor no mundo atual. O capitalismo, por exemplo, não vai estar tranquilo até que o último ser da terra seja transformado em consumidor não crítico. Nessa visão quanto menos o sujeito estiver entendendo algo melhor para a manutenção do sistema. (SANTOS, 2016, p. 40).

As teses analisadas também demarcam como princípio básico norteador da educação inclusiva, em especial no que tange aos processos de escolarização de pessoas com deficiência, a importância da concretização de práticas relativas ao oferecimento de educação de qualidade para esses estudantes. As pesquisas de Busatta (2016), Santos (2016), Toledo (2017), Azevedo (2016), Mendonça (2018) e Lavorato (2018) relacionam como condição para que a educação de qualidade ocorra, a garantia da acessibilidade dos processos de ensino e aprendizagem aos estudantes com deficiência, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as diferentes barreiras no contexto escolar, principalmente, as de comunicação. Outros pontos são destacados com igual relevância, como a “*reorganização do projeto político pedagógico*” (BUSATTA, 2016, p. 52), com o objetivo de desfazer as barreiras de acesso ao currículo escolar, dando suporte às práticas dos profissionais da escola, bem como os aspectos relacionados a formação dos(as) professores(as) e da equipe de gestão, uma vez que são “*essas relações estabelecidas entre formação inicial e continuada que impactam diretamente na qualidade do ensino proporcionado*” (TOLEDO, 2017, p. 13).

Outrossim, a qualidade do processo de inclusão escolar é demonstrada pelos(as) autores(as), como a aprendizagem de todos os conhecimentos curriculares, envolvendo modificações e ações de “*todos os segmentos que compõem a escola e que nela interferem*”, conforme aponta Mendonça (2018, p. 28). Ancorados Lei nº 13.146/2015, Azevedo (2016) e Lavorato (2018), indicam que o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência está atrelado a variadas alternativas que têm sido apresentadas, buscando assegurar recursos didáticos,

práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino acessíveis, assim como profissionais com formação adequada, de forma a oferecer um ensino de qualidade a todos.

Voss e Garcia (2014) tratam dos impactos gerados no governo da conduta docente pelas políticas nacionais de avaliação criadas pelo Estado brasileiro, as quais estão fundamentadas no discurso da qualidade da educação via elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁶⁹. Para as autoras, o discurso oficial tratou de fabricar o sujeito ativamente responsável e passou a integrar os sujeitos pesquisados num regime ético de identificações e obediências que colocavam em evidência escolhas profissionais e pessoais. Nessa lógica,

[...] sintonia com certas tendências políticas mundiais. Com isso, queremos marcar que qualquer governo que esteja à frente da Nação e que pretenda inscrever o País entre aqueles em condições de se desenvolver as políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação, pela via da maximização dos índices de avaliação das escolas e redes públicas de ensino, engendraram tecnologias de governo e autogoverno que intensificaram a vigilância sobre o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, causaram impactos nas condutas docentes, forjando a fabricação de identidades performativas de autorresponsabilização pelo êxito nos resultados. Com isso, as contingências sociais e culturais, que circunstanciavam o cotidiano das escolas e o trabalho docente, foram negligenciadas. (VOSS; GARCIA, 2014, p. 409).

O discurso político-pedagógico da garantia da qualidade reverbera no contexto escolar e contribui para despolitizar o seu caráter educativo e emancipador. A partir da ideia de educação como investimento, mobiliza professores(as) e estudantes a demonstrarem a sua utilidade em termos de “habilidades e competências”, eximindo o Estado de suas responsabilidades sob as condições de oferta da educação. Ao conclamar a educação como compromisso de todos, no contexto das atuais políticas educativas, o “sucesso” passa a ser de “responsabilidade de todos” e o “insucesso”, creditado unicamente na conta do sujeito. Essa concepção baliza algumas teses, que assumindo a legitimidade ao discurso oficial da melhoria da qualidade da educação, reafirma o reducionismo das práticas inclusivas destinadas as pessoas com deficiência, como decorrentes de atitudes simples de cunho pessoal, metodológico, formativo, colocando sobre os ombros dos próprios atores escolares a responsabilidade pela construção de uma educação mais “*cidadã, justa, igualitária e equânime*”,

¹⁶⁹ O IDEB é o resultado do cálculo de uma média numérica que cruza as taxas de repetência e evasão escolar com os desempenhos apresentados pelos/as alunos/as nas avaliações nacionais do Ensino Fundamental.

Apontamos a necessidade de que os diferentes interesses sociais e políticos se encontrem com a adequação normativa, cultura institucional, dentre outros, para que a inclusão realmente ocorra em nossas escolas. As práticas inclusivas buscadas nessa pesquisa pretendem demonstrar que para começar esse processo não se precisa de grandes feitos. Basta a adoção de práticas simples que podem mudar o dia a dia tanto do educador quanto do educando. Nesse contexto, essa pesquisa mostrou que é possível buscar alternativas educativas diferenciadas, mesmo com poucos recursos. Porém, há necessidade, acima de tudo, de mudança de atitudes e de pessoas comprometidas com a construção de uma educação cidadã, justa, igualitária e equânime. (LAVORATO, 2018, p. 103).

Em síntese, é patente nos trabalhos analisados um consenso sobre o princípio filosófico da inclusão escolar, uma vez que os(as) autores(as) não se posicionam contra esse paradigma mas, sim, problematizam as distintas condições de materialização que têm se apresentado nos sistemas educativos e nos processos de escolarização que, em uma perspectiva política-pedagógica, recebe a adjetivação inclusiva. Vários outros desdobramentos analíticos-conceituais poderiam ser desmembrados a partir dos olhares para as teses que compuseram o *corpus* deste estudo. No entanto, valendo-nos do referencial foucaultiano, consideramos que as teses aqui reunidas fazem parte de uma produção discursiva articulada a inúmeras relações de poder. Embora a maior parte dos(as) autores(as) não visualizem o ideário inclusivo em sua dialética in(ex)clusão, vinculada a uma maquinaria política neoliberal, que engendra estratégias de normalização e regulação dos sujeitos, entendemos que esse discurso necessita ser problematizado considerando que a Educação em Ciências, assim como os sujeitos, encontram-se inseridos em um contexto social, político, econômico, cultural, que está intrinsicamente ligado às políticas educativas, trazendo significados e efeitos para a compreensão do fenômeno educativo e, consequentemente, para a própria vida desses sujeitos.

5.4 Corpo e deficiência: atravessamentos e in(visibilidades) nas teses analisadas

Entendemos que o ideário inclusivo é um discurso, uma interpretação, um saber, que revela uma vontade de verdade sobre o corpo dos sujeitos. De modo mais evidente, mobilizamos aqui o corpo deficiente, sobre o qual é exercido o poder, por meio da governamentalidade e da biopolítica, que o tomam na individualidade do corpo-máquina e na coletividade do corpo-espécie. Portanto, essa vontade de verdade, presente nos documentos normativos, no discurso da Biologia, da Medicina, da Pedagogia, da Psiquiatria, em todos os diferentes campos de saber, carrega proposições e saberes para e/ou sobre a deficiência, que se deslocam no campo político e

epistemológico. Esse enquadramento assim disposto nos faz recorrer as reflexões de Corazza (2001), que sobreavisa

[...] os olhares que percorrem o corpo na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus “olhares” – sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos – estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representações culturais, e não de outras (CORAZZA, 2001, p. 22).

Na cena contemporânea as formas de designar as pessoas com deficiência revelam que as conjunturas sociais, econômicas e ideológicas constituem significações em torno de seus corpos, ora para evidenciar os fatores biológicos, ora para assinalar as bandeiras de luta social desses sujeitos. Mais ainda, pelo que julgam e nominam que eles sejam, tais constructos são decorrentes de uma certa visão funcionalista, moderna, que marca os corpos pela deficiência que “carregam”. Entendemos que o poder da nomeação confere representação aos corpos e ao mesmo tempo, na trama histórica e discursiva, os (in)visibiliza. Do mesmo modo, a partir do nosso referencial teórico, depreendemos que a nomeação exerce uma força sobre os sujeitos lidos e descritos, uma vez que, a mesma linguagem da designação que lhes conferem existência, não é outra coisa senão “uma operação colonial, não ingênua, além de pouco criativa – poética ou literalmente falando; essa operação consiste em sugerir o uso de eufemismos para continuar exercendo um controle e um governo de representações sobre esta e outras alteridades”. (SKLIAR, 2003, p. 34).

Foucault (1997b) nos alerta que é preciso colocarmos sob suspeita a linguagem, pois o sentido que aparece na superfície das palavras, de forma imediata, carrega significados menores, oculta o verdadeiro significado que “está por baixo” delas. Ao retomar Nietzsche, Foucault nos convida a resgatarmos a dimensão da “profundidade¹⁷⁰”, a buscarmos justamente pela origem das palavras, questionando a soberania do significante, as bases que sustentam o que pode ser visto, o que foi materializado pela via do discurso. Nesse sentido, a analítica foucaultiana discorre sobre como o estatuto da interpretação aparece na contemporaneidade, ampliando o horizonte das interpretações, uma vez que “há muitas outras coisas que falam e que não são linguagem” (FOUCAULT, 1997b p. 14). Assim, procuramos nas teses analisadas pelo dito e pelo não dito,

¹⁷⁰ Foucault (1997b), explica-nos o largo debate que Nietzsche manteve com a noção de profundidade. Há em Nietzsche uma crítica de profundidade ideal e da profundidade de consciência, que seria a procura pura e inferior da profundidade. Essa profundidade implica a resignação, a hipocrisia, a máscara; ainda que o intérprete, quando recorre aos símbolos para denunciá-los deva descender ao longo de uma linha vertical e mostrar que a profundidade é algo realmente muito diferente do que parecia.

pela interpretação do corpo¹⁷¹ deficiente, tomado como objeto de estudo pela Educação em Ciências em meio às práticas denominadas inclusivas.

As teses analisadas realizam uma discussão geral em torno de aspectos históricos relacionados às deficiências abordadas, destacando o percurso desses corpos em meio a distintas fases e olhares da história: as práticas de extermínio, esconjuração, exclusão, segregação, marginalização, caritativas, assistencialistas, integracionistas e inclusivistas. As discussões focalizam também os modelos biomédico e sociocultural da deficiência, bem como as diferentes abordagens educativas, tendo como ponto em comum a afirmação de que o momento atual representa grandes avanços na consolidação do direito a educação do/pelo corpo deficiente. A partir da leitura dos trabalhos, é possível afirmar que a caracterização das deficiências por suas tipologias, classificações, graus de severidade, terminologias, fases da vida em que se estabelece, ocupa parte considerável das discussões e descrições realizadas, especialmente nos trabalhos de Cozendey, 2013; Machado, 2015; Carvalho, 2015; Silva, 2016; Toledo, 2017; Winagraski, 2017 e Lavorato, 2018.

A noção de deficiência é embasada por documentos normativos nacionais e internacionais, como a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que “leva em consideração os aspectos sociais da deficiência e propõe um mecanismo para estabelecer o impacto do ambiente social e físico sobre a funcionalidade da pessoa” (LAVORATO, 2018, p. 40). Temos, pois, a seguir, alguns excertos pelos quais procuramos a indicação dos corpos deficientes e da deficiência por meio da apresentação dos sujeitos participantes das pesquisas.

*Participaram da pesquisa dezoito alunos com idade entre 15 e 21 anos, de ambos os gêneros. Todos os alunos eram da mesma turma. Dentre os dezoito havia uma aluna com deficiência auditiva (DA). Essa aluna tinha 16 anos. Conforme descrito no **prontuário** da escola, a aluna DA possuía **deficiência auditiva severa. Com esta deficiência, a aluna apresentava dificuldades na compreensão da linguagem oral, sendo mais adequada a comunicação por meio da linguagem gestual.** (COZENDEY, 2013, p. 51, grifos nossos).*

*Sujeito Patrícia: uma mulher com 25 anos, com cegueira adquirida aos 18 anos, decorrente de um acidente vascular cerebral. [...] **Seu enquadramento no CID seria categoria I64, que é “Acidente vascular cerebral, não especificado como hemorrágico ou isquêmico”[...] se utilizarmos a “Classificação Internacional da Funcionalidade”, esta pessoa estaria na seguinte condição: funções do corpo: comprometimento da***

¹⁷¹ O estudo do/sobre o corpo não aparece de forma evidente em nenhuma das teses analisadas. Nesse sentido ao buscarmos as concepções de corpo e deficiência presente nesses trabalhos, buscamos pelos termos “pessoa com deficiência”, “deficiente auditivo”, “deficiente visual”, “surdo”, “deficiência intelectual”, etc.

“Função tátil” (b265); Estruturas do corpo: Estrutura do globo ocular (s220); Estruturas relacionadas com a voz e a fala, especificadas (s398); Estrutura da mão, outra especificada (s7308); Estruturas relacionadas com o movimento, outras especificadas (s798). (VIVEIROS, 2013, p. 249).

