

Foucault e a educação especial: por entre discursos de professores que ensinam ciências em uma cidade do nordeste paraense

*Foucault and special education: amidst discourses
by teachers who teach science in a city in the northeast of Pará*

*Foucault y la educación especial: entre discursos subjetivos de
profesores que enseñan ciencias en una ciudad del nordeste de Pará*

Anderson Thiago do Nascimento^I

João Manoel da Silva Malheiro^{II}

RESUMO


Analisamos os discursos subjetivos de dez professores de ciências do 6º ao 9º ano, partindo dos conceitos de subjetividade, governo, biopoder, norma e normalização para problematizar as políticas educacionais inclusivas. Esta pesquisa qualitativa toma forma com base nas teorizações pós-críticas, ancoradas na perspectiva foucaultiana, tendo como instrumento para a constituição das informações entrevistas semiestruturadas. A responsabilidade do sucesso ou fracasso da inclusão foi algo atribuído ao professor, e percebemos também que os discursos de governo estão sendo direcionados aos professores em formação e aos que já atuam, para que venham a assumir e realizar a inclusão da pessoa com deficiência na rede básica de ensino. Por fim, observou-se nos discursos dos entrevistados que a estratégia da normalização é assumida pelos professores e instituições escolares por meio da implementação de aulas de apoio e de profissionais que realizam o atendimento especializado.

Palavras-chave: Políticas Educacionais Inclusivas. Discursos. Subjetivação. Verdades. Foucault.

ABSTRACT

We analyzed the subjective discourses of ten science teachers from the 6th to the 9th grade, starting from the concepts of subjectivity, governance, biopower, norms and normalization to problematize inclusive educational policies. This qualitative research takes shape based on post-critical theorizations, anchored in the Foucauldian perspective, using semi-structured interviews as an instrument for constituting information. Responsibility for the success or failure of inclusion was attributed to the teacher, and we also realized that government discourses are being directed at teachers in training and those who already work, so that they are able to take on and carry out the inclusion of people with disabilities in the basic education network. Finally, it was observed in the interviewees' discourses that

^IUniversidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil. E-mail: athiagon@ufpa.br  <https://orcid.org/0000-0001-6895-9179>

^{II}Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil. E-mail: joaomalheiro@ufpa.br  <https://orcid.org/0000-0002-2495-7806>

the normalization strategy is adopted by teachers and school institutions through the implementation of support classes and professionals who provide specialized care.

Keywords: Inclusive Educational Policies. Discourses. Subjectivation. Truths. Foucault.

RESUMEN

Analizamos los discursos subjetivos de diez profesores de ciencias de 6º a 9º grado, a partir de los conceptos de subjetividad, gobernanza, biopoder, normas y normalización para problematizar políticas educativas inclusivas. Esta investigación cualitativa toma forma a partir de teorizaciones poscríticas, ancladas en la perspectiva foucaultiana, utilizando entrevistas semiestructuradas como instrumento de constitución de información. La responsabilidad del éxito o fracaso de la inclusión era algo que se le atribuía al docente y también nos dimos cuenta de que los discursos gubernamentales están siendo dirigidos a los docentes en formación y a los que ya laboran, que vienen a asumir y realizar la inclusión de las personas con discapacidad. en la enseñanza básica de la red. Finalmente, se observó en los discursos de los entrevistados que la estrategia de normalización es asumida por los docentes e instituciones escolares, a través de la implementación de clases de apoyo y profesionales que brindan atención especializada.

Palabras clave: Políticas Educativas Inclusivas. Discursos. Subjetivación. Verdades. Foucault.

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar os efeitos das políticas educacionais inclusivas surgiu da realização de estágios supervisionados direcionados à modalidade de ensino da educação de jovens e adultos, que foram realizados em uma das escolas pesquisadas. Durante esse estágio, observamos que os professores que ministravam aulas para alunos com deficiência se sentiam incomodados com a presença de tais educandos, pois argumentavam que não possuíam formação acadêmica específica, a escola carecia de infraestrutura física e, além disso, afirmavam que não tinham fundamentos pedagógicos para educá-los. Entretanto, quando questionados se a inclusão desse alunado na rede regular de ensino era a melhor ou a única opção de educação, a resposta era sempre afirmativa.

Diante disso, pensamos: como é possível que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de alunos com deficiência na rede pública de ensino, o discurso e as práticas de inclusão presente nas políticas educacionais inclusivas sejam defendidos e considerados como verdades? Isso nos chamou atenção e nos levou a investigar como os discursos produzem modos de ser e de pensar que, por não serem problematizados, muitas vezes se tornam verdades indiscutíveis.

Em vista disso, esse trabalho buscou de modo geral abordar os conceitos foucaultianos de subjetividade, gobernança, biopoder¹, norma e normalização para problematizar as políticas educacionais inclusivas e seus efeitos nos processos de subjetivação de professores de escolas públicas.

Para alcançar tais objetivos, optou-se pelas teorias pós-críticas, pois estas “inovam ao trazer ao campo as questões de identidade/alteridade/diferença, considerando a subjetividade dentro da pesquisa científica, dando espaço às relações de saber e poder influenciando na cultura da sociedade” (Cardozo, 2014, p. 128).

1 É considerado por Foucault (2008b, p. 3) como um “conjunto de mecanismos pelos quais aquilo que na espécie humana constitui suas características biológicas fundamentais poderá entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana”.

Na primeira etapa desta pesquisa foi feita uma revisão literária acerca do assunto, com o objetivo de selecionar discussões que fossem relevantes e que pudessem ajudar nas respostas ao questionamento inicial do estudo. Este tipo de estratégia se faz importante porque “o pesquisador precisa tomar contato com um certo número de livros e artigos de periódicos para que possa formular um problema viável” (Gil, 2010, p. 72).