*O público alvo deste estudo foi composto por 147 surdos do INES, sendo que 117 alunos cursavam do 9º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio [...] **O perfil audiológico dos alunos é de surdez severa e profunda** [...] Desses, 90% apresentam **surdez congênita, hereditária ou de pré-linguagem** (até três anos) predominando o tipo de **surdez sensorial neural** devido às etiologias como meningite, rubéola, toxoplasmose, sífilis, herpes, anorexia intrauterina e baixo peso ao nascer [...] A maioria desses alunos não usa prótese auditiva, hábito justificado porque com esta configuração de perda os surdos [...] este grupo não se identifica como pessoa com deficiência auditiva, mas como **surdo, sujeitos que pertencem a uma minoria linguística**. (ALMEIDA, 2013, p. 49).*

*A amostra usada no estudo possuía 40 alunos, sendo 8 deficientes visuais (6 cegos e 2 de baixa visão) e 32 com visão normal. Para caracterizar a amostra, fez-se a descrição das variáveis através de análise univariada [...] As demais variáveis recategorizadas como dicotômicas foram: intervenção ou tipo de aula (experimental e tradicional); situação visual (**vidente e deficiente visual**); série ou escolaridade (segunda e terceira); sexo (masculino e feminino); autoavaliação em biologia (boas notas e más notas); escolaridade do pai (superior e não superior); e propriedade da casa (própria e não própria). (MACHADO, 2015, p. 125).*

*Alunos das turmas do 5º ano do 1º Segmento do ensino fundamental, aproximadamente 9 alunos por turma, entre 11 e 18 anos de idade, do Instituto Nacional de Educação de Surdos, **com surdez severa (+70db) ou profunda (+90db), bilateral, usuários da Língua Brasileira de Sinais** que teriam como principal tema de estudo os diferentes órgãos e sistemas do corpo humano. (FLORES, 2015, p. 65).*

Apoiadas nestes excertos destacamos que na escrita das teses, poucos(as) autores(as) apresentam seus sujeitos de pesquisa e, portanto, falam dos seus corpos, de seus sentimentos, seus desejos, suas histórias, enfim, de tudo o que vem antes de sua suposta classificação biomédica da tipologia das deficiências. Alguns(mas) autores(as) justificam a preocupação com a garantia do anonimato dos participantes de suas pesquisas, adotando por exemplo, nomes fictícios e/ou denominações genéricas como “professor 1”, “aluno 2”, “A9”, “P1”, etc., não tendo sido localizada por nós a apresentação detalhada desses sujeitos e seus corpos em seus aspectos subjetivo-objetivos. As denominações mais genéricas são utilizadas para identificação dos sujeitos das pesquisas na parte analítica das teses, onde os(as) autores(as) relatam as práticas de intervenção realizadas, não tendo sido possível identificar outro tipo de menção a esses corpos, para além de sua configuração como sujeitos da pesquisa.

Encontramo-nos em uma sociedade na qual a normalização nos rege e dirige, catalogando-nos e enquadrando-nos em rígidos padrões a serem seguidos, o corpo, na maioria das vezes, é neutralizado, invisibilizado e universalizado. A desconexão corpo/mente, sujeito/cultura é naturalmente assumida em diversos trabalhos no âmbito da pesquisa acadêmica, em nome de um suposto racionalismo, neutralidade e/ou anonimato dos sujeitos da pesquisa. Nas práticas contemporâneas, nas quais a inclusão se instaurou, existe uma separação entre sujeito e corpo, na qual o sujeito-aluno e/ou *homo discentis* (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) é subjetivado em detrimento da norma, da regulação e da autogestão. Tuchermann (1999, p. 91) alude que “o pensamento moderno se referiu ao corpo humano como um corpo ausente”.

Recorrentemente os discursos sobre o corpo deficiente são lidos como mecanismos de docilidade, de disciplina e normalização de condutas, dispersos na rede social, em expressões de poderes e de saberes. O corpo deficiente é anulado quando ele é tomado de forma fragmentada (apenas em sua audição, visão, cognição, locomoção, etc.), como um dado, um número, deslocado do desejo, da cultura, dos espaços de convivência social, sem nome, sem face, sem rosto, sem sexualidade, como uma mera classificação na tipologia das deficiências. Falar sobre a deficiência não é falar do/sobre o sujeito, cujo organismo lhe é apenas a via de materialização. Quanto ao corpo, necessitamos olhá-lo não como um corpo ordinário, mas como um corpo singular e múltiplo. As interações sociais em torno do corpo deficiente trazem a marca da modernidade na cultura ocidental que, na redistribuição dos limites entre o normal e o anormal, produziu o que Courtine (2006, p. 333) denomina como “efeitos massivos no campo do olhar”,

[...] que de fato são cada vez mais nitidamente marcados por um esforço de desatenção calculada, pelas formas de uma não-atenção polida que visa reduzir os contatos oculares, multiplicar os afastamentos, aliviar o peso dos modos e dos tempos de observação do corpo de outrem, prologando assim o antigo processo de distanciamento dos corpos [...] sob suas formas mais extremas, essas tendências visam estabelecer uma correlação do olhar que deixaria a pessoa cega para os aspectos exteriores do outro, bem como reivindicam uma proibição das palavras, que manda falar através de eufemismos e bane da linguagem qualquer traço de discriminação verbal. (COURTINE, 2006, p. 334).

Nas teses de Andrade (2008) e Duarte (2016) encontramos maiores evidências de quem são esses sujeitos a despeito de dados numéricos e/ou de caracterizações físico/biológicas. No trabalho de Andrade (2008), de forma mais detida, há uma seção inteira destinada à apresentação dos sujeitos, bem como das relações que estes tecem com os outros participantes da pesquisa, como seus professores, a pesquisadora, os seus pais ou responsáveis, etc. Cabe destacar que os

sujeitos da pesquisa em questão se fazem presentes nos agradecimentos formais da pesquisadora: “*agradeço principalmente às crianças Naomi, Fernanda, Elena, Dante e Vinícius, que foram as protagonistas desta pesquisa. Elas que, pela presença e participação, aceitaram o desafio, indicaram o percurso e me ensinaram a enxergar*” (ANDRADE, 2008, p. 8). Nas apresentações a seguir, são explicitadas várias outras características observadas pelas anotações de campo da autora que dizem mais sobre os corpos das crianças do que a deficiência em si mesma:

Naomi chegava ao Cepre sempre com a avó materna. A preocupação e o carinho chamavam-me a atenção. Como uma joia preciosa. A avó era só cuidados. Segundo ela, Naomi sofreu muito desde que nasceu porque “fez várias cirurgias nos olhos e chorava muito”. O cuidado da família de Naomi parecia sustentar a sua autoestima; mas, ao mesmo tempo, a superproteção nem sempre permitia que ela se arriscasse. Nos encontros no Cepre percebi que ela explorava o mundo com liberdade nos espaços, nas brincadeiras, nas amizades, no carinho com a Fernanda, sua melhor amiga no grupo. (ANDRADE, 2008, p. 84)

Fernanda tinha 14 anos quando fizemos os trabalhos no Cepre. Era a mais velha do grupo, não precisava continuar frequentando, mas gostava das atividades e não queria mudar mesmo tendo a possibilidade de ir para outro grupo. Fernanda era uma menina-moça. Vaidosa, verificava sempre se estava limpa, arrumada, se o cabelo estava penteado. Era quieta, conversava pouco, mas adorava contar histórias sobre os passeios que fazia com a família e sobre os animais de estimação que possuía. Era grande amiga de Naomi e Diego, que era seu vizinho. Com eles ela conversava muito, trocava ideias, partilhava segredos (que nós pesquisadores ficávamos só no desejo de escutar). (ANDRADE, 2008, p. 86).

A esse respeito entendemos que assim como em qualquer outro campo de conhecimento, as investigações da Educação em Ciências ao não apresentarem os sujeitos/participantes/coadjuvantes/personagens de pesquisas, seus corpos, para além de um agregado de partes, órgãos, sistemas, idades e/ou por suas características físico/biológicas desconsideram-nos como sujeitos de desejos, subjetivos, enfim, carregados de humanidade. Argumentamos, desse modo, a urgência de tomarmos os corpos e as pessoas com deficiência como corpos singulares, múltiplos, construídos em processos históricos localizados e localizáveis, objeto e alvo de relações de poder-saber, produzidos em meio as práticas sociais, discursivas e não-discursivas. A invenção de seus corpos é refletida nos modos como pensamos os mesmos, às representações a que são submetidos, nos embates que se estabelecem nas e pelas relações sociais e culturais. Além disso, entendemos que estes corpos complexos são marcados, como qualquer corpo, por relações, desejos, conexões corporais, mentais, sociais, erotismos e afetos.

As teorizações conceituais esboçadas em torno do corpo deficiente no que tange às articulações com o campo da Educação em Ciências, pelas teses, apontam para construções descritivas e epistemológicas. De modo geral, a analítica empregada nas teses percorre o corpo nos olhares da história, ao retomarem a extensão do domínio dos saberes médicos que se realizou mediante um conjunto de práticas e dispositivos no contexto educativo mundial e brasileiro. Nessas discussões os(as) autores(as) tentam apreender o percurso histórico mediante a transformação dos olhares da sociedade sobre estes corpos. Para Courtine (2006, p. 262), compreendemos que é a história do sucesso, do declínio e, depois, do desaparecimento das exposições dos anormais, que o evidencia especialmente, como no século XX foi “o teatro ambíguo e complexo, da difícil libertação do corpo anormal e da sua lenta e paradoxal inclusão na comunidade dos corpos”, transformação que o autor julga ser essencial para quem deseja entender as formas de constituição da individualidade moderna.

Courtine discute a mudança de perspectiva do olhar da monstruosidade para o olhar da “deformidade” como “*handicap*”/deficiência, conceito que reflete a vontade social do ruptura com a visão estigmatizante do/sobre o corpo deficiente.

O corpo enfermo vai progressivamente se dissociar do corpo monstruoso e tornar-se objeto da preocupação médica voltada à sua reeducação. [...] Acha-se intimamente ligado ao desenvolvimento de um igualitarismo democrático que tem por objetivo reduzir doravante formas de exclusão consideradas há tempos irremediáveis, percebidas que são como consequências das desigualdades “naturais” entre os corpos. (COURTINE, 2006, p. 304).

Considerando as transformações do olhar sobre a deficiência, o trabalho de Toledo (2017) problematiza este conceito e discute as terminologias utilizadas para referência à pessoa com deficiência. A autora também reflete sobre conceitos como igualdade, diferença, desigualdade e indiferença que, em sua visão, estão interligados a ideia da deficiência. Nesse quadro discorre sobre como as relações entre os termos igualdade, diferença e desigualdade são consolidadas à medida que se inclui mais um termo - a indiferença, “[...] é esta indiferença que causou (e ainda causa) a marginalização [...], é esta indiferença que causou (e ainda causa) a invisibilidade das pessoas com deficiência” (TOLEDO, 2017, p. 22). A pesquisadora, portanto, aponta que tanto o modelo médico quanto o modelo social são exemplos de classificação e categorização das incapacidades e deficiências e têm, como referência, a normalidade.

O preconceito em relação à deficiência tem raízes na própria definição do conceito de seu conceito, uma vez que o ato de nomear a PcD já implica em preconceito [...] a afirmação da deficiência já é um preconceito que está associada à uma falta, que pode ser parcial, transitória ou absoluta. Essa concepção carrega consigo outros atributos, como a falta de inteligência, ausência de habilidade ou capacidade para se fazer uma tarefa que se espera que seja realizada de uma ou de determinada forma, aliando a concepção de deficiência à ideia de expectativa social (TOLEDO, 2017, p. 26).

A preocupação sobre o ato de nomear apresentada por Toledo demonstra que o discurso da deficiência recorrentemente se refere a algo (objeto, produto, coisa, problema). Será o conjunto de adjetivações e caracterizações que, geralmente, aparece antes do sujeito e assim o qualifica. O sujeito não é visto pelo que é em sua multiplicidade mas, pelo que lhe falta ou pelas marcas que carrega seu corpo: uma doença genética, a ausência de um membro, um aparelho auditivo, uma cadeira de rodas, uma prótese, enfim, tudo o que representa a sua incompletude e/ou incapacidade. Há, assim, na sociedade e na instituição escolar, concepções e práticas constitutivas e fundadoras de enunciados que produzem sentidos no/sobre o corpo como uma superfície de inscrição. Dessa maneira, ao assegurarem a regulamentação, a nomeação, a rotulação do *corpo deficiente*, conseqüentemente tornam possível a coexistência entre “normais” e “anormais”, a partir de uma relação otimista, positiva e natural de aceitação, que se apoia em “práticas de tolerância¹⁷²” e nunca em práticas da admissão das diferenças.

O discurso de aceitação e tolerância ligado ao corpo deficiente está presente nas teses analisadas, mesmo naquelas que estabelecem discussões que se contrapõem à ideia da deficiência como algo que minimiza o sujeito, apresentando-a na perspectiva da “valorização” da diferença. De um modo geral, esses usos despretensiosos de termos que se filiam à noção de educação inclusiva têm sido associados à igualdade de direitos e à aceitação da diferença, refletindo nas falas das famílias, dos professores e estudantes presentes nos trabalhos que analisamos. Ressaltamos que esses mesmos termos podem referendar a relação desigual eu/outro, como se o outro fosse alguém cuja presença necessita ser autorizada, aceita, tolerada por nós, seres normais, superiores, reforçando, assim, o estigma da anormalidade e/ou a incapacidade imputada a esses corpos. A esse respeito, os trabalhos a seguir apresentam a noção de aceitação e tolerância ao discorrerem sobre a presença de estudantes com deficiência na escola comum.

¹⁷² O entendimento do termo “práticas de tolerância” encontra respaldo em Skliar e Duschatzky (2011) em seu texto “O Nome dos Outros. Narrando a alteridade na Cultura e na Educação”.

*Um material didático bem desenvolvido deve ser capaz de despertar a criticidade, a autonomia e o protagonismo dos educandos. No entanto, nada disso será importante se não houver a preocupação com a inclusão, problematizando com os educandos valores como a solidariedade e **tolerância**, permitindo o trabalho colaborativo que promova a equidade de oportunidades. (LAVORATO, 2018, p. 73, grifos nossos).*

*A grande maioria dos sujeitos declara que a inclusão possibilitou o contato com pessoas **diferentes** do que eles estavam acostumados, desencadeando **sentimentos mais humanos, de tolerância**, cuidado e maior atenção, fazendo com que percebessem que a **limitação** que esses colegas possuíam não era empecilho para o estudo e a aprendizagem. (BUSATTA, 2016, p. 81, grifos nossos).*

*Há a necessidade de **aceitação**, por parte da comunidade escolar e dos professores, da visão de que esses indivíduos são marcados por sua diferença e, sendo assim, possuem necessidades educativas específicas, o que não significa que tenham menor potencial de aprendizagem. (MENDONÇA, 2018, p. 1, grifos nossos 9)*

*O fato da instituição educacional efetuar a matrícula de todos, não implica uma aceitação digna e valorativa do indivíduo. [...] **Inclusão é aceitação** do sujeito num todo, sem a segregação do sujeito e de sua língua. (DUARTE, 2016, p. 19, grifos nossos).*

Sob os apontamentos de Skliar e Duschatzky (2011), o discurso da tolerância se reveste de uma bondade retórica, que prega e estabelece o início de um tempo de respeito ao outro, como alguém cuja alteridade temos que tolerar, nos eximindo de tomar posições e de nos responsabilizar por elas. A tolerância pode admitir a existência das diferenças, mas ela mascara as desigualdades, acomoda e naturaliza a presença, tendo uma grande familiaridade com a indiferença. Sem mais, libera o Estado da responsabilidade institucional de “encarregar-se da realização dos direitos sociais [...] de mãos dadas com as políticas públicas, bem que poderia ser o discurso da delegação das responsabilidades às disponibilidades das boas vontades individuais” (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2011, p. 136).

Hencklein (2016) explicita a percepção de alguns(as) professores(as), sujeitos de sua tese, em relação à participação dos alunos surdos na escola – “desde o início os alunos Surdos foram acolhidos pelos ouvintes”, “a convivência leva a aceitação” (p. 137), “a convivência diminui o preconceito com relação aos alunos Surdos” (p. 138). A autora relata que uma professora entrevistada ressalta o despreparo em sua formação docente para o trabalho em sala de aula junto a estudantes com deficiência. Na fala da citada professora, Hencklein assinala que persiste o discurso da importância da convivência para que os estudantes surdos “se sintam igual aos ouvintes” e/ou que precisa “conviver para sentir que ele é um igual só tem audição que ele não consegue” (p. 139).

Assim, partindo de uma ideia universalista, o ideário inclusivo ao se pautar no discurso da igualdade (de acesso, participação e aprendizagem, etc), fomenta a ideia de completamento e normalização do outro. Nessa lógica, as práticas inclusivas criam mecanismos de subjetivação, vislumbram a homogeneização e controle dos corpos em meio as relações de saber-poder. A deficiência é colocada em primeiro plano, acoplada a um corpo sem voz, sem audição, sem pernas e/ou braços, sem capacidade de movimento, sem capacidade de pensar, e, enquanto sujeito pensante e carregado de desejos, é relegado a um pano de fundo ou nem mesmo considerado. Dessa maneira, são produzidas identidades para estes corpos. Para Courtine (2006), há consideráveis consequências nesse deslizamento quanto à definição das normas contemporâneas das formas corporais da identidade.

Esbatem-se as distinções entre deformidades físicas, anomalias psíquicas, pertença a grupos sociais com traços minoritários: todos são estigmatizados. Além disso, vemos embaralhar-se a fronteira entre normal e anormal pela universalização das deficiências. Caso se insista então em qualificar o indivíduo estigmatizado como desviante, melhor seria classificá-lo como “desviante normal” [...] Em uma sociedade de “desviantes normais”, que não disponham de uma *temporarily abled body*,¹⁷³ a redefinição das normas corporais faz de cada pessoa um não-deficiente provisório. (COURTINE, 2006, p. 333).

O historiador destaca a estigmatização dos grupos humanos rotulados com traços da deficiência e aponta para o embaralhamento da fronteira normal e anormal quando ocorre a universalização das deficiências, que em nosso entendimento ocorre quando as diferenças são eliminadas e/ou excluídas.

Viveiros (2013, p. 68) ao discorrer sobre práticas integradoras assumidas no discurso nacional até meados de 1990, indica em seu trabalho que vários conceitos como os tratados anteriormente “já foram completamente suprimidos” ao tomarmos “o quadro atual da educação inclusiva”, tais como: a “questão da normalização”, da “aceitação as diferenças” e das “próprias potencialidades e limitações” dos corpos deficientes. No entanto, ao analisar a concepção de deficiência e os fundamentos teóricos que embasam as políticas públicas de Educação Especial no Brasil (1973-2016), Kuhnen (2017) utiliza os documentos normativos e orientadores das políticas de Educação Especial, identificando a forma como é definido o seu público nas políticas, bem como as justificativas técnicas, teóricas e políticas para essa definição. A autora

¹⁷³ Corpo temporariamente incapacitado.

afirma que desde a década de 1970 até os dias atuais, a concepção de deficiência presente nas políticas educacionais se mantém dentro de uma perspectiva tecnicista e funcionalista.

[...] não há ruptura com uma perspectiva baseada na dicotomia entre normal e patológico e não há mudança da racionalidade hegemônica da concepção de deficiência, mas há variações de estratégias para justificá-las. O princípio do normal e patológico, que estava presente na racionalidade moderna, foi redefinido numa perspectiva pós-moderna. Assim, temos, hoje, o normal e o patológico definidos em termos de diferença e diversidade ou multiplicidade cultural como algo que enriquece o ser humano (KUHNEN, 2017, p. 329).

Entendemos que, enredada a uma conjuntura da governamentalidade e da biopolítica, a compreensão de educação inclusiva, em especial para os sujeitos com deficiência, acontece em meio a uma interpelação ideológica que envolve um condicionamento especial no modo de pensar e oferecer a educação para determinados tipos de sujeitos. Nesse contexto, mudanças terminológicas, de abordagens educativas, não são suficientes para a transformação das práticas nomeadas inclusivas. Os corpos deficientes continuam tendo sua presença condicionada, permitida, aceita, tolerada, in(visibilizada) nos espaços escolares. A esse respeito, nos extratos que seguem, intentamos apresentar como as(os) autores(as) problematizam o enraizamento da dualidade de deficiência/incapacidade ligada aos corpos deficientes que comungam da “escola inclusiva”,

As mudanças de concepções devem ter início nas esferas escolares, pois o seio escolar necessita ver os seus estudantes com potenciais de superações e possibilidades de um novo aprender, abarcando uma nova concepção ideológica valorativa do sujeito. Aceitar uma matrícula de um aluno surdo não fará dele um estudante inclusivo ou aceito socialmente, uma vez que o mesmo é apresentado ao conselho escolar, aos professores, aos colegas e ao porteiro como “deficiente auditivo – surdo”; logo, inconscientemente ou mesmo consciente, o sujeito estudante já está marcado pelos laudos médicos. A deficiência não está no estudante, mas na forma como a escola está dominada pelas visões aristotélicas e preconceituosas em relação ao diferente. (DUARTE, 2016, p. 41).

As terminologias utilizadas para definir os diversos tipos de deficiência propagam ideias errôneas acerca das características próprias da deficiência, ou seja, a identificação da diferença em relação aos demais alunos da escola dificulta a interpretação acerca das necessidades educacionais relevantes no processo de inclusão. (SANTOS, 2016, p. 42).

Tais excertos nos permitiram pensar que apesar de a proposta da Educação Especial tentar romper com o olhar microscópico focalizado sobre o corpo deficiente, ainda existe a suspeita de que há algo errado nos sujeitos que devem ser investigados, conforme os apontamentos de Skliar (2001). Sobre esse aspecto, este autor indica a crise profunda que atravessa a questão da

escolarização do corpo deficiente, uma vez que esta parte do princípio de que os “sujeitos educativos especiais” impõe um modo particular de educação. Esse arranjo ora pode se referir à ideologia e arquitetura que remete às instituições educativas ou, ao seu entendimento “como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta”, aludindo “ao caráter menor e especial tanto do sujeito como das instituições” (SKLIAR, 2001, p. 10).

A tese de Santos (2016), interpela a necessidade do laudo, do diagnóstico que baliza as práticas escolares pensadas para o corpo deficiente. Tal proposição vai na contramão da recomendação da Declaração Universal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 1975), que desaconselha a classificação dos estudantes pela sua deficiência e é o que adverte o autor. Ele acrescenta: “*no Brasil, a execução de uma política pública exige laudo médico caracterizando a deficiência do aluno e o mesmo para encaminhamento a um NAPNE*¹⁷⁴” (p.42). A partir desse quadro, o autor vê “*como contraditórios termos um sistema que exige caracterização e classificação pela deficiência, regido por um documento oficial que diz o contrário*”.

Os saberes de controle do corpo deficiente na escola inclusiva estão imersos em diagnósticos médicos, psicopedagógicos, pareceres descritivos, relatórios e articulam-se a dispositivos e mecanismos interligados às técnicas disciplinares e políticas de governo do corpo, que demarcam as fronteiras entre a (a)normalidade. A própria discussão em torno da Educação Especial que norteou a PNEE/2008, explicita que essa forma de organização conduz, não somente a práticas na sala comum, mas a organização do AEE.

[...] essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (DUTRA, GRIBOSKI, *et al*, 2008, p. 06)

Por esse ângulo também é possível vislumbrarmos a atuação do biopoder, da biopolítica, da disciplina, da governamentalidade e da norma que reforçam o tipo de condução e regulação da vida dos sujeitos escolares. Todos esses conceitos são basilares para pensarmos as práticas inclusivas nas quais a subjetivação do corpo deficiente ocupa lugar central em nossas

¹⁷⁴ Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos institutos federais de ensino. é responsável por oferecer suporte às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento e desenvolvendo competências e habilidades próprias. Essas necessidades podem envolver condições/situações temporárias ou permanentes que dificultam a aprendizagem de determinado aluno. São exemplos de casos que podem carecer do acompanhamento do NAPNE: transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades, distúrbios de aprendizagem, deficiências e transtornos psiquiátricos. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-academico/nucleo-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas/o-que-e-napne/> Acesso em: 14 ago. 2021.

problematizações. Temos, pois, na instituição escolar, o exame como “vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo” (FOUCAULT, 2006a, p. 62). Por meio desse dispositivo é possível conhecer melhor cada um dos sujeitos escolares e, conseqüentemente, governá-los. Esse enfoque dos saberes médicos sobre as minúcias do corpo deficiente é utilizado para a produção de subjetividades nesses espaços de convivência institucionais nos quais operam as fronteiras da in/exclusão.

O trabalho de Silva (2016, p. 48) problematiza os relatos encontrados ao longo das entrevistas realizadas de situações que envolvem a relação entre a família, a escola e algumas delas, de forma bastante conflituosa, principalmente quando estão ligadas à questão de “aceitação de um diagnóstico onde se estabelece que um/a determinado/a aluno/a possua deficiência intelectual. Esta pode partir tanto da família como dos próprios discentes”, evidenciando que vários sujeitos, de diferentes contextos, estão implicados nas práticas de controle e normalização desses corpos. Assim, Silva demonstra os efeitos dos saberes médicos sobre o corpo dos sujeitos.

Os professores manifestaram atitudes preconceituosas veladas e/ou explícitas e que ainda existem preconceitos e discriminações e com isso muitas professoras defendem a existência de um diagnóstico para nortear o trabalho com o aluno com DI; porém, o diagnóstico prioriza os déficits e limita a compreensão do aluno com deficiência em relação às suas possibilidades. (SILVA, 2016, p. 59).

Os efeitos que ressoam da fabricação dos diagnósticos atravessam o corpo deficiente atuando em diferentes espaços no/sobre o “corpo que se manipula, que se modela, que se subjuga, que obedece, que responde, que se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1999a, p. 125). São muitas as formas de disciplinar, normalizar e conduzir as subjetividades desses corpos para que o saber sobre eles possa ser extraído de modo a classificá-los, compará-los e posicioná-los de acordo com a norma vigente no ambiente escolar. Junto aos diagnósticos e intervenções, toda uma produção discursiva vai tomando forma ao redor desses corpos para justificar os “desvios” a norma, as dificuldades de aprendizagem, os comportamentos, onde a escola e seus atores, procuraram encontrar nos discursos médicos as causas e soluções para o estranhamento sobre o corpo deficiente.

Outro ponto em evidência nos trabalhos é em relação ao lugar que esses corpos ocupam na escola. Fazemos um parêntese sobre o funcionamento da Educação Especial em nosso país, que está ligada diretamente à oferta do AEE que, desde a PNEE/2008, configura-se em um

conjunto de atividades realizadas com os estudantes em salas de recursos multifuncionais, no contraturno, tendo como horizonte a complementação/suplementação dos estudos realizados com esses sujeitos. De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, as “salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE”. Assim, as salas recursos multifuncionais se configuram como espaço de apoio aos estudantes público-alvo da Educação Especial. A partir desse cenário, os(as) autoras(es) assim posicionam

O estudante com deficiência auditiva também adquiriu o direito de frequentar salas de recursos, que seriam os lugares adequados aprender os conceitos não aprendidos na sala de aula regular. (COZENDEY, 2013, p. 20).