Posteriormente, realizou-se uma busca de todos os professores de ciências de escolas estaduais da cidade de Capanema (PA) que ministrassem aulas do 6º ao 9º ano e que estivessem dispostos a participar desta pesquisa. O instrumento que utilizamos para a constituição das informações dos participantes foi a entrevista semiestruturada, por ela se consolidar em torno de questões estabelecidas *a priori*, sendo necessário construir antecipadamente um plano de entrevista. “O roteiro consiste em um conjunto de questões que deverão ser realizadas durante a coleta de dados e serão feitas a todos os participantes. Com a exposição dos informantes a questões padronizadas, é possível fazer um cotejamento entre as respostas obtidas com os entrevistados” (Guazi, 2021, p. 3). É importante destacar que todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceitando participar integralmente da pesquisa, não só para a transcrição integral de suas falas como também para o uso de imagens, que não foram utilizados neste artigo.

Após a realização da entrevista, decorreu a análise das informações que foram constituídas com base nas entrevistas realizadas. Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 85) consideram muito importante que o pesquisador, ao produzir os “dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar”. Em conjunto com a análise de dados foi feita a sua interpretação de acordo com os conceitos foucaultianos mencionados anteriormente. Assim, este estudo ocorreu sob complexas relações que se fundamentaram em estudos de pesquisadores consagrados, sujeitos investigados e objeto de estudo, uma vez que acompanhar essas relações confere dinamismo e flexibilização no decorrer do processo a ser investigado, como considerado por Junior e Neira (2021).

Junior e Neira (2021) nos convidam a sermos pesquisadores e pesquisadoras capazes de romper com métodos que nos tornem reféns e que nos levem à exaustão e nos incentivam a arriscar, possibilitando assim ressignificarmos todas as possibilidades de pensar, assim como outras maneiras de pesquisar, uma vez que, por se tratar de um trabalho que entende e compreende estar alinhado aos estudos pós-críticos, os dados aqui serão produzidos por meio da análise resultante das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

Desse modo, este artigo está organizado em três seções. Inicialmente fazemos uma breve análise histórica dos discursos sobre inclusão da pessoa com deficiência (PcD) nos documentos oficiais que tratam do tema no Brasil, com o intuito de observar as mudanças nas subjetividades sociais referentes a esse grupo populacional.

A segunda seção discorre sobre os principais conceitos foucaultianos sobre governo, biopoder, norma e normalização que de forma direta ou indireta produzem efeitos na subjetivação dos professores e, finalmente, nas considerações finais (para terminar, mas não concluir), são reafirmadas as discussões estabelecidas nas seções anteriores, enfatizando que os discursos presentes nos documentos oficiais que tratam da inclusão da PcD podem ser considerados mecanismos de governo que produzem efeitos na subjetivação de professores.

Assim, o presente trabalho é resultado de pesquisa realizada com dez professores de sete escolas estaduais de ensino fundamental e médio da cidade de Capanema (PA), onde buscamos analisar e problematizar os efeitos das políticas educacionais inclusivas nos processos de subjetivação de professores, tomando como reflexão inicial os conceitos de subjetividade, governo, biopoder, norma e normalização.

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: BREVE ANÁLISE HISTÓRICA

A dispersão dos discursos inclusivos e a emergência das práticas de inclusão buscam valorizar e considerar as diferenças em processos educacionais iguais para todos (Mantoan, 2014). No entanto, esses discursos acabam “conquistando *status* de verdade e, portanto, de necessário e indispensável para o desenvolvimento dos indivíduos” (Menezes e Turchiello, 2012, p. 2).

Os discursos que ouvimos e que lemos sob a forma de texto não são um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras; não são a manifestação desenvolvida de um sujeito que pensa que conhece e que diz (Foucault, 2008a). “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” (Foucault, 1979, p. 10).

Esses discursos, por sua vez, produzem “modos de ser e de pensar e que, por muitas vezes não serem problematizados, tornam-se verdades inquestionáveis” (Corrêa, Caetano e Lockmann, 2016, p. 2). Mas como os discursos determinam modos de ser e pensar?

Lopes (2014) afirma que a subjetividade é de natureza industrial, ou seja, é produzida, recebida e apropriada. Mansano (2009) acrescenta que há diversos meios de produzir subjetividade, sendo exemplos as instituições, a linguagem, a ciência e tecnologia, a mídia, o trabalho, o capital e a informação. Por serem postos em circulação e atualizados, eles podem ser modificados e reinventados. No entanto, é importante nos questionarmos: “como é possível que se tenha momentos e em certas ordens de saber, estas mudanças bruscas, estas precipitações de evolução, estas transformações que não correspondem à imagem tranquila e continuísta que normalmente se faz?” (Foucault, 1979, p. 5).

Precisamos examinar cuidadosamente as emergências de qualquer questão social, pois elas possuem a capacidade de produzir efeitos específicos em toda a sociedade (Veiga-Neto e Lopes, 2007). Vejamos o percurso histórico das PcD com o intuito de observar as mudanças nas subjetividades sociais referentes a esse grupo populacional. Fernandes (2013) sintetiza o período da história da educação especial, dividindo-a em quatro grandes períodos: do extermínio, da segregação/institucionalização; da integração; e da inclusão.

Na Roma Antiga os nobres e os plebeus tinham autorização para sacrificar os filhos que nascessem deficientes. Em Esparta, os bebês e as pessoas que adquirissem alguma deficiência podiam ser lançados ao mar ou jogados de precipícios (Cândido, Ribeiro e Oliveira, 2021). Já na idade média, as limitações eram atribuídas à magia, ira ou castigo divino, o que geralmente ocasionava discriminações e perseguições àqueles que fugiam dos padrões da normalidade, que poderiam ser rejeitados (Garcia, 2013).

Nos séculos XVI e XVII, porém, as concepções acerca das PcD começaram a mudar, pois certos países europeus construíram locais de atendimento especificamente para PcD. A despeito das limitações físicas ou sensoriais, assim de forma ainda esporádica esses indivíduos começaram a ser apreciados como seres humanos (Garcia, 2013).

Por outro lado, foi no final do século XVIII e início do século XIX que teve início o período da institucionalização especializada de PcD. É a partir de então que se percebe o *despertar de intenções* preocupadas com as questões que envolvem e contemplam as políticas referentes à educação especial (Noronha e Pinto, 2014).

Esse tipo de ensino objetivava educar as PcD entre seus iguais, entretanto parte da população acreditava que tais práticas acabavam por afastá-las do restante da sociedade. A ciência, por outro lado, caracterizava e categorizava os distúrbios por meio de um padrão médico de deficiência, promovia práticas preventivas e buscava a cura (Anjos, Andrade e Pereira, 2009).

Apesar dessas e outras conquistas, Foucault (2001) ressalta que alguns ainda definiam como “monstro” qualquer pessoa que fosse uma violação das leis da natureza, tornando-se um anormal com desvios e irregularidades. Para aquelas, as PcD eram o limite e ao mesmo tempo a exceção que só se encontra em casos extremos, sendo papel da família, das instituições, escolas, igrejas, paróquias e da política corrigir tais indivíduos.

Partindo dessa reflexão, essas práticas foram amplamente criticadas, visto que promoviam a segregação de forma semelhante aos manicômios e orfanatos. Com isso, esforços foram feitos para que houvesse a integração, com a finalidade de adequar a PcD, para que esta se aproximasse ao máximo dos padrões da escola comum (Anjos, Andrade e Pereira, 2009).

Sendo assim, documentos internacionais e nacionais foram elaborados para que houvesse emergência no incentivo às práticas inclusivas. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), e a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Salamanca, na Espanha (1994), foram exemplos desses incentivos, objetivando satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (Santos, 2000)

No entanto, foi a Declaração de Salamanca que deu notoriedade à educação especial, proclamando o direito fundamental de toda criança à educação, ressaltando que cada uma possui necessidades de aprendizagens únicas e que os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados para que todas as diversidades, características e necessidades fossem atendidas (Brasil, 1994).

Foi a partir dessa Declaração que as discussões a respeito da educação especial foram retomadas, com o intuito de encaminhar as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais (Santos, 2000). Sendo assim, “em termos governamentais, isto implicaria na reformulação de políticas educacionais e da implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo” (Santos, 2000, p. 7).

A partir desse momento foram sancionados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), o Plano Nacional de Educação em 2001 e, por fim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Lopes e Rech, 2013). O art. 58 da LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) inclui em seu corpo um capítulo destinado à educação especial e esclarece: entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

E continua, em seu art. 59, enfatizando que serão garantidos:

- a) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- b) terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- c) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

O Plano Nacional de Educação reafirma que deve haver (Brasil, 2001, p. 52):

- d) integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;

- e) ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- f) melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- g) expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica mais uma vez explicam que a educação especial deve ocorrer tanto nas escolas públicas como nas instituições de ensino privadas, e que tais escolas devem oferecer condições para que ocorra o sucesso escolar de todos os alunos (Brasil, 2001). Tais leis, planos e diretrizes fizeram com que nos anos de 1995 a 2011 os meios de comunicação fossem impelidos a colocar em pauta a temática “educação inclusiva”. Diversas campanhas foram elaboradas incentivando os pais a incluírem seus filhos, independentemente de qualquer condição, na escola comum (Veiga-Neto e Lopes, 2011).

No século XX as PcD começaram de fato a ser consideradas cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade. Tais avanços aconteceram principalmente nos sistemas de ensino, pois os professores foram estimulados à formação continuada e todo o corpo escolar foi incentivado a receber alunos com deficiência na rede regular de ensino, demonstrando respeito e se organizando para atendê-los da melhor maneira possível (Ranzatti, 2019).

Entretanto, apesar dessas conquistas, ainda presenciamos um sistema de ensino excludente, pois tais práticas ditas “inclusivas” “[...] defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um único estranho, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem” (Veiga-Neto e Lopes, 2007, p. 949).

Além disso, as condições mínimas necessárias para que a educação inclusiva seja realizada nem sempre é oferecida (Mattos, 2012). Isso porque acreditamos que os professores não possuam conhecimentos específicos com relação a esse tema e, além disso, há falta de infraestrutura e recursos pedagógicos em boa parte das escolas públicas brasileiras.

Nessa perspectiva, Lopes, Lockmann e Hattge (2013, p. 42) consideram que “políticas de Estado, inclusão e educação guardam uma relação de imanência que exige nossa atenção para os efeitos produzidos sobre a população e sobre cada indivíduo em particular”.

Skliar (2001) considera ainda que vivemos em um sistema de ensino que possui uma relação de inclusão/exclusão, em que é possível estar do lado de dentro e ao mesmo tempo do lado de fora. Esta relação:

Não é, portanto, uma mudança de conteúdo (refutação de erros antigos, nascimento de novas verdades), nem tampouco uma alteração da forma teórica (renovação do paradigma, modificação dos conjuntos sistemáticos). O que está em questão é o que *rege* os enunciados e a forma como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou informadas por procedimentos científicos. (Foucault, 1979, p. 5)

A final, como problematizar a in/exclusão de forma natural, com o intuito de deixar claro essa lógica binária moderna grafada na contemporaneidade? A inclusão pode ser entendida como um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro? Ou, quem sabe, pode ser compreendida como uma condição de vida, lutando por espaços para autorrepresentar sua participação em espaços públicos, garantindo assim uma política de Estado mais eficiente? Quem sabe de um ponto de vista político, sociológico, bem como filosófico, seja um tanto adverso defender que existe um crescente número desses espaços públicos em que humanos recebem denominações

sob diferentes circunstâncias sociais, econômicas, de raça, cor, gênero, credo, religião, dentre outras (Veiga-Neto e Lopes, 2011).

Isso vai ao encontro do que já dizia Foucault, quando compreende que de forma corriqueira e indiretamente acabamos incluindo para depois excluir; ou seja, certamente existem ações inclusivas excludentes.