As salas de recursos multifuncionais deveriam ser consideradas como ambientes transformadores, pois podem apresentar condições mais favoráveis ao desenvolvimento de competências e de habilidades específicas que ficam limitadas ao ambiente da sala de aula regular. (LAVORATO, 2018, p. 32)

[...] presumimos que tal sujeito tivesse passado ou ainda estivesse tendo a experiência de frequentar um espaço formal de ensino-aprendizagem e, que desta maneira, tivesse sido exposto ao ensino regular acadêmico, principalmente considerando as condições da chamada Sala de Recursos, que é o espaço pedagógico utilizado pelas escolas da rede pública estadual para alunos com deficiências. Nisto estava presumido que tal aluno pudesse ter vivenciado a utilização de recursos da Sala de Recursos, bem como, tivesse recebido a devida orientação (metodologia e didática) por parte do professor especialista, concomitantemente (ou não) às orientações didáticas e pedagógicas do professor da sala regular. (VIVEIROS, 2013, p. 248).

Entretanto, se a base da aula são as necessidades desse indivíduo, então existe a possibilidade de a aula não estar contemplando devidamente todos os alunos. Caso exista a necessidade de uma aula integral sobre recursos específicos, esta deve ocorrer, na condição de última instância educacional, no contraturno, em uma sala de recursos. (SANTOS, 2016, p. 13).

Na/com a leitura realizada dos excertos anteriormente colocados, os(as) autores(as) apresentam diferentes entendimentos sobre os usos e possibilidades da sala de recursos. Alguns demarcam esse espaço como “lugar adequado” do corpo deficiente, com todas as condições materiais para a promoção do aprendizado destes alunos e/ou reforço escolar. Ressaltamos, sobre esse aspecto, que o Decreto nº 7.611/2011 tem elencado em seus objetivos o uso desse espaço para “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”, em horário complementar ao das aulas regulares. Dessa forma, o AEE não se configura como reforço escolar, uma vez que, não possui caráter substitutivo ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre na sala de aula comum.

Esses entendimentos colocam sob suspeita as práticas realizadas pelo AEE no processo de delimitação da condição de existir do corpo deficiente na escola comum e a configuração do AEE como proposta que integra o processo de escolarização do corpo deficiente na escola em seu todo e não como espaço principal deste processo. Nessa esteira de pensamento, entendemos que as práticas inclusivas são espaços múltiplos de vivência e aprendizagem nas quais todos os corpos devem se fazer presentes de forma independente e autônoma. Todos os corpos deficientes devem ter o direito à educação garantido, o que dificilmente ocorre quando o encaminhamos para um determinado espaço, por exemplo a sala de recursos, que se ocupa da ideia de que ele precisa ser corrigido, normalizado e adaptado para ocupar o espaço da sala de aula comum, assemelhando-se ao que antes denominávamos de práticas integrativas. O corpo deficiente, e seu direito ao aprendizado, requer a articulação de ações pedagógicas que lhe permitam existir, com suas diferenças, em todo o espaço escolar.

Outros trabalhos problematizam a presença do corpo deficiente na escola comum, demonstrando que as possibilidades de aprendizagem e as condições de existência entre os “corpos normais” e os “corpos anormais” comungam de diferentes conjunturas de materialização nas práticas denominadas inclusivas. Essas diferentes possibilidades de existência se dissolvem no discurso da igualdade que reduz as diferenças a um caráter universalista e homogeneizador.

Na sala de aula, os alunos surdos se posicionavam próximos para que a intérprete auxiliasse a todos, uma vez que cada turma com alunos incluídos possuía apenas um intérprete de Libras [...] porém, na grande maioria dessas explicações, o professor deixava os alunos surdos sob o cuidado do intérprete, o que comprometia a aprendizagem dos mesmos, como também por força do hábito e por desconhecer a cultura surda, esse professor realizava essa explicação de frente para o quadro, impedindo que esses sujeitos pudessem fazer a leitura labial [...] em outro momento, a intérprete, não conseguindo compreender os conteúdos e os conceitos passados, então ela parou, cruzou os braços, me olhou e disse: “eu não entendo, eu não consigo”. Neste momento, os alunos surdos somente copiaram o que o professor escrevia no quadro, enquanto o docente, que no ato desconhecia a língua de sinais, também não conseguiu explicar o conteúdo para os alunos surdos, imaginando que durante a aula prática esse problema fosse solucionado, o que de fato não ocorreu. (BUSATTA, 2016, p. 59).

Duas posturas distintas foram observadas em relação às atividades práticas dos professores: uma que considera que os alunos com DI¹⁷⁵ precisam de atendimento diferenciado e que se deve dar a eles mais atenção que aos demais alunos, e outra que entende que alunos com DI devem ser tratados da mesma forma que todos os outros. Independentemente da postura assumida os métodos e técnicas de ensino utilizadas pelos professores são basicamente os mesmos e com características evidentemente

¹⁷⁵ A autora usa a abreviação DI para se referir a deficiência intelectual.

conservadoras, se baseiam em um modelo de aula expositiva, cuja finalidade é a reprodução de conceitos e a execução de cálculos. (SILVA, 2016, p. 79).

A mudança na rotina do professor, então retirado de sua zona de conforto pelo novo desafio, pode levá-lo a desejar a ausência do aluno cujas necessidades educacionais diferem daquelas de suas práticas usuais [...] na escola observada na pesquisa, o professor interessado pelo aluno faz alguma adaptação de recurso e mantém a aula para os demais alunos. Isso significa a concomitância de duas aulas diferentes, o que impacta negativamente na qualidade da aula para todos os 41 alunos. Esse tipo de prática faz o aluno com deficiência visual parecer um estorvo para a classe, que passa a ser privada de novas possibilidades de entender o mundo. (SANTOS, 2016, p. 66).

Todos os corpos deficientes têm uma forma particular de linguagem e comunicação, o que é inerente a qualquer sujeito inserido em uma cultura. Quando homogeneizamos as práticas de ensino, desconsideramos todas as diferentes formas de aprendizagem desses corpos, os processos de significação e produção de sentidos diversos, uma vez que eles são tomados como sujeitos universais em uma lógica homogeneizadora. Quando pensamos no corpo cego, surdo, por exemplo, compreendemos que eles estão imersos em culturas singulares, em um meio social e, portanto, possuem modo de existência e de experiências de vida não unicamente enquadrado na deficiência imputada ao seu corpo.

Com o aporte teórico de Canguilhem, Andrade (2008) afirma ser a deficiência uma “infração sobre a regularidade” da vida, uma vez que é somente quando a vida foge às regras e às normas da sociedade, que o corpo é lido como obstáculo; que acontece a mobilização no sentido de contornar o que incomoda à sociedade e às suas normas. Assim, “o lugar da patologia tem sido, historicamente e de uma forma incisiva, o lugar por excelência daquilo que desregula e, justamente por isso, torna-se um espaço privilegiado de investigação” (ANDRADE, 2008, p. 12).

A normatividade social se impõe como uma espécie de suplemento que visa preencher a insuficiência da normatividade vital em impor, por si só, um modo de conduta ao corpo. Nesse sentido, o corpo humano, “tomado como produto da atividade social, supõe a constância de certos traços, revelados por uma média, dependente da fidelidade consciente ou inconsciente a certas normas de vida” (CANGUILHEM, 2009, p. 113). Sob os apontamentos de Canguilhem, a deficiência é fruto de um conjunto de relações sociais, históricas, culturais e políticas, situado no/pelo discurso da perda, da falta, da ausência de saúde.

Em sua tese Andrade (2008) marca a sua preocupação sobre o equívoco recorrente de familiares, professores e, até mesmo dos saberes médicos, que vinculam deficiências como cegueira e surdez à limitação intelectual e/ou psicológica, quando na verdade, na maioria dos

casos, tudo depende das possibilidades oferecidas pela família e pela escola para o desenvolvimento e comunicação dessas crianças.

No que tange à surdez, a abordagem socioantropológica é apropriada pelos(as) autores(as) das teses que realizaram pesquisas com estudantes surdos¹⁷⁶. Os autores/as reafirmam a rejeição ao termo “deficiente” e a posição desta comunidade pelo termo “surdo”, que argumentam que tal abordagem valoriza uma nova forma de compreender - por meio da Língua de Sinais, permitindo o deslocamento da visão do corpo surdo da patologia. Busatta (2016) ressalta que esse modo de olhar abriu espaço para a discussão da surdez como a diferença cultural, e para a proposição da “Pedagogia Surda”, uma pedagogia centrada em outras formas de ver os sujeitos surdos: “não mais a partir da deficiência, mas considerando a sua cultura e identidade, valorizando e destacando a importância do encontro e convívio com os seus pares” (BUSATTA, 2016, p. 38). Outros(as) autoras(es) comungam de semelhante opinião sobre o corpo surdo:

A identidade e a cultura surda são constituídas pela percepção da realidade por meio da experiência visual, fundamentadas em uma linguagem visual-espacial, ou seja, na utilização de uma língua de sinais. Para o sujeito surdo, a surdez representa uma experiência visual, uma maneira diferente de observar o mundo a partir da construção de uma realidade histórica, política e social singular [...] a comunidade surda é considerada uma minoria linguística sob uma perspectiva socioantropológica, quando a surdez é descrita não como deficiência, mas como traço constitutivo da identidade. Essa perspectiva considera que a cultura surda constitui-se como um dos elementos que definem essa comunidade como minoria linguística. (WINAGRASKI, 2017, p. 8-9).

Vários paradigmas vêm sendo quebrados nas últimas décadas no que se refere à compreensão da surdez e do ser surdo. As profundas mudanças estão fundamentadas nos estudos desenvolvidos em áreas como a antropologia, sociologia, linguística a neurolinguística e as contribuições da neurociência na pedagogia. [...] nesse novo contexto, conceitos e modelos padrões são repensados e ressignificados como, por exemplo, o da surdez ser uma diferença linguística e não uma deficiência. (ALMEIDA, 2013, p. 35).

O deslocamento de olhar somente se tornou possível, a partir do movimento da comunidade surda nas últimas décadas. Esse movimento se destacou no cenário nacional pela reivindicação do reconhecimento linguístico, cultural e político da comunidade surda. Grande parte das bandeiras de luta da comunidade se assentavam na busca pelo reconhecimento da sua língua e da reivindicação do direito à educação escolar, ao trabalho, à saúde. No entanto, mesmo

¹⁷⁶ Esses trabalhos são de Pinto-Silva (2013); Mendonça (2018); Almeida (2013); Winagraski (2017); Duarte (2016); Busatta, (2016); Rumjanek (2016); Hencklein (2016); Flores (2015); Cozendey (2016).

com o reconhecimento linguístico do surdo, as teses sinalizam para as inúmeras dificuldades que esses sujeitos encontram nas práticas escolares.

Podemos listar uma série de preceitos colocados por este aparato legal que são insuficientes para promover a plena cidadania desse sujeito: legitima-se a Língua Brasileira de Sinais como língua, mas sem o status da Língua Portuguesa; permite-se que o sujeito visual escreva a Língua Portuguesa a seu modo, sem as normas gramaticais da língua, desde que o leitor entenda o aspecto semântico; entretanto, não discute nem norteia o processo de aprendizagem desta língua oralizada, nem qualifica uma educação bilíngue. (DUARTE, 2016, p. 18).

Os alunos surdos necessitam da presença de um intérprete para a sua integração com as pessoas que desconhecem a sua língua, para a participação em encontros e reuniões, bem como para a sua inclusão na sociedade. Sem o intérprete, o surdo apresenta dificuldade na comunicação e na aquisição de informações, não conseguindo progredir nos estudos, ficando privado da comunicação com os ouvintes. (BUSATTA, 2016, p. 34).

Na relação professor-aluno todas as esferas de ação investigadas tiveram discursos que se assemelharam, apontando dificuldades na interação, principalmente quanto ao fato dos profissionais da educação não saberem a língua de sinais e, por isso, dependerem dos intérpretes de Libras-Língua Portuguesa presentes na instituição. (HENCKLEIN, 2016, p. 102).

O modo como as teses, de forma geral, apresenta o corpo surdo, evidencia recorrentemente a importância da Libras e da acessibilidade do conteúdo escolar para esses estudantes pela sua língua natural. Em geral, a recorrência da afirmação do uso da Libras termina por reiterar a ideia de que todas as questões que tangenciam a educação desses sujeitos são solucionadas pelo “uso da Libras em sala de aula”¹⁷⁷ ou pela presença do intérprete e tradutor de Libras/Língua Portuguesa. Defendemos que o trabalho com o corpo surdo necessita construir possibilidades para sua existência, para o seu reconhecimento e identificação como surdo, sem a tentativa de ensinar a ele do mesmo modo e a mesma coisa que o ouvinte aprende, pensando somente na adaptação de materiais e metodologias ou na tradução e interpretação de uma língua. Ademais, as diferenças desse corpo não se restringem ao uso de uma língua ou outra e, muito menos, a anulação da existência da diferença linguística vinculada à sua comunidade.