Desse modo, dispor de um cuidado que atenda ao caráter subjetivo de ações e práticas que se comprometam em não desmerecer a grafia in/exclusão é entender e compreender sua real importância em um contexto contemporâneo. É ter a certeza de que a inclusão não se contrapõe à exclusão, mas ambas se articulam e complementam entre si, uma vez que a subjetividade favorece essa comunicação; pois “a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos, nos mesmos espaços físicos e, pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral” (Veiga-Neto e Lopes, 2011, p. 131).

Fato é que “a alteridade continua sendo representada como bonecos e não como sujeitos de carne e osso; é o exótico, é o outro, e, portanto, são sujeitos à invenção e a tradução desde/pela a normalidade” (Skliar, 2001, p. 17).

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PERSPECTIVA DOS CONCEITOS FOUCAULTIANOS: NOVAS LENTES, OUTROS OLHARES

Aqui tomaremos os conceitos de governo, governamentalidade, biopoder, norma e normalização a fim de problematizar as políticas educacionais inclusivas. Mais especificamente, procuraremos mostrar como essas políticas de inclusão são utilizadas para conduzir condutas. Para tanto devemos, primeiramente, entender que a palavra governo pode ser compreendida de forma diversa, pois o pai governa sua casa, o superior governa o convento e o professor governa seus educandos (Foucault, 1979).

Todavia, a palavra restrita governo e as relações de poder “foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (Foucault, 1995, p. 247). No entanto, essas relações de poder não estão concentradas apenas no Estado e se alastram pela sociedade; pelo contrário, o poder é microfísico (Foucault, 1979). E, por ter caráter microscópico, suas ações, ou seja, seu governo costuma passar despercebido e se concretizar na sociedade — sendo um “conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros” (Veiga-Neto e Lopes, 2007, p. 952).

A governamentalidade, por sua vez, é o “campo estratégico de relações de poder, no que elas têm de móvel, de transformável, de reversível, no seio do qual se estabelecem os tipos de conduta, ou a ‘condução de conduta’” (Foucault, 2008b, p. 533). Em resumo, é o conjunto de práticas de governo que tem como objetivo a população. De modo que essa governamentalidade se dá por meio das “instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder” (Foucault, 1979, p. 171). Mas que relação se pode estabelecer entre o governo e as políticas de inclusão?

As políticas públicas de inclusão escolar podem ser compreendidas como mecanismos que visam conduzir ou governar a conduta de populações (Veiga-Neto e Lopes, 2007; Sikilero e Thoma, 2015). É fácil percebê-las quando verificamos os documentos oficiais que tratam da inclusão da PcD no processo educacional. É notório o quanto a sociedade, especialmente os professores, são convidados a abraçar as práticas inclusivas.

Os alunos considerados “normais”, por sua vez, são incentivados a receber as PcD na rede regular de ensino de modo respeitoso e receptivo. Toda a escola deve se ajustar para receber esse alunado, proporcionando assim currículos e técnicas que incluam cada uma das necessidades (Souza,

2020). É importante ressaltar que a mobilização por uma sociedade de igualdade e inclusão se deu a partir do momento em que a vida humana passou a ter relevância e tutela do Estado (Barbosa e Toledo, 2022). Foucault (1999) afirma que, desde o nascimento do biopoder, por volta dos séculos XVII e XVIII, há políticas cuja finalidade é garantir a vida, preservá-la e desenvolvê-la.

Esse poder é composto de dois polos, sendo o primeiro o corpo como máquina capaz de ser adestrada e ampliada, desenvolvendo-se suas aptidões na extorsão de suas forças, no crescimento de sua utilidade e docilidade; e o segundo, corpo-espécie, que visa à sua proliferação, aos nascimentos, à mortalidade, à saúde e à duração da vida. Administram-se os corpos por meio das escolas, práticas políticas, observações econômicas, utilizando “técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações” (Foucault, 1999, p. 131). “Pois qual pode ser o objetivo do governo? Não certamente governar, mas melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc.” (Foucault, 1979, p. 170).

Desse modo é que tomamos aqui a palavra biopoder como os procedimentos que têm por objetivo promover a vida da coletividade, ou seja, da população na qual o indivíduo se insere. E, por população, pode-se entender “um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como corpo vivo, uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” (Veiga-Neto e Lopes, 2007, p. 955). “Um poder dessa natureza tem que qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, [...] opera distribuições em torno da norma” (Foucault, 1999, p. 135).

A norma age na homogeneização, na definição de um modelo geral, prévio, aos quais todos devem ser referidos. “Nas sociedades disciplinares, a norma é o primeiro; a partir dela, demarcam-se o normal e o anormal” (Lopes, 2009, p. 159). E, quando se trata de pessoas incluídas nas práticas inclusivas, podemos dizer que elas são mantidas sobre uma sociedade disciplinar e controlada (Freitas, 2014). “Pois o indivíduo mantido no grupo é submetido constantemente às técnicas de normalização — tanto no sentido estatístico do termo, ou seja, referente à normalidade populacional, quanto no sentido de correção do indivíduo” (Lopes e Rech, 2013, p. 212).

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo, que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar todas as pessoas, os gestos, os atos, conforme esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos o que é fundamental e o primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. (Foucault, 2008b, p. 75)

As teias discursivas tecidas até aqui demonstram claramente que os alunos com deficiência são alvos desses conjuntos de enunciados, porém os educadores são os principais seduzidos pelos discursos inclusivos, uma vez que ao serem governados eles possuem a responsabilidade de governar outros (os alunos), de vigiar e adestrar seus corpos e suas mentes. As instituições, junto com os seus, encaram o aluno como objeto capaz de ser moldado e modificado a fim de formar um sujeito disciplinado (Sardagna, 2009).

Foucault enfatizou que a interação entre as técnicas de dominação dos indivíduos uns sobre os outros e as técnicas do eu é a principal característica da governamentalidade (Foucault, 1997). No governo de si, o professor inclusivo é idealizado por sua capacidade de conhecer a si mesmo e a todos os seus alunos e de educá-los levando em conta suas diferenças (Dias, 2020). Os docentes utilizam/utilizarão a norma e a normalização assim como “mecanismos para ajustar os alunos [...] o treinamento de habilidades, a avaliação das capacidades. Forma-se um tipo de saber que permite rotular os alunos como: ‘o problemático’, ‘o indisciplinado’; ou então um saber que o qualifica, o valoriza” (Caciano e Silva, 2012, p. 101).

Esses discursos inclusivos e suas práticas tornam-se “passíve[is] de ser pensad[os], pesquisad[os] e analisad[os]” (Menezes e Turchiello, 2012, p. 2). “É antes uma questão de investigar se as práticas em que nos engajamos reforçam ou resistem à forma pela qual nossa liberdade — como pensamos, agimos e falamos — tem sido governada de maneira limitante e intolerável” (Hamann, 2012, p. 130-131).

RESULTADOS DA PESQUISA

Ao analisar os discursos presentes nos documentos oficiais que tratam da inclusão de PcD na educação, percebemos o quanto eles mobilizam a sociedade, e principalmente os docentes, para que apoiem a causa da inclusão. Sendo assim, apoiados nas entrevistas realizadas com os professores, delimitamos três categorias de análise. A primeira aponta os efeitos dos discursos inclusivos sobre os professores, ou seja, discute a responsabilidade atribuída ao professor da rede pública pelo sucesso ou fracasso da inclusão. A segunda categoria trata dos discursos de governmentação direcionados ao professor para que este venha a assumir e realizar a inclusão da PcD na rede regular de ensino. Por fim, a terceira categoria discute como as estratégias de normalização são utilizadas nas escolas *locus* de pesquisa.

OS DISCURSOS INCLUSIVOS E SEUS EFEITOS NA SUBJETIVAÇÃO: A RESPONSABILIZAÇÃO E CULPABILIZAÇÃO DO PROFESSOR

A educação inclusiva tem como princípio considerar as diferenças em processos educacionais iguais para todos, assim como melhorar as condições de ensino e aprendizado das PcD em escolas públicas e particulares. Contudo, os professores entrevistados afirmam que as condições necessárias para que a inclusão escolar possa de fato acontecer não lhes é oferecida, sendo desafiador ensinar alunos com deficiência, conforme veremos nos discursos abaixo:

Participante I: O professor, ele não tá preparado pra receber, a gente dá disciplinas pedagógicas, a gente vê as partes das deficiências, mas a gente não vê como trabalhar isso, até a parte do estágio supervisionado... Quando a gente faz o estágio supervisionado nem sempre vai ter uma criança que tenha deficiência, então você pode passar a graduação sem vê e entrar só... Quando tiver lecionando mesmo, a surpresa”.

Participante II: Na minha concepção, ficou só no papel, né! Porque na prática mesmo a escola não oferece espaço físico adequado, não oferece um curso diferenciado pros professores lidar com esse tipo de aluno na sala de aula, então existe a inclusão meio que forçada, né, do aluno, mas que não tem aquele aparato, né, pra ser realizada com eficácia.

Participante IV: é ela é uma utopia, né, porque ela não te dá condições de dá o tratamento que essa criança necessita, né, não te dá nenhuma condição, de repente tu lida com uma necessidade que tu não teve uma preparação, uma capacitação pra aquilo.

Participante V: Ela não foi estudada a fundo, a estrutura da escola não foi feita pra isso, os professores não são treinados pra isso.

Participante VI: Na teoria tudo é lindo, mas na prática não acontece o que tá no papel, né, a gente não tem o suporte pra receber esse aluno, a gente não tem preparação acadêmica, a gente não tem também preparação por parte de cursos

de extensão pra gente se especializar nessa parte, se a gente quiser a gente tem que fazer por fora, pagando por fora ou o que o governo oferece é muito pouco, pouco e é uma base muito pequena não dá pra ti trabalhar. Então na verdade essa escola inclusiva ela existe, mas não existe, porque a gente não tem uma preparação adequada pra trabalhar esse aluno. O aluno tá aqui na escola, tá na sala de aula, ele tá convivendo com os alunos, mas a gente não tem uma preparação pra tornar essa escola inclusiva, uma realidade bacana pro aluno, pra que ele saia daqui tendo uma formação legal igual aos ditos normais vamos dizer assim. Incluir de fato é... Não tem... Essa inclusão não é... Na prática ela não existe como ela existe no papel.

Skliar (2001, p. 14-15) enfatiza que, “quando se pensa em inclusão/exclusão em sociedades contemporâneas complexas como as nossas, as múltiplas inserções de cada indivíduo no corpo social fazem com que ele ou ela possa ser incluído por algumas condições e, ao mesmo tempo, excluído por outras”. Ou seja, se oferece o mesmo espaço escolar para TODAS as pessoas, mas não se oferecem as mesmas condições de acesso aos saberes. Sendo assim, a inclusão escolar é retratada pelos professores como uma exclusão disfarçada de inclusão (Souza, 2020).

Surge então o seguinte questionamento: a inclusão da PcD na rede regular de ensino é a melhor ou única opção de educação? Obtivemos as seguintes respostas:

Participante IV: É, na realidade esse aluno deveria estar sim inserido nas séries regulares com os demais alunos, mas tinha que ter esse aparato pra ele, né, os recursos didáticos que vêm pro aluno, os livros especiais, né, os aparelhos que eles podem estar usando, os professores têm que estar fazendo cursos, as turmas têm que ser mais é... Como é que pode dizer... Turmas menores, né.