¹⁷⁷ Demarcamos a expressão “uso da Libras em sala de aula” considerando que nas práticas inclusivas aplicadas aos sujeitos surdos, o uso de sua língua natural fica restrita às salas de aula e à comunicação surdo/intérprete. A acessibilidade linguística do surdo não é garantida em todos os espaços escolares, muito menos, com todos os seus professores, colegas de sala e com a escola em seu todo. A comunicação se restringe na maioria das vezes ao corpo surdo e os intérpretes em atuação na sala de aula comum. Essa é uma questão polêmica que gera inúmeros debates na comunidade surda, que reivindicam salas onde a língua de instrução seja a Libras, assim como o uso da Libras em todo o espaço escolar.

Diante disso, Guedes (2011) aponta os efeitos da questionável conquista da Libras, já que as políticas pautam que via eliminação das barreiras de comunicação, garante-se o acesso à educação aos sujeitos surdos. No entanto, a autora entende que o corpo surdo é essencializado com base na língua natural, ou seja, “transforma-se a Libras em uma espécie de essência surda, em detrimento de todos os outros elementos culturais que constituem a cultura e a comunidade surda” (GUEDES, 2011, p. 38). Com isso, o Estado opera uma gradativa diluição da cultura surda, fazendo com que a Libras seja usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda.

No que concerne à compreensão do corpo cego, tomado como objeto de estudo em oito teses¹⁷⁸, há a predominância do uso do termo deficiente visual em todos os trabalhos, objetivando tanto os sujeitos com ausência total da visão, quanto aqueles com baixa visão. Essas denominações são justificadas “pelos diferentes graus de perda visual” (ANDRADE, 2008), “graus de dificuldade para enxergar” (ALMEIDA, 2015), “graus de visão residual” (TOLEDO, 2017), entre outros. Os trabalhos que utilizam o termo cego como os de Santos (2016), Carvalho (2015) e Viveiro (2013, p. 38), baseiam suas justificativas na questão biológica ligada a “*fatores congênitos e/ou adquiridos, onde está ausente qualquer percepção luminosa ou cuja acuidade visual seja menor ou igual a 0,05*”. Essas teses norteiam suas compreensões sobre a deficiência visual pelo Decreto nº 5296/2004, que apresenta a definição para a deficiência visual, assim como para outros tipos de deficiência.

A deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência: cegueira e baixa visão. A cegueira é a perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita (AZEVEDO, 2016, p. 2).

Definir termos como cegueira ou baixa visão, que caracterizam a deficiência visual, é uma tarefa complexa. Deficiência visual é uma categoria que inclui pessoas com cegueira e pessoas com visão reduzida. O termo cegueira não é absoluto, pois reúne pessoas com vários graus de visão residual. Entretanto, ela não significa total incapacidade para ver, mas representa o prejuízo dessa aptidão, em níveis incapacitantes, para o exercício de tarefas rotineiras. A cegueira total, também chamado de Amaurose, pressupõe completa perda de visão (TOLEDO, 2017, p. 48).

¹⁷⁸ Andrade (2008), Viveiros (2013), Carvalho (2015), Machado (2015), Santos (2016), Azevedo (2016), Toledo (2017) e Lavorato (2018).

Em nossa leitura das teses que se dedicam aos processos de escolarização de estudantes cegos e deficientes visuais, é predominante a vinculação das concepções desses sujeitos às características biomédicas que demarcam a deficiência inscrita em seus corpos, em tipologias, graus, perdas, acuidades e dificuldades. Os trabalhos apresentam o corpo cego marcado pela ausência e/ou dificuldade do processamento da visão biológica. Invisibiliza-se assim, o corpo em sua dimensão social, política, cultural e histórica, concentrando-se apenas em um dado de sua materialização biológica. Contudo, em dois trabalhos a deficiência visual é tomada no entrelaçamento com a sociedade, como destacamos a seguir:

A deficiência visual é mais que um fenômeno orgânico, sensorial. Ela é, definitivamente, um fenômeno social, sendo importante entendermos o significado da expressão 'Inclusão Social' (CARVALHO, 2015, p. 37).

Constitui aspecto relevante considerar o funcionamento orgânico junto com a interação da pessoa na sociedade. Muito além de um laudo médico, é essencial uma avaliação funcional da pessoa com deficiência. Pois, o indivíduo deve ser visto na sua totalidade e não em partes estanques e isoladas. A subjetividade é algo que o indivíduo constrói (LAVORATO, 2018, p. 41).

Carvalho demarca a deficiência visual como fenômeno orgânico e social e Lavorato aponta para a interação da pessoa cega na sociedade, e considera a importância de pensá-la considerando a sua subjetividade e a sua “totalidade”. Esses são os vestígios que localizamos e que apontam para a ruptura de uma visão da pessoa e do corpo cego centrado na condição biológica. Tais vestígios carregam as marcas das ideias e argumentos apropriados de Vygotsky (1997) no que diz respeito à elaboração conceitual para pensar a deficiência. Embora os argumentos de Vygotsky se pautem na relação da linguagem e da experiência social no processo de comunicação na formação social da mente, nos preocupa que essa ideia seja assumida como compensação da deficiência, do ponto de vista fisiológico, uma vez que a compreensão dessa abordagem cruza com a concepção que os(as) autores(as) apresentam a respeito da deficiência e do desenvolvimento humano.

Na tese de Santos (2016, p. 73) o autor ao se debruçar sobre as questões sobre o que é a deficiência e suas causas, sustenta que a ideia de compensação não é assumida em suas análises na ordem biológica mas, sim, a partir da problematização da deficiência em relação ao meio social, o que, ao nosso ver, apresenta-se de forma conflituosa considerando os seus objetivos de pesquisa: “ avaliar soluções com a intenção de saná-las ou minimizá-las no âmbito educacional,

em escolas regulares [...] avaliar o processo de compensação da visão por meio da diversificação sensorial”.

Por seu turno, Viveiros (2013, p. 132) ao fazer uso da mesma referência, relacionando-a com a neurociência, argumenta que *“a base das ideias que Vygotsky apresenta se fundamenta na noção de ‘compensação’, onde a falta de determinado sentido favoreceria o desenvolvimento de outro sentido”*. Este autor também apresenta outras noções da obra Vigostskyana que localizam a ideia da compensação sob o ponto de vista biológico:

1) o cego de nascimento não forma imagens mentais visuais; 2) possui concentração e memória mais desenvolvidas do que os videntes; 3) a cegueira impulsiona o indivíduo a criar mecanismos internos de compensação para vencer o obstáculo da ausência da visão; 4) a linguagem falada é o mecanismo por excelência que o cego se utiliza (VIVEIROS, 2013, p. 132).

Ao recorrermos à obra de Vygotsky (1997, p. 24), localizamos a afirmação por parte desse psicólogo que a *“compensação das funções não só alcança ocasiões de grande envergadura e criam verdadeiros talentos a partir do defeito, sendo que também, inevitavelmente, como lei, surgem possibilidades e princípios nas aspirações e tendências onde há deficiência”* (p. 24). Outro ponto da obra que destacamos é a compreensão do papel da ciência contemporânea junto ao corpo cego como *“[...] direito a um trabalho social, não em suas formas humilhantes, filantrópicas e sim em formas que respondam a autêntica essência do trabalho, a única capaz de criar para a personalidade a necessária posição social”* (p. 112).

A política de governo dos corpos, que intenciona transformar o corpo deficiente no corpo normal pelo caminho da normalização, da compensação, remete à estratégia de governo dos corpos, tornando-os adaptáveis, funcionais. Os(as) autores(as), que fazem uso da teoria vigotskiana mesmo que não tenham vislumbrado a noção ligada à normalização dos corpos, a reiteram.

Pensando no pragmatismo cotidiano, a ausência de um dos perceptores não gera necessidades diferentes daquelas anteriores à perda. A ausência leva à busca, no processo de inclusão, de como conseguir fazer as mesmas coisas que as outras pessoas independentemente de quais sejam os recursos. O pensar contínuo de possibilidades é o motivo dos novos caminhos, esses potencialmente úteis aos demais membros da sociedade. (CARVALHO, 2015, p. 88).

Na ausência da visão, o deficiente visual recorre ao tato e à audição, as duas principais alternativas sensoriais para a aprendizagem [...] quando uma pessoa perde uma função sensorial, instala-se um processo de compensação neural e a pessoa passa a usar mais os

outros sentidos, que se tornam mais aguçados. No deficiente visual, a perda da visão favorece um maior desenvolvimento do tato, permitindo que este sentido reconheça os objetos quanto aos formatos, dimensões e texturas. (MACHADO, 2015, p. 54).

Planejar a superação da deficiência, total ou parcialmente, pode nos levar por caminhos não pensados anteriormente [...] não gera necessidades diferentes daquelas anteriores à perda. A ausência leva à busca, no processo de inclusão, de como conseguir fazer as mesmas coisas que as outras pessoas, independentemente de quais sejam os recursos. O pensar contínuo de possibilidades é o motivo dos novos caminhos, esses potencialmente úteis aos demais membros da sociedade. (SANTOS, 2016, p. 86).

Tais compreensões remetem a um mecanicismo biológico, a uma ideia de automatismo do corpo que, ao perder um de seus sentidos e/ou funções, compensa sua funcionalidade com o aperfeiçoamento de outros. Nesse sentido, ressaltamos o quanto essas perspectivas se ligam aos saberes médicos, à normalização e ao paradigma positivista que atrelam o corpo à falta, à incompletude, à ausência de um órgão e/ou função que precisa ser compensado, corrigido. Para compensar a falta há um arsenal de tecnologias assistivas que apresentados para auxiliar e para ajustar os corpos à norma, para adaptá-los ou readaptá-los orgânica e socialmente. Grande parte das discussões realizadas nas teses, a assunção do corpo deficiente na “escola inclusiva”, parte da compreensão da acessibilidade de metodologias e materiais, como sintetiza Machado (2015, p. 1), “a escola regular precisa adaptar-se para receber o aluno deficiente visual e uma das mais relevantes adaptações passa pelo uso de ferramentas inclusivas como os materiais táteis e os livros falados”. Do mesmo modo, as propostas de práticas escolares, pela via das Ciências, destinadas ao corpo deficiente, são pautadas em adequações lidas ou apontadas como necessárias, de modo a trazer as diferenças para a curva da normalidade. Assim, a ideia da superação da ausência, da compensação das funções corporais, é utilizada como estratégia biopolítica que conduz o corpo deficiente para a escola, mas, ao mesmo tempo, para contê-lo, governá-lo, uma vez que o normal é tomado como referência.

DAS (IN)CONCLUSÕES COMO UM CONVITE A FRUTÍFERAS REFLEXÕES

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos apreenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro (LARROSA, 2002, p. 160).

Iniciamos nossas (in)conclusões propondo um convite a frutíferas reflexões, a modos de pensar divergentes, a ângulos diferentes dos costumeiros, ao inacabado de um movimento de fazer pesquisa que é apenas um começo. Poderíamos ter intencionado encontrar respostas, soluções, apontando os equívocos e acertos do caminho trilhado, mas o que carregamos é a “inquietude nova no olhar”, pois nossos olhares apreenderam novas insatisfações, como diria Larrosa, na epígrafe escolhida para a parte final dessa tese. Guiadas pela provocativa foucaultiana de tomar suas ideias como ferramentas e questionar a realidade, as evidências, as familiaridades com que nossos olhos se dirigem a determinadas realidades e discursos, entendemos que neles o que existem são deslocamentos, abalos, desvios, que nem sempre terminam, mas nos conduzem a fazer um novo começo.

Nessa perspectiva, as questões que moveram o nosso caminhar analítico foram impulsionadas pelo interesse em saber: o que as teses produzidas com enfoque na Educação em Ciências abordam sobre o corpo deficiente frente aos processos inclusão escolar? Qual(is) noções de corpo, deficiência e inclusão escolar foram mobilizadas em teses desenvolvidas com foco na Educação em Ciências? Assim, movidas por uma vontade de saber recorremos a noções de *biopoder*, *biopolítica*, *governamentalidade* e *norma* para pensarmos por outras vias o corpo, a deficiência e as políticas e práticas de inclusão escolar registradas nas teses, nossos arquivos/fontes de pesquisa.

Nossos objetivos consistiram em analisar a materialidade discursiva corpo, deficiência e inclusão escolar, em teses de doutorado defendidas no período de 2008 a 2018, em Programas de Pós-Graduação no Brasil, com foco na Educação em Ciências. Os objetivos específicos foram: mapear os espaços e tempos de constituição e os desdobramentos discursivos sobre corpo, deficiência e inclusão na Educação em Ciências; localizar o contexto de produção das teses;

evidenciar as condições de emergência, as rupturas, tendências e continuidades dos discursos de corpo, deficiência e inclusão escolar nas teses; e, rastrear os vestígios das formas de governo, disciplina e normalização que atravessam os discursos da deficiência, do corpo e da inclusão escolar a partir dos dados apresentados pelos/as autores/as das teses.

Tendo como suporte as problematizações de Michel Foucault e dos(as) autores(as) que com sua obra dialogam, propusemos analisar a inclusão como um dispositivo da governamentalidade neoliberal, operador da biopolítica, que cria e instaura mecanismos e práticas de normalização dos corpos. Foi a partir dessa compreensão que nos debruçamos sobre a produção da pesquisa no campo da Educação em Ciências procurando perceber como o dito e o não-dito se cruzam e se integram nos textos das teses analisadas, e como elas expressam as condições de possibilidades e de existência do corpo deficiente na escola. Não intencionamos demarcar o certo ou errado no modo de olhar e fazer a pesquisa, mas nos movimentarmos, a partir dos vestígios da produção particular de estudos do campo da Educação em Ciências sobre a deficiência, o corpo deficiente e a inclusão. No diálogo com Foucault não buscamos o fenômeno, mas procuramos nos mover pela escavação dos elementos que fazem funcionar os discursos.