Participante X: Olha, há necessidade, tem que ter, né, essas práticas inclusivas tem que ter, justamente pelo que a gente já falou é... A inclusão desse aluno no ambiente pra ele se sentir acolhido e não diferente, mas essas práticas inclusivas aí, elas têm que ser mais bem trabalhadas pra gente ter um suporte e não só que o benefício seja no sentido de que o aluno consegue conviver na sociedade, ele não se sente diferente, mas ele tem que ter um suporte pedagógico, essa necessidade das práticas inclusivas eu vejo que tem que ter, é necessário, é necessário e não digo que o aluno não tem que estar na sala de aula, ele tem que estar, mas a escola também tem que ter o suporte pra acolher este aluno de uma forma apropriada e não só dizer ‘eu tenho aluno especial na minha escola, a minha escola é... Trabalha... Os professores trabalham com essa inclusão’, mas será que essa inclusão tá tendo o apoio que ela necessita? Essa é a grande questão.

É possível perceber nos discursos dos entrevistados que, apesar de todas as dificuldades e insatisfações destes profissionais com relação à forma como a “inclusão” de PcD tem ocorrido na escola pública — com, por exemplo, falta de infraestrutura física e pedagógica para atender às necessidades dos alunos PcD em seu processo educativo e falta de formação de professores —, ainda assim a rede regular de ensino foi considerada a melhor ou única opção de educação para PcD (Ranzatti, 2019; Souza, 2020).

Isso nos mostra como os discursos presentes nos documentos oficiais que tratam da inclusão da PcD no processo educativo têm sido assumidos como verdades indiscutíveis. Foucault (2008a, p. 55) explica que os discursos “formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas”.

Os discursos são capazes de produzir subjetividades sobre os indivíduos a que se referem, pois apesar de todas as dificuldades os professores tentam realizar práticas que sejam capazes de incluir

alunos com deficiência. Contudo, quando suas tentativas de inclusão fracassam, os professores se sentem culpados e responsabilizados por não conseguirem realizar tal empreendimento. Vejamos alguns desses exemplos:

Participante III: Eu tenho alunos especiais na minha sala e eu não sei como lidar com ela de forma tão eficiente assim.

Participante VIII: Eu queria ser melhor capacitado, eu cheguei a fazer cursos, eu gostaria de me preparar melhor pra qualquer tipo de situação, a gente olha e vê uma situação muito angustiante. Eu gosto quando eu posso ajudar, mesmo sabendo que eu ajudo pouco.

Participante IX: Tu vê que o que tu aprendeu é uma gotinha no oceano, que aí tu olha pra um lado e pro outro e vê um oceano enorme e tu sem saber o que fazer pra que lado tu ir, pra que direção tu ir.

Participante IV: Tu ficas com pena daquela criança, fica até se sentindo mal de não saber como fazer, entendeu?

É notável o quanto os professores gostariam de realizar a inclusão dos alunos com deficiência de forma eficaz, como são incentivados a fazer pelos documentos oficiais, mas em razão da falta de capacitação profissional e de infraestrutura física e pedagógica nas escolas eles se sentem culpados e responsabilizados por fracassarem em tal empreendimento.

“O professor se subjetiva por esses discursos, tornando sua ação um eterno endividamento, instituindo assim novas formas na regulação da conduta docente” (Corrêa, Caetano e Lockmann, 2016, p. 7). Isso porque, apesar de não se sentirem capacitados para ministrar aulas para alunos com deficiência, os professores tentam ensinar a seu modo conteúdos que poderão ou não ser assimilados pelos alunos PcD.

A discussão anterior se referiu à primeira categoria de análise. A segunda, apresentada a seguir, trata dos discursos de governo direcionados aos professores para que estes venham a abraçar e realizar a inclusão da PcD na rede regular de ensino.

OS DISCURSOS DE GOVERNAMENTO DIRECIONADOS AO PROFESSOR

As políticas educacionais inclusivas podem ser compreendidas como estratégias de governo de populações. Ou seja, como um conjunto de ações que visam conduzir a conduta de outros (Veiga-Neto e Lopes, 2007). Sendo assim, enfatizaremos neste tópico que os professores são os principais alvos desse governo. Vejamos os discursos a seguir que comprovam o que está sendo dito:

Participante II: A minha formação não me capacitou pra isso, então eu já tô formada há algum tempo e, né, a gente sabe que essa inclusão... Essa ideia da inclusão ela é recente, ela não é de 20, 30, 40 anos atrás que era o que a gente via anteriormente, o aluno separado, né, ele tinha... Ele estava dentro do ambiente escolar, ele estava dentro da escola, mas ele não tava dentro de uma sala regular.

Participante IV: Eu acredito que ele seja mesmo produzido mesmo pelo que a mídia leva, né, que ele tem que estar na sala de aula, que ele tem que incluir o aluno e ele tem que aceitar porque é uma coisa já que é imposta, vem o pai, matricula, e quando a gente chega o aluno já tá na sala de aula, muitas das vezes a gente não

sabe nem pra onde e nem como deparar com esse aluno pra suprir as necessidades dele na sala de aula.

Participante VI: O que acontece com o professor inclusivo é que ele passou a ter essa visão, a perceber essa visão a partir do momento que a legislação foi colocada e a partir do momento que as normas foram estabelecidas pelo sistema de ensino, não que ele já viesse com essa ideia... Vamos dizer assim, os professores, como no meu caso, com 15 anos de atuação no ensino, a gente não via essa questão na preparação do profissional, como receber o aluno como já se tem hoje na formação acadêmica. Hoje o professor nas suas diversas áreas de formação ele já recebe... Já tem um curso de libras, já tem vários instrumentos que ele possa utilizar numa sala de aula, diferente dos professores que já estão há muitos anos, então ele passa a ter essa percepção no momento da obrigatoriedade, não que ele já venha com essa necessidade de incluir o aluno.

Participante X: É, os discursos, né, a sociedade vai botando e a mídia que o aluno tem que estar... Até um tempo desses tinha muito comercial na televisão, que o aluno tem que estar na rede regular.

Os entrevistados afirmam que a formação acadêmica, alguns anos atrás, não era voltada para a inclusão da PcD, portanto trata-se de um discurso recente que tem por objetivo conduzir ou governar a conduta dos professores que estão em formação e dos que já atuam nas escolas para que, assim, possam realizar a inclusão sem muitos questionamentos (Veiga-Neto e Lopes, 2007; Sikilero e Thoma, 2015). E, para que isso aconteça, conta-se com o apoio e participação das

instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação, enfim, de uma lista vasta que tem como principal característica o fato de ser permanentemente reinventada e posta em circulação na vida social. Assim, esses componentes ganham importância coletiva e são atualizados de diferentes maneiras no cotidiano de cada vivente. Por isso mesmo, eles podem ser abandonados, modificados e reinventados em um movimento de misturas e conexões que não cessa. Pode-se dizer, então, que os múltiplos componentes de subjetividade difundem-se como fluxos que percorrem o meio social, dando-lhe movimento. (Mansano, 2009, p. 111)

É por meio desses aspectos que o governo e a produção de subjetividades vão tomando formas e os discursos vão sendo considerados verdades inquestionáveis, pois,

Em nossas sociedades, a ‘economia política’ da verdade tem cinco características historicamente importantes: 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); 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, 1979, p. 10)

A ESTRATÉGIA DA NORMA E NORMALIZAÇÃO NO DISCURSO DOS ENTREVISTADOS

A normalização escolar busca tornar o ensino e aprendizado das PcD semelhante aos dos considerados normais (norma), ou seja, busca gerar um efeito normalizante sobre aqueles que não atingem os objetivos propostos para o nível de ensino em que estão inseridos e que não se adequam ao espaço da escola regular. Sendo assim, aulas de apoio e atendimento especializado são oferecidas para aqueles que apresentam um comportamento desviante do padrão considerado historicamente como normal (Corrêa, Caetano e Lockmann, 2016), conforme é possível constatar nos discursos abaixo:

Participante V: O ideal era que existissem professores especialistas pra acompanhar esse aluno pra que ele tivesse um melhor ensino aprendido.

Participante VI: A gente não tem uma preparação pra tornar essa escola inclusiva uma realidade bacana pro aluno, pra que ele saia daqui tendo uma formação igual aos ditos normais, vamos dizer assim.

Participante VIII: Olha, eu tenho amigos que trabalham com a educação inclusiva (...) eles acompanham os alunos no turno, no que a gente chama de contraturno, ou seja, em outro turno, os alunos de educação inclusiva aqui na escola, eles têm que vir no turno da noite pra ter acompanhamento.

Nos discursos destacados acima é possível identificar a vontade dos professores entrevistados de normalizar os sujeitos por meio de encaminhamentos a profissionais especializados e a aulas de apoio, numa tentativa de minimizar as dificuldades dos alunos com deficiência e de torná-los semelhantes aos favoráveis. Sendo assim, podemos afirmar que não apenas os professores são alvos do governmentamento, mas também os alunos PcD (Foucault, 1979).

PARA TERMINAR, MAS NÃO CONCLUIR

Os discursos presentes nos documentos oficiais que tratam da inclusão da PcD requerem reflexões que nos instigam a buscar entender e compreender, de forma crítica, os conceitos que permeiam as políticas educacionais inclusivas. É possível destacar uma hermética relação entre subjetividade, governmentamento, biopoder, norma e normalização no contexto da educação atual. É notório perceber que a efetivação dessas políticas educacionais inclusivas não se deve limitar à promoção da inclusão, mas deve também favorecer fortemente a subjetivação dos professores de ciências do 6º ao 9º ano quanto às suas vivências em sala de aula e/ou em mais variados espaços dentro dos muros da escola e fora deles.

A urgência em acompanhar as normas preestabelecidas e as causas que o biopoder estabelece sobre a comunidade educacional é significativa, uma vez que o ser humano é capaz de constituir-se como espécie humana quando compreende suas características fundamentais no meio em que vive e sobrevive, tomando como base o fato biológico fundamental de que a política de modo geral cria, estabelece e conecta relações de características de biopoder. A subjetividade presente nas práticas desenvolvidas por professores em sala de aula é construída por um diálogo que está sob constantes mudanças quando se levam em consideração expectativas normativas, bem como estratégias de governmentamento, além da busca por uma educação mais inclusiva.

Em vista disso, é de grande importância ponderar não apenas os aspectos práticos das políticas inclusivas, mas também seu envolvimento na construção da (trans)formação da identidade e no saber subjetivo dos professores, com a intenção de oportunizar uma verdadeira ressignificação na educação inclusiva.

As análises realizadas ao longo deste trabalho nos levaram a perceber que, apesar de todas as dificuldades e insatisfações dos profissionais com relação à forma como a “inclusão” de PcD tem ocorrido nas escolas públicas — com falta de infraestrutura física e pedagógica para atender alunos PcD em seu processo educativo, ausência de cursos específicos para a formação de professores para atender a essa demanda permanente —, ainda assim a rede regular de ensino foi considerada a melhor ou única opção de educação para PcD.

Desse modo, com o objetivo de minimizar essas preocupantes limitações docentes nos processos de ensino e de aprendizagens desses alunos em relação aos considerados “normais”, os professores, assim como todo o corpo de funcionários das escolas, utilizam estratégias de normalização, oferecendo aulas de apoio e atendimento especializado para alunos com deficiência. Desse modo, concluímos nesta pesquisa que os professores estão sendo subjetivados pelos discursos que circulam nos documentos oficiais que tratam da inclusão da PcD na educação para que lutem por um mundo mais igualitário e assumam para si as políticas educacionais inclusivas, mesmo sem o apoio governamental em suas mais diferentes esferas.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a concessão de bolsa doutorado ao primeiro autor e a bolsa produtividade em pesquisa nível 2 ao segundo autor.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan.-abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fVmmHvs9QQ9y47QJF6bMQDR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2023.