Assim, ao nos debruçarmos sobre as teses fomos desmontando-as para circunscrevermos as regularidades discursivas nelas dispostas, guiando-nos pelas questões problematizadoras e objetivos que fomos traçando ao longo do percurso, atendo-nos ao dito e ao não dito, ao modo como foi dito e às influências/sentidos produzidos para o campo. Embora possamos não ter captado todas as nuances discursivas nas teses analisadas, foi-nos indispensável partirmos desses pontos de ancoragem, uma vez que toda a produção científica é mobilizada por perguntas, por análises, pela vontade de saber. Nesse sentido, fomos mapeando a produção das pesquisas, os modos como os/as autores/as responderam às suas questões/perguntas e para o que e onde elas apontaram. É relevante salientar que ao operarmos com os conceitos de Foucault, referidos em parágrafo anterior, consideramos que as teses são efeitos de uma produção discursiva constitutiva de relações de saber e de poder e, consequentemente, capazes de produzir os objetos sobre os quais falam.

Na primeira parte da analítica realizada apresentamos o contexto de emergência, a localização e autoria das teses defendidas no campo da Educação em Ciências, nos anos de 2008 a 2018. Ressaltamos o quanto esse período foi marcado pelo aumento exponencial das pesquisas vinculadas ao campo da Educação Especial no Brasil. A emergência dos trabalhos está associada

ao movimento de reivindicações e lutas do corpo deficiente e da consolidação das políticas públicas de inclusão no Brasil, que se tornou mais evidente no pós-LDB/1996 e na esteira da discussão sobre a PNEEP/2008, com reverberação em diversos campos de conhecimento, incluindo no campo da Educação em Ciências. Os trabalhos que se constituíram arquivo/fonte de nosso estudo apontam que anteriormente à década de 1990, o campo da Educação em Ciências, no Brasil, não abordava temas ligados à Educação Especial e tal fato só ocorreu quando as lutas das pessoas com deficiência, como sujeitos de direitos, alcançaram maior visibilidade, ao tomarmos como base o movimento político-discursivo, sobretudo a partir da década de 1990.

Na segunda parte da análise nos detivemos aos focos temáticos das teses, às questões que mobilizam os estudos, às áreas/subáreas de conhecimento abordadas, ao tipo de deficiência, aos níveis de ensino e aos espaços de realização dos trabalhos, bem como os principais referenciais teóricos utilizados. Do ponto de vista da abordagem metodológica, 90% dos trabalhos se pautam na abordagem qualitativa, por meio do desenvolvimento de pesquisas de intervenção. Nas discussões realizadas explicita-se a preocupação em apresentar modos de ensinar determinados conteúdos disciplinares das Ciências, no Ensino Fundamental e Médio. Os(as) autores(as) fazem a discussão da educação inclusiva e elegem uma determinada disciplina das Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) para propor tanto a produção de recursos didáticos pedagógicos, quanto a de procedimentos de ensino considerando a presença de alunos surdos, cegos e/ou com deficiência intelectual e/ou física.

Em linhas gerais, as teses apresentam propostas, avaliações e a aplicações de métodos de ensino e recursos didáticos junto aos(as) estudantes com deficiência em contextos inclusivos e/ou em instituições especializadas. Os trabalhos se originam da preocupação com o conteúdo-método e/ou recurso didático e buscam refletir sobre a relação entre o ensino de Ciências Naturais e a forma como o conhecimento científico é (ou deve ser) ensinado na escola. Os objetivos norteadores vinculam-se à investigação dos impactos dos usos desses recursos/metodologias na escolarização de estudantes com deficiência e a análises de como esses sujeitos conhecem e produzem conhecimento, a partir da delimitação de diferentes focos temáticos de pesquisa no contexto da Educação em Ciências.

As teses, em sua grande parte, colocam em funcionamento a adaptação de metodologias e materiais e não a ruptura com um modo/forma de ensinar homogêneo que contemple a todos os sujeitos, bem como a ruptura com uma identidade do corpo deficiente que o “cola” à falta, à

limitação, à patologia. As propostas e práticas reiteradas pelos estudos continuam se balizando pela cultura da normalidade, onde todos ouvem bem, veem bem e se locomovem com independência. O que as teses apontam são formas de ajustar, para os corpos deficientes, os conteúdos e práticas pensadas para o corpo normal. Não há, portanto, a superação de modelos homogeneizadores nem a proposição de modos plurais, de propostas de educação que estejam para além da adaptação de metodológicas e práticas, de ampliação de linguagens escolares que reconheçam as diferenças e recusem as formas de produzir e replicar o mesmo – o normal, o pensamento homogêneo.

É substancial concebermos práticas educativas junto e a partir do corpo deficiente e que ensaiemos outros modos de ensinar e pesquisar que contemplem as diferenças e não somente a adaptação de conteúdo para ouvintes e surdos, videntes e cegos e todas as outras patologias que colocam os corpos fora do padrão de normalidade em lugar da falta, da limitação, vinculando-os à inferioridade e ao estigma. No olhar deleuzeano (2006) concluímos ser preciso compreender esses corpos utilizando outras mediações, desconstituídas do caráter da semelhança, sem compará-los, mas buscando pensá-los a partir de novos sentidos, de novas representações, “em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente” (DELEUZE, 2006, p. 22).

No que diz respeito aos referenciais teóricos utilizados nas teses foco de nossa análise, destacamos que, juntamente com a emergência das pesquisas no campo da Educação em Ciências interessadas no corpo deficiente, os olhares do campo se cruzam com o construtivismo social, com a ênfase na perspectiva comportamentalista e cognitivista. Assim, as teses, ao partirem de uma vertente da Ciência como uma atividade predominantemente social, privilegiam “a investigação sobre as práticas¹⁷⁹”, por meio de métodos, proposições e técnicas de ensino, conforme destaca Veiga-Neto e Wortmann (2011, p. 29).

Na quarta e última parte, tencionamos as relações corpo e deficiência, em meio ao discurso da educação inclusiva, buscando pelos atravessamentos e in(visibilidades) que emergem das teses do campo da Educação em Ciências. Na convergência dos enunciados veiculados pelas teses, o desafio para nós foi encontrar o corpo deficiente e problematizar as palavras que o substanciam, que fazem dele um objeto de estudo (e de vida) nos trabalhos. É no encontro das

¹⁷⁹ Podemos citar os estudos de Gaston Bachelard, Pierre Bourdieu, Carl Popper, Thomas Kuhn, Jean Piaget, entre outros pensadores.

“palavras e das coisas” que poderemos averiguar, de perto, como ele é materializado no campo discursivo da Educação em Ciências e observado à luz dos contextos educativos que serviram de solo para essas pesquisas.

O corpo para nós foi tomado como elemento articulador da discussão da Educação em Ciências, da Educação Especial e da deficiência. Porém, ao procurarmos pelo corpo em sua complexidade objetivo-subjetivo, o corpo da experiência, dos afetos, o corpo da cultura, dos desejos e das sensações, não se configura, pois a deficiência como falta, como limitação ganha centralidade. Afirmamos haver um abandono do corpo porque para muitos(as) pesquisadores(as) este corpo já está dado ao se falar das deficiências. No entanto, ao não dizer sobre ele, o apagamos, o colocamos à margem. O foco do olhar se processa na parte da experiência objetiva – o corpo que não escuta, que não vê, que não anda em detrimento de sua experiência subjetiva, de prazer, de existência fora do que supostamente lhe falta - que é ser um corpo surdo, um corpo cego, um corpo que não se locomove, ou que o distancia do padrão de normalidade estabelecido como o válido, a ser seguido. Como é para esse corpo ser apontado como sujeito da falta, da incompletude em uma sociedade que visa à sua compensação e normalização?

Entendemos que toda e qualquer proposta de inclusão escolar e de Educação em Ciências produz efeitos no e sobre o corpo, que tem materialidade biológica, mas também tem uma base social, histórica, subjetiva, afetiva. A deficiência é reiterada na base material, mas sobretudo, é subjetiva porque o corpo é o entrelaçamento entre o objetivo e o subjetivo, sobre o que pensamos sobre nós, como nos constituímos como sujeito, o que o outro pensa de nós, como nos sentimos, o que é se ver/sentir/pensar como corpo deficiente. Todas essas conjunções formam o corpo. Assim, a educação opera sobre o corpo. O corpo é evidência.

Sendo assim, a propositada invisibilidade do corpo deficiente acontece não somente no campo da Educação em Ciências, mas no discurso da Educação Especial e da inclusão escolar, que de modo geral, coloca esse sujeito em uma posição de passividade, de corrigibilidade. Reiteramos a urgência em assegurar o direito do acesso do corpo deficiente à escola, e, em grande medida, do movimento no campo político, econômico, epistemológico, pedagógico para atender a essa demanda. Mas, a partir do momento que a educação se consolida como um direito configurado nas políticas públicas nacionais, precisamos avançar. Avançar significa exigir teoricamente outros esforços, outros modos de pensar e olhar para as práticas escolares que atravessam os corpos. Entendemos já haver produção suficiente para que os pesquisadores e

estudantes de Mestrado e Doutorado de diferentes campos do conhecimento, incluindo da Educação em Ciências, utilizem, leituras e aportes conceituais que considerem os corpos em suas singularidades, multiplicidades, historicidades e discursividades.

Pensar o corpo da/na educação, das Ciências, da Educação Especial, exige de nós estranhar a paisagem, recusar os universalismos, os essencialismos, a homogeneização da natureza humana. Implica questionar a suposta neutralidade no modo de fazer pesquisa, provocando rachaduras, abalos e desestabilizações dos nossos modos de pensar que legitimam um único tipo de conhecimento, um único modo de olhar. A invenção do corpo deficiente é refletida nos modos como o pensamos e nos relacionamos com ele. A forma de olhar o corpo deficiente exige de nós outros compromissos éticos e políticos que admita a sua potência, a sua multiplicidade e singularidade.

A partir das análises produzidas foi possível identificarmos a reiteração majoritária da retórica moderna que vincula determinadas diferenças à noção de deficiência sob o olhar dos saberes médicos em sua dimensão biológica. A representação prevalente nas teses é a do/sobre o corpo deficiente com caráter fragmentário e mediatista que “deixa escapar o mundo afirmado da diferença” (DELEUZE, 2006, p. 93), uma vez que ela possui apenas um centro, uma perspectiva única fugidia e, portanto, “uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada”. Como complementação a essa ideia, com Foucault (1997b) afirmamos a necessidade de libertar a diferença. Para este fim, afirmarmos a necessidade de um pensamento

[...] afirmativo cujo instrumento seja a disjunção; um pensamento do múltiplo - da multiplicidade dispersa e nômade que não limita nem reagrupa nenhuma das coações do mesmo; um pensamento que não obedece ao modelo escolar (que falsifica a resposta já feita), mas que se dirige a problemas insolúveis, quer dizer, a uma multiplicidade de pontos extraordinários que se descobre a medida que se distinguem as suas condições e que insiste, subsiste, num jogo de repetições (FOUCAULT, 1997b p. 68).

Por fim, concluimos que não se trata de realizar uma reflexão do corpo deficiente a partir de sua condição biológica, essencializando a deficiência como espaço de ausência, de falta, de incompletude, nem mesmo de pensar e demarcar os seus traços comuns de modo a universalizá-la. Tampouco, resume-se na tentativa de transformar, melhorar, capacitar, possibilitar o acesso ao conhecimento científico, preparar para o mercado de trabalho, adequar à normalidade, à mesmidade. Implica, sim, pensar as diferenças que habitam os corpos e propor modos de tirá-los do aprisionamento representativo da deficiência, das suas condições biológicas e materiais que os

enquadram e reduzem. Trata-se, é a nossa tese, de considerar as suas múltiplas conexões, formas de existência, atravessamentos de tramas históricas e das potências e potencialidades do corpo deficiente que nada mais é do que um corpo que pode sempre e muito mais na e pela Educação em Ciências, na e pela Educação. Este é um caminho possível para o enfrentamento e superação das formas de governo, disciplina e normalização que atravessam a discussão sobre deficiência e apagam os corpos em sua inteireza no tempo presente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fábio de Souza; PEIXOTO, Denis Eduardo; LIPPE, Eliza Márcia Oliveira. Releitura de conceitos relacionados à astronomia presentes nos dicionários de Libras: implicações para interpretação/tradução. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 531-543, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000400005>
- AULER, Décio; BAZZO, Walter Antônio. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência e Educação**, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wJMcpHfLgzh53wZrByRpmkd/?lang=pt> Acesso em: 06 ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132001000100001>
- AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Espanha, v. 5, n. 2, p. 337-355, 2006.
- BENITE, Anna Maria Canavaro; BENITE, Claudio Roberto Machado; VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges. Educação Inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 83-92, jan/abr. 2015. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7687>. Acesso em: 24 jun. 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X7687>
- BERSCH, Rita; TONOLLI, José. **Introdução ao conceito de tecnologia assistiva e modelos de abordagem das deficiências**. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. 2006. Acesso em: 02 set. 2020.
- BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Leticia Carneiro. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996 - **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 355-656, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703> Acesso em: 08 set. 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>
- BRASIL. **Decreto n. 6.571/2008**. Dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, PNE – 2014-2024 e dá outras providências. 2014. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.632**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa da União, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade**. Brasília, DF, 2006.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Naturais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. **Plano plurianual 2004-2007**. Brasília: Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2003.