BARBOSA, Hanna Haviva Vasconcelos; TOLEDO, Raphaela Sant’Ana Batista. Implicações acerca da Inclusão de Crianças e Adolescentes com TEA: análise A (In) Eficácia do direito à Educação. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais – UNIT**, v.7, n. 3, p. 40-52, nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/10526/5168>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei Dercy Ribeiro nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNB/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

CACIANO, Caroline; SILVA, Giuliana Arboite da. Foucault e a educação: as práticas de poder e a escola atual. **Revista e - Ped - FACOS/CNEC**, v. 2, n. 1, p. 98-108, ago. 2012. Disponível em: https://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/foucault_e_educacao_-_as_praticas_de_poder_e_a_escola_atual.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

CÂNDIDO, Alexandre José; RIBEIRO, Andréa Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Clementina de. A História dos Surdos pelo mundo. **Revista Portuguesa de Educação Contemporânea**, v. 2, n. 02, p. 01-09, 2021. <https://www.revistas.editoraenterprising.net/index.php/rpec/article/view/394/615>. Acesso em: 09 dez. 2022.

CARDOZO, Guilherme Lima. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: a pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, v. 4, p. 118-134, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/141117/11477>. Acesso em: 10 out. 2023.

CORRÊA, Camila Bottero; CAETANO, Letícia Farias; LOCKMANN, Kamila. Os discursos pró-inclusivos como estratégias de governamento que operam sobre docentes e discentes do ensino fundamental. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS, 11., Curitiba, 2016. **Anais [...]** Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016, 14 p. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo10_CAMILA-BOTTERO-CORR%C3%8AA-LET%C3%8DCIA-FARIAS-CAETANO-KAMILA-LOCKMANN.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

DIAS, Lindinalva Fontes. **O acompanhamento familiar no processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais no ensino fundamental I**. 2020. 187 f. Dissertação (Maestría en Ciencias de la Educación) – Universidad Autónoma de Asunción, Assunción, Paraguay, 2020. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/910/830>. Acesso em: 10 out. 2023.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibplex, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. Subjetividade e Verdade. (1980-1981). In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos de collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na Educação Básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Linea Editora Ltda, 2014.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. 2013. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/as-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-mundo.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: <http://revista.ufrr.br/repi/article/view/e202114/pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

HAMANN, Trent H. Neoliberalismo, governamentalidade e ética. **Ecopolítica**, São Paulo, v. 3, p. 99-133, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/12910>. Acesso em: 10 out. 2023.

JUNIOR, Jorge Luiz de Oliveira; NEIRA, Marcos Garcia. A etnografia pós-crítica como modo de pesquisar a prática pedagógica da Educação Física cultural. **Revista Motrivivência**, v. 33, p. 1-17, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/motrivivencia/v33n64/2175-8042-motri-33-64-e83001.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/8297/5536>. Acesso em: 10 out. 2023.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Doménica. Políticas de Estado e Inclusão. **Pedagogia y Saberes**, n. 38, p. 41-50, 2013. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2136>. Acesso em: 11 out. 2023.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio./ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/9452>. Acesso em: 10 out. 2023.

LOPES, Pedro. **Negociando deficiências**: identidades e subjetividades entre pessoas com ‘deficiência intelectual’. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo. Repositório da Universidade de São Paulo. 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-11062015-160729/publico/2014PedroLopesVCorr.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009. Disponível em: <https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/78/81>. Acesso em: 09 out. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Qualidade e Inclusão no Ensino Médio: o que faz a diferença. **Pátio Ensino Médio**, Porto Alegre, v. 6, n. 22, p. 48, set./nov. 2014. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/qualidade-e-inclusao-no-ensino-medio-o-que-a-diferenca-faz/>. Acesso em: 09 out. 2023.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bxzbkp57YmNzqQQvhMjd4Xp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; TURCHIELLO, Priscila. Análise de discursos inclusivos e seus efeitos em termos de subjetivação docente. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul: Universidade da Caxias do Sul, 2012. 13 p. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2178/674>. Acesso em: 10 out. 2023.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. **Educação especial e educação inclusiva**: aproximações e convergências. Católica Online, 2014. Disponível em: <https://bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

RANZATTI, Raquel Magnólia Ferreira. Contribuições da Filosofia de Foucault para a compreensão dos discursos e práticas de inclusão escolar. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 4, n. 7, p. 92-111, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/26521/18230>. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. **Integração**, v. 10, n. 22, p. 34-40, 2000. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=24&idart=513>. Acesso em: 10 out. 2023.

SARDAGNA, Helena Venites. Práticas normalizadoras na educação especial: da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5510--Int.pdf> Acesso em: 10 out. 2023.

SIKILERO, Cláudia Tapia; THOMA, Adriana da Silva Pacto pela aprendizagem: estratégia biopolítica de governo da aprendizagem. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, p. 06-18, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24564/17544>. Acesso em: 10 out. 2023.

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. 11-36, jul./nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992/11441>. Acesso em: 10 out. 2023.

SOUZA, Sônia Regina Sena de. **Atendimento Educacional Especializado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Comissário Francisco Barbosa**: um estudo de caso. 2020. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica) – Universidade da Madeira, Madeira, 2020. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3099>. Acesso em: 09 out. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade** Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmyjsg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 10 out. 2023.

Como citar este artigo: DO NASCIMENTO, Anderson Thiago; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Foucault e a educação especial: por entre discursos de professores que ensinam ciências em uma cidade do nordeste paraense. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, e290124, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290124>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Conceituação, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição: Do Nascimento, A.T.; Malheiro, J.M.S.

SOBRE OS AUTORES

ANDERSON THIAGO DO NASCIMENTO é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (PPGEMC/IEMCI/UFPA).

JOÃO MANOEL DA SILVA MALHEIRO é doutor em educação para a ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Bolsista (UNESP, Bauru). Bolsista Produtividade em Pesquisa Nível 2 do CNPq. Professor associado III da Universidade Federal do Pará (UFPA) e coordenador do grupo de estudo, pesquisa e Extensão FormAÇÃO de Professores de Ciências e do Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz.

Recebido em 27 de abril de 2023

Revisado em 11 de outubro de 2023

Aprovado em 17 de outubro de 2023