BRASIL. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. MEC, SEESP, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015a.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento subsidiário. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2015b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, Enicéia Gomes; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Amorim, 2008, v. 1, p. 31-47.

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Carlos Barbosa (Org). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p.159-188.

CACHAPUZ, António *et al.* Do estado da arte da pesquisa em educação em ciências: linhas de pesquisa e o caso “Ciência-Tecnologia-Sociedade”. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 27-49, mar. 2008. ISSN 1982-5153. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37408/28738>. Acesso em: 13 jun. 2019.

CACHAPUZ, António Francisco. Epistemologia e Ensino das Ciências no Pós-Mudança Conceptual: Análise de um Percurso de Pesquisa. **Atas do II ENPEC**, Vallinhos, 1999. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/iienpec/Dados/trabalhos/A02.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CACHAPUZ, António; PRAIA, João; JORGE, Manuela. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online]. 2004, vol.10, n. 3, pp. 363-381. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/dJV3LpQrsL7LZXykPX3xrwj/?lang=pt> Acesso em: 13 jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132004000300005>

CAMARGO, Eder Pires de; SCALVI, Luís Vicente de Andrade; BRAGA, Tânia Moron Saes. Concepções Espontâneas de Repouso e Movimento de uma Pessoa Deficiente Visual Total. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 17, p. 307-327, 2000.

CAMARGO, Eder Pires de. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física**. São Paulo: UNESP Editora, 2012. 1ª ed. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/zq8t6> Acesso em: 20 jun. 2019. <https://doi.org/10.7476/9788539303533>

CAMARGO, Eder Pires de. Análise do processo de consolidação da implantação de linha de pesquisa relacionada ao ensino de ciências para alunos com necessidades educacionais especiais. **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia – SP, 07 a 09 abr. 2014. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 8886-8897. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141852>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CANGUILHEM, Georges. **O conhecimento da vida**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Thereza R. C. Barrocas. 6. Ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHASSOT, Attico. Ensino de ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro (Org.). **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 15-51.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. 3 ed. Ujuí: Unijuí, 2000.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr n. 22, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?lang=pt> Acesso em: 20 jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>

CICILLINI, Graça Aparecida. Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra. V. (Org.) **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

CICILLINI, Graça Aparecida; SILVA, Elenita Pinheiro Queiroz. A formação de professores em acontecimentos: a produção de saberes escolares nas ciências naturais no nível médio. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. (Org.). **Ensino médio**: estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: Edufu, 2012, p. 287-305.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mônica Corullon. In: TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 6 ed., 2009, p. 75-123.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1 n. 1, p. 91-110, jan /jun. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422> Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3422>

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2 ed. 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares para a pesquisa em Educação. p. 13-22. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. O corpo anormal - história e antropologia culturais da deformidade. In: COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **A história do corpo**. São Paulo: Vozes, v. 3, p. 253-340, 2008.

CUNHA, RODRIGO BASTOS. Alfabetização científica ou letramento científico? interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 169-186, Mar. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000100169&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 nov. 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226809>

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal. 2 ed. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**, v.1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34. 2011.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio; SLONGO, Iône Inês

Pinsson; LORENZETTI, Leonir. Um panorama da pesquisa em educação em ciências desenvolvida no Brasil de 1997 a 2005. In: **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 12, n. 3, 459-480, 2013. Disponível

em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen12/REEC_12_3_5_ex718.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M.; ALVES, D. O. BARBOSA, K. A. M. *et al.* [**Documento** elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.

FABRIS, Eli Henn, KLEIN, Rejane Ramos (Org.). **Inclusão & Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FERREIRA, Marcia Serra; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A história da disciplina escolar Ciências nas dissertações e teses brasileiras no período de 1981-1995. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**: UFMG. v. 3, n. 1, jun. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epec/a/tXWJLyTnBFqgKVbyvFfwXLz/?lang=pt> Acesso em: 08 abr. 2019. <https://doi.org/10.1590/1983-21172001030205>

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 abr. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. In: **Educação & Realidade**. Governamentalidade e Educação, v. 34, n. 2 p. 35-56 mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8308>. Acesso em: 02 nov. 2018.

FONSECA, Cristiane Silva Marques da. Accountability social um instrumento de participação ativa da sociedade na vida pública. **Revista de Teorias da Democracia e Direitos Políticos**. Brasília. v. 2, n. 1. p. 192-208, Jan/Jun. 2016. Disponível em:

<https://www.indexlaw.org/index.php/revistateoriasdemocracia/article/view/1112> Acesso em: 08 set. 2021. <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9660/2016.v2i1.1112>

FOUCAULT, Michel. **A história da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1997a.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Freud et Marx: *Thetrum Philosophicum***. Trad. Jorge Lima Barreto. São Paulo: Princípio, 1997b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza Costa Albuquerque. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. SAMPAIO, Laura Fraga de Almeida. 5. ed. São Paulo: Loyola. 1999b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza Costa Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999c.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? Crítica e Aufklärung. In: BIROLI, F; ALVAREZ M. C. (Orgs). Michel Foucault: Histórias e Destinos de um Pensamento. **Cadernos da FFC** (Faculdade de Filosofia e Ciências). Marília-Unesp-Publicações, v. 9, n.1, 2000b, p. 169-189.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975). 1 ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: Arqueologia das Ciências e história dos sistemas de pensamento. Vol. II. Org. MOTA, M. B. Tradução: Elisa Monteiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a, p. 260-306.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder – conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: estratégia, poder-saber. Vol. IV. 2 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: ética, sexualidade e política. Vol. V. 2 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006c.

FOUCAULT, Michel. **Gerir os ilegalismos**. In: Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal, 2006d. p. 41-52.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 6 ed, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: repensar a política. Trad. Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Vol. VI. 1 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos. Org. AVELINO, Nildo. 2ª ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico**, as heterotopias. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS. São Leopoldo, 2018. 221f.

GALLO, S. Editorial: “O ‘efeito Foucault’ em Educação”. **Pro-Posições** [online]. 2014, vol.25, nº 2, pp. 15-21. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2019. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200001>

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Silvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722> Acesso em: 20 maio 2019. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15 - Educação Especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-124, Mai-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/?lang=pt> Acesso em: 04 ago. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 33-50.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2014. 282f.

HERMES, Simoni Timm. Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. 150f.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2012**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf Acesso em: 18 jun. 2019

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2018**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2019. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080 Acesso em: 18 jun. 2019.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/kVvdYMWXbLnbTsSP7mqSHt/?lang=pt> Acesso em: 17 jun. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>

JESUS E SILVA, Ana Maria Clementino. As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff: o Ideb e o Programa Mais Educação. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2019. 169f.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2 ed. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Revista Educação e Sociedade**, out. 2006, vol. 27, n. 96, p. 689-715. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/D5QnSWKMb7Fmz8mPMLj9LNc/?lang=pt> Acesso em: 15 mai. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300004>

LARROSA, Jorge Bondía. **Nietzsche & a Educação**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge Bondía. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 35-86.

LARROSA, Jorge Bondía; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

LARROSA, Jorge; PÉREZ DE LARA, Nuria (Org.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIPPE, Eliza Márcia Oliveira; CAMARGO, Eder Pires de. (2009). Educação especial nas atas do ENPEC e em revistas brasileiras e espanholas relevantes na área: Delineando tendências e apontando demandas de investigação em ciências. **Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, SC, 2009. Disponível em posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/66.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 316f.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004.

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

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão, biopolítica e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO-BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Foucault: Filosofia e Política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 283-298.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (Orgs). **In/Exclusão** - nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. **Inclusão, biopolítica e educação**. v. 36, n. 2, p. 210-219, 27 jun. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 11 jun. 2019.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009, p. 153-169.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMAS, A. S. HILLESHEIM, B. (Org.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 7-15.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpos que escapam**. Labrys estudos feministas, n. 4, ago/dez. 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: 03 ago. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Marcas no corpo, marcas de poder, 2004, p. 75-90. In: LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a teoria queer. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003. 200f.

MACEDO, Elizabeth. Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de Ciências. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro (Org.). **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 139-180.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 166-176, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782010000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100012>

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Racionalidade neoliberal e sensibilização para inclusão escolar de deficientes**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. 172f.

MACHADO, Maíra Souza; SIQUEIRA, Maxwell Roger Purificação; ROCHA-OLIVEIRA, Rafaela; DUARTE, Ana Cristina Santos. Panorama de publicações no ensino de ciências e educação inclusiva: o que tem sido produzido? **Rev. Bras. Ens. Ciências e Tecnologia**. Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 395-426, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5205>. Acesso em: 16 ago. 2019. <https://doi.org/10.3895/rbect.v12n2.5205>

MACHADO, Roberto Cabral de Melo. **Nietzsche e a verdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MANZINI, Eduardo José *et al.* Análise de dissertações e teses em educação especial produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Marília (1993-2004). **Revista**

Educação Especial, Santa Maria, p. 341-359, nov. 2011b. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4320/2541>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MANZINI, Eduardo José. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 53-70, jan./abr. 2011a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100005>

MARQUES, Luciana Pacheco *et al.* Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 251-272, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/KcdBYJMmkpgvtp8yNbb5xTk/?lang=pt> Acesso em: 20 jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000200008>

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEGID NETO, Jorge. Três décadas de pesquisas em Educação em Ciências: tendências de teses e dissertações (1972–2003). In: NARDI, Roberto (Org.). **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes** São Paulo: Escrituras, 2007. p. 341-355.

MEGID NETO, Jorge. Origens e desenvolvimento do campo de pesquisa em Educação em Ciências no Brasil. In: NARDI, Roberto; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **A pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil: memórias, programas e consolidação da pesquisa na área**. São Paulo: ELF, 2014. p. 98-139.

MEGID NETO, Jorge. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MELLOUKI, M’Hammed; GAUTHIER, Clemont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qpVFCy9dFRphMhHNNDsvjYJ/?lang=pt> Acesso em: 05 mai. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200011>

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; MARTINS, I. (Orgs.), **Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

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

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. Genealogia – Michel Foucault. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2018. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/genealogia-michel-foucault>. Acesso em: 18 maio 2019.

MOURÃO, Marisa Pinheiro; SILVA, Lázara Cristina da. No silêncio dos sons: música e surdez, construindo caminhos. **Revista FAEEBA**, v. 16, p. 169-182, 2007.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Mais de um século de patologização da educação. **Fórum: Diálogos em Psicologia**, ano I, n. 1. Ourinhos/SP – jul./dez. 2014, p. 50-64.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? In: **Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Física, Química, Biologia**, Coletânea, Universidade de São Paulo, Serra Negra, São Paulo, p. 56-74, 1995.

NARDI, Roberto (Org.). **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007.

NARDI, Roberto; GATTI, Sandra Regina Teodoro. Concepções espontâneas, mudança conceitual e ensino de Ciências: uma investigação sobre as investigações construtivistas nas últimas três décadas. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 1, p. 27-39, jun. 2005. ISSN 2317-5125. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1471/2051>. Acesso em: 02 jan. 2021. <https://doi.org/10.18542/amazrecm.v1i0.1471>

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos ídolos**, ou, como filosofar com o martelo. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. São Paulo: Hedra, 2007.

NUNES, Leila Regina Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. A produção discente da pós-graduação em Educação e Psicologia sobre os indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia. **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos: UFSCar, 2004. p. 131-142.

Ó, Jorge Ramos do. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação e Realidade**, 34(2) p. 97-117. mai/ago 2009.

PAGNI, Pedro Ângelo. A deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia. v. 31, n. 63, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36723/22724>. Acesso em: 08. jan. 2019. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-08>

PAGNI, Pedro Ângelo. Dez Anos da PNEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84849, 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fDkYKgTgq8y5fqzWP9YyJ3b/?lang=pt> Acesso em: 08. jan. 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684849>

PAGNI, Pedro Ângelo. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Pro-Proposições [online]**. 2015, v. 26, n. 1, p. 87-103. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/76mXMsQJwcmRN9HYXv44rJS/?lang=pt> Acesso em: 08. jan. 2019. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507608>

PEREIRA, Rodrigo da Silva. A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília. 284f. 2016.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica, 2013, p. 25-41. In: FABRIS, Eli Henn, KLEIN, Rejane Ramos (Org.). **Inclusão & Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RECH, Tatiana Luiza. Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 259f.

RIGO, Neusete Machado. Outras pedagogias, outras subjetividades: do dispositivo da inclusão escolar, um enunciado sobre as diferenças. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2017. 272f.

ROCHA-OLIVEIRA, Rafaela; MACHADO, Máira Souza; SIQUEIRA, Maxwell Roger Purificação. Formamos professores para a educação inclusiva? análise de publicações sobre formação de professores de ciências/biologia. **R. bras. Ens. Ciências e Tecnologia**. Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 1-23, mai./ago. 2017. DOI: 10.3895/rbect.v10n2.3784. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/3784>. Acesso em: 16 ago. 2019. <https://doi.org/10.3895/rbect.v10n2.3784>

SANTAINA, Rochele da Silva. Que verdade sustentam o ensino fundamental de nove anos? In: FABRIS, Eli Henn, KLEIN, Rejane Ramos (Org.). **Inclusão & Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 199-217.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, 3 ed.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. (org.) **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-59.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo, Companhia da Letras, 1998.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial**: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo - RS (1950 a 2007). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2008. 217f.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.1, n.1, p.1-19, 2000. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=703&dd99=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019. <https://doi.org/10.7213/rde.v1i1.3211>

SCHNORR, Samuel Molina; RODRIGUES, Carla Gonçalves. Ciência, tecnologia e sociedade: ensino de Ciências no referencial pós-estruturalista. **Filosofia e Educação**, v. 9, n. 3, p. 46-75. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rfe.v9i3.8649950> Acesso em: 02 jun. 2019. <https://doi.org/10.20396/rfe.v9i3.8649950>

SENRA, Nelson Castro. **O saber e o poder das estatísticas**: uma história das relações das estatísticas com os estados nacionais e com as ciências. 1ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

SILVA, E. P. Q.; CICILLINI, G. A. Modos de ensinar ciências: divinar como os sabiás. In: FONSECA, S. G. (Org.) **Ensino Fundamental: conteúdos metodologias e práticas**. Campinas: Alínea, 2009.

SILVA, Elenita Pinheiro Queiroz; CICILLINI, Graça Aparecida. Tessituras sobre o Currículo de Ciências: Histórias, Metodologias e Atividades de Ensino. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010. Belo Horizonte, nov. 2010.

SILVA, Larissa Vendramini da; BEGO, Amadeu Moura. Levantamento Bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 343-358, set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000300343&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 abr. 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000300003>

SILVA, Lázara Cristina da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009. 344f.

SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro; DECHICHI, Cláudia. (Org.). **Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2009. v. 1. 248p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Sílvia. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 119-138.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001a.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, jan. 2003b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 08 jul. 2019.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul/dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação. **Pro-Posições**, v. 12 n. 2-3, p. 11-21, jul.-nov., 2001b. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>. Acesso em: 14 maio 2019.

SLONGO, Iône Inês Pinsson; DELIZOICOV, Demétrio. Teses e dissertações em ensino de Biologia: uma análise histórico-epistemológica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 2, p. 275-296, 2010. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/296>. Acesso em: 11 jan. 2019.

SOLER, Miguel-Albert. **Didáctica multisensorial de las ciencias**: um nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.

TEIXEIRA, Francimar Martins; NARDI, Roberto; LIMA, Kênio Erithon Cavalcante. Precariedade no Ensino das Ciências? Analisando o PISA como Formação Discursiva. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n.1, p.28-52, jan/jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>. Acesso em: 04 jun. 2019. <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2017.230487>

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **Pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil [1972-2004]**: um estudo baseado em dissertações e teses. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008. 406f.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. A Produção Acadêmica em Ensino de Biologia no Brasil – 40 anos (1972-2011): Base Institucional e Tendências Temáticas e Metodológicas. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4519> Acesso em: 04 jun. 2019. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 17, n. 2, 2017. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2017172521>

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**. Porto Alegre v. 34 n. 2, p. 135-152, mai/ago 2009.

TUCHERMAN, Ieda. **Breve história do corpo e de seus monstros**. Lisboa: Veja, 1999.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia. Março de 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. In: **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas**: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

UNESCO. **A Ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação. Brasília: UNESCO, ABIPTI, 2003.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e educação**, n. 6, 1992. p. 69-97.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 22–31, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>. Acesso em: 21 maio 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... p. 23-59. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. Em A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Rannã & E. Abenhaim (Org.), **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola**, 2005, p. 55-70. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28 n. 10. Especial, p. 947-963. out. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015> Acesso em: 15 jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>

ALBUQUERQUE-JÚNIOR, Durval Muniz de.; VEIGA-NETO, Alfredo.; SOUZA-FILHO, Alípio de. Uma cartografia das margens. In: ALBUQUERQUE-JÚNIOR, Durval Muniz de.; VEIGA-NETO, Alfredo.; SOUZA-FILHO, Alípio de. (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 9-12.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice Salete. Por que Governamentalidade e Educação? **Educação & Realidade**. Porto Alegre v. 34 n. 2, p. 13-19, mai/ago 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20, Nu-Sol/PUC-SP, 2011. p. 121-135, 2011.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 1, p. 9-33, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12987> Acesso em: 15 jun. 2018. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. El niño ciego. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas V – Fundamentos de defectología**. Trad. Júlio Guillermo Blank. Madri: Visor, 1997, p. 99-113.

VIVEIRO, Alessandra Aparecida; BEGO, Amadeu Moura. (Orgs.) **O ensino de Ciências no contexto da Educação Inclusiva: diferentes matizes de um mesmo desafio**. Jundiaí: Paco, 2015.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 02, p. 391-412, jun. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432014000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000200004>

WRIGLEY, Owen. **The Politics of Deafness**. Washington: Gallaudet University, 1996.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **A ciência que se aprende fora da escola**. A página da educação. Seção - Olhares de fora. Porto, jan. 2004, p. 29. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=130&doc=9860&mid=2> Acesso em: 02 jun. 2019.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. A visão dos estudos culturais da ciência. **ComCiência** n. 100, Campinas, 2008. Disponível em:

<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=37&id=443> Acesso em: 15 ago. 2018.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Currículo e ciências: as especificidades pedagógicas do ensino de ciências. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p. 129-157.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Quadro geral de apresentação das 19 teses analisadas no período de 2008-2018

Título	Ano	Programa	Instituição	UF	Autor	Formação	Orientador	Nível de Ensino	Subárea	Foco Temático	Classificação	Deficiência
A Ciência quebra o silêncio entre cientistas, professores e a comunidade surda	2013	Química Biológica	UFRJ	RJ	Almeida, Regina Celia N. de	Ciências Físicas e Biológicas	Vivian Mary B. D. Rumjanek	EM	Ensino de Ciências	Conteúdo - Método	Pública Federal	Auditiva
A interação social dentro de uma escola com perspectivas inclusivas: análise do ensino de ciências para alunos surdos	2016	Educação	UNESP	SP	Hencklein, Fabiana Aparecida	Ciências Biológicas	Eder P. Camargo	EF2	Ensino de Ciências	Entrevistas	Pública Estadual	Auditiva
A libras no ensino de leis de newton em uma turma inclusiva de ensino médio	2013	Educação Especial	UFSCAR	SP	Cozendey, sabrina gomes	Física e Pedagogia	Maria da Piedade Resende da Costa	EM	Física	Conteúdo- Método	Pública Federal	Auditiva
A sala de aula de Química: um estudo a respeito da educação Especial e Inclusiva de alunos surdos	2016	Química	UFRGS	RS	Busatta, camila aguilar	Química	Del Pino, José Claudio.	EM	Química	análise proposta curricular, conteúdo método	Pública Federal	Auditiva
Admirável Mundo Novo a Ciência para Surdos	2016	Química Biológica	UFRJ	RJ	Rumjanek, julia barraldodd	Ciências Biológicas	Vivian Mary B. D. Rumjanek	EF 2	Ensino de Ciências	Recurso didático, Formação de Conceitos, espaços não-formais	Pública Federal	Auditiva
Atividades multissensoriais para o ensino de física	2016	Ensino De Ciências	USP	SP	Santos, André Luís Tato	Física	Eder P. Camargo	EM	Física	Conteúdo - Método	Pública Estadual	Visual
Ensino de física e deficiência visual: possibilidades do uso do computador no desenvolvimento da autonomia de alunos com deficiência visual no processo de inclusão escolar	2015	Ensino de ciências	USP	SP	Carvalho, Júlio Cesar Queiroz De	Ciências Exatas (Física e Química)	Eder P. Camargo	EM	Física	Recursos Didáticos	Pública Estadual	Visual
Ensino de química para pessoas com deficiência visual: um estudo por meio da revisão sistemática	2017	Química	UFSCAR	SP	Toledo, juliana barretto de	Química	Marques, Rosebelly Nunes	Revisão literatura	Química	Revisão Bibliográfica	Pública Federal	Visual
Espaço de Ciências para Alunos Surdos do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental	2015	Química Biológica	UFRJ	RJ	Flores, ana claudia da fonseca	Pedagogia	Vivian Mary B. D. Rumjanek	EF1	Ensino de Ciências	Formação de conceitos - Conteúdo - Método	Pública Federal	Auditiva
Estudos sobre a configuração da sala de aula no ensino de ciências para	2018	Química	UFG	GO	Mendonça, nislaine	Ciências Biológicas	Anna M. Canavarro	EF 2	Ensino de	Conteúdo - Método	Pública Federal	Auditiva

surdos					caetano silva		Benite		Ciências			
Metáforas Criativas: Processo de Aprendizagem de Ciências e Escrita da Língua Portuguesa como Segunda Língua pelo Estudante Visual (Surdo)	2016	Educ. em Ciências e Matemática	UFMT	MT	Duarte, anderson simão	Ciências Biológicas	Edna Lopes Haridoim	EF 2 e EM	Ensino de Ciências	Conteúdo - Método e formação de conceitos	Pública Federal	Auditiva
Método dialógico, descritivo e acessível DDA: uma estratégia pedagógica para adaptação de material didático no ensino de ciências na perspectiva da escola inclusiva	2018	Educação em ciências	UnB	DF	Lavorato, simone uler	Psicologia e Pedagogia	Gerson de Souza Mól	EM	Ensino de Ciências	Recurso didático, formação de conceitos	Pública Federal	Visual
Mindware semiótico-comunicativo: campos conceituais no ensino de física para deficientes visuais utilizando uma interface cérebro-computador	2013	Educação para a ciência	UNESP	SP	Viveiros, edval rodrigues de	Física	Eder P. Camargo, Co-orientador: Gérard Vergnaud	EF e EM	Física	Recurso didático, formação de conceitos	Pública Estadual	Visual e Física
Modos de conhecer e os sentidos do apre(e)nder: um estudo sobre as condições de produção do conhecimento	2008	Educação	Unicamp	SP	Andrade, joana de jesus de	Ciências Naturais e Biologia	Ana Luiza Bustamante Smolka	Espaços não escolar	Ensino de Ciências	espaços não-formais, Formação de Conceitos	Pública Estadual	Visual
Estudo, Capacitação e Ensino de Ciências para Jovens Surdos. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Química Biológica, UFRJ, 2013.	2013	Química Biológica	UFRJ	RJ	Pinto-silva, flavio eduardo	Ciências Biológicas	Vivian Mary B. D. Rumjanek	EF	Ensino de Ciências	Conteúdo - Método	Pública Federal	Auditiva
O Ensino de Ciências para Surdos: Criação e Divulgação de Sinais em Libras	2017	Ensino em biociências e saúde	Fiocruz	RJ	Winagraski, erika	Ciências Biológicas	Helena Carla Castro e Cristina M ^a C. Delou	EM	Biologia	Formação de Conceitos	Pública Fiocruz	Auditiva
O ensino de física na perspectiva da educação inclusiva: uma atividade participativa	2016	Ciências naturais	UENF	RJ	Azevedo, samara da silva morett	Física	Delson Ubiratan da Silva Schramm	EM	Física	Recursos Didáticos / formação de conceitos	Pública Estadual	Visual
O processo ensino aprendizagem de física em turmas do ensino médio que possuem alunos com deficiência intelectual	2016	Educ. em Ciências e Matemática	UEPA	PA	Silva, pedro paulo santos da	Física	Josefina Barrera Kalhil	EM	Física	Conteúdo- Método	Pública Estadual	Intelectual
Produção e avaliação de materiais acessíveis no processo ensino-aprendizagem de Ciências e Biotecnologia para deficientes visuais	2015	Ciências e Biotecnologia	UFF	RJ	Machado, sidio werdes sousa	Medicina	Cristina Maria Carvalho Delou	EM	Ciências e Biotecnologia	Recursos Didáticos / formação de conceitos	Pública Federal	Visual

APÊNDICE 2 - Relação das palavras-chave das teses analisadas (2008-2018)

Palavras-chave	Quant.	Palavras-chave	Quant.	Palavras-chave	Quant.
Deficiência visual	6	Ensino de Ciências	5	Inclusão Escolar	5
Inclusão	2	Educação de Surdos	2	Interface cérebro-computador	1
Física	2	Educação Especial	2	Ledores de tela	1
Ciências	2	Educação Inclusiva	3	Língua Brasileira de Sinais	1
Tecnologia Assistiva	2	Elaboração conceitual	1	Linguagem de Sinais	1
Comunicação e Divulgação Científica	1	Enquiry	1	Linguagem LaTeX	1
Comunidade Surda	1	Desenvolvimento humano	1	Livro digital falado	1
Conceitos químicos	1	Ensino de Física	4	Materiais acessíveis	1
Cursos de Ciências para Surdos	1	Ensino de Química	2	Maquetes Tátil-visual	1
Deficiência auditiva	1	Ensino Médio	1	Biologia	1
Deficiência Intelectual	1	Ensino Participativo	1	Biotecnologia	1
Aprendizagem	1	Epistemologia	1	Hands-on	1
Material didático	1	Metáforas Criativas	1	Método Científico	1
Metodologia experimental	1	Metodologia de Ensino	1	Minds-on	1
Modelos táteis	1	Multissensorialidade	1	Neurociência Cognitiva	1
Sujeito Visual	1	Revisão Sistemática	1	Recursos didáticos	1
Psicologia Histórico-Cultural	1	Surdez	2	Surdos	3
Computador	1	Tecnologia Educacional	1	Perda auditiva	1
Teoria dos Campos Conceituais	1	Teoria histórico-cultural	1	Vídeos bilíngues	1