

## Memórias, sensações e esperanças: as educações inclusivas em química sob a óptica de licenciandos

Fabiana Gomes<sup>1\*</sup>, Alexandre Luiz Polizel<sup>2</sup>, Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal de Goiás, campus Uruaçu, Goiás, Brasil, <sup>2</sup> Professor da Universidade Estadual de Londrina, Instituto de Filosofia, Londrina, Brasil, <sup>3</sup> Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Londrina, Londrina, Brasil. \*[fabiana.gomes@ifg.edu.br](mailto:fabiana.gomes@ifg.edu.br)

Recebido em: 03/08/2021

Aceito em: 22/09/2021

Publicado em: 08/10/2021

### RESUMO

Os currículos inclusivos e suas educações entoam o eco da cordialidade, das diferenciações e diversidades como constructos formativos de potência, que não cabem em uma educação das normatividades. O princípio do diverso é base para pensarmos as educações modernas e contemporâneas. É da preocupação cordial para com educações químicas outras que este manuscrito emerge, tendo por objetivo traçar considerações acerca das memórias, sensibilidades e esperanças de licenciandos em química para com as educações inclusivas. Para tal foi proposto a escrita de um conto com traços memorísticos. A investigação à narrativa dos estudantes buscou acessar o pensamento dos sujeitos e o modo como compuseram, compõem e comporiam outras realidades possíveis. Vemos, expressos nos contos dos estudantes, uma sensação de esperança marcada pela proposição de educações que operacionalizam o cuidado para com o outro de modo afetivo, que lancem olhares de cordialidade entre todos, estudantes, professores e familiares.

**Palavras-chave:** Educação. Diversidade. Narrativas.

## Memories, sensations and expectations: inclusive education in chemistry from the perspective of undergraduates

### ABSTRACT

Inclusive school curriculum and their education echo cordiality, differentiation and diversities as formative constructs of potency, which do not fit into an education of norms. The principle of the diverse is the basis for thinking about modern and contemporary education. This manuscript emerges from the cordial concern with other chemical educations, aiming to outline considerations about the memories, sensibilities and expectations of undergraduates in chemistry towards inclusive education. For this purpose, the writing of a short story with memories features was proposed. The investigation of the students' narrative sought to access the subjects' thoughts and the way they composed, compose and would compose other possible realities. We see, expressed in the students' narratives, a sense of hope marked by the proposition of education that operationalizes care for the other in an affective way, that cast glances of cordiality among everyone, students, teachers and family members.

**Keywords:** Education. Diversity. Narratives.

### INTRODUÇÃO

As reflexões acerca das educações apresentam singularidades históricas. Goodson (2008) aponta que o pensar a educação pode ser caracterizado em dois

momentos distintos. Um primeiro movimento que instaura as pedagogias e os currículos, colocando em questionamentos: o que ensinar? Que métodos de ensino podem ser acionados na educação? Como avaliar os processos de ensino e aprendizagem? São tais questionamentos que fundam o currículo moderno, administrando as eleições de saberes formativos pelos quais os sujeitos deverão passar.

A ordenação industrial mecaniza as modulações pelas quais a matéria passa para constituição de um produto que essa formação se dá. É na localização histórica dos períodos de urbanização-industrialização que as escolas de massa são produzidas. A lógica administrativa-maquinal argui que seu intuito é a padronização das educações e as formações possibilitadas por essa. O valor da igualdade é bússola norteadora deste instaurar educativo, e seu interesse é de cunho histórico-social-produtivo: i) A formação dos sujeitos em massa, ii) A igualdade como base para fundação das repúblicas-democracias pós Revolução Francesa, e iii) A padronização da mão de obra. Para tal, a normatização é a norma.

Skliar (2015) pontua que esta escola se encontra em crise, e que outra demanda escolar torna-se constante: as demandas críticas. Para Goodson (2008) a demanda crítica remete ao segundo momento de reflexões acerca das curricularidades, operacionalizando uma torção da norma(tividade), de modo que os corpos não são massas homogêneas, mas, sim, capazes de expressarem desejos, valores, subjetividades e singularidades. Passa-se a considerar uma escola para as identidades, as diferenças e as desigualdades.

Oliveira e Queiroz (2017), voltam seu olhar ao ensino de química e às educações críticas como uma demanda da cordialidade. Esses compreendem a cordialidade como uma categoria pedagógica, que nos ensina algo a partir da política, à medida que abrange mais corpos pelo princípio da simetria das relações de poder, ao invés da dominação; e ética, à medida que pensa as educações no plano das amorosidades.

Os currículos inclusivos e suas educações entoam tal eco, das diferenciações e das diversidades como constructos formativos de potência, que não cabem em uma educação das normatividades. Esse princípio do diverso é base para pensar as educações modernas e contemporâneas, o que se faz urgente para as expansões democráticas, da multiplicidade de saberes e das educações (GADOTTI, 2007).

Se pensar currículos cordiais é aspecto significativo para outras educações, químicas e sociedades, como têm sido percebido tais aspectos pelos licenciandos em

química? Traçamos este questionamento por três aspectos: compreender que o processo de informação inicial arquiteta os trajetos para formações continuadas significativas; considerar de suma importância escutar-compreender os licenciandos para (re)articular currículos alinhados ao espírito do tempo; e por buscar atualmente um currículo diverso (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017).

É desta preocupação cordial para com educações químicas outras que este manuscrito emerge, tendo por objetivo traçar considerações acerca das memórias, sensibilidades e esperanças de licenciandos em química para com as educações inclusivas na área. A apresentação de tais considerações encontra-se organizada em dois eixos: a) Os fantasmas de Cristina, sensações élficas; e, b) Mediações de Paula, cansaço e cuidado.

## **METODOLOGIA**

Este manuscrito emerge de um campo, espaço de produção: a primeira aula acerca da disciplina de Educação Especial e inclusão, ministrada para o quarto período/semestre de licenciatura em química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Campo Morão. Essa foi voltada à turma do segundo semestre do ano de 2019, composto por um grupo de 12 estudantes.

Como um momento formativo e sob inspiração nos escritos Freirianos (FREIRE, 1996; 1987), a disciplina consistiu em um espaço-tempo de compor-se, enunciar-se e apresentar as linhas constitutivas de seu modo de pensar, suas sensações e esperanças. Momento de constituição associativa, em que os licenciandos se auto posicionam ao falar de si e de suas percepções.

Para tal foi proposto uma atividade: Escrever em duplas um conto sobre a temática, “*realizando três visitas as educações especiais e inclusivas: no passado, presente e futuro*”. Considera-se que a atividade seja pensada em casa, sob uma revisita memorística e em processo reflexivo, com o intuito de expressar suas sensações e esperanças acerca das educações especiais e inclusão em distintos espaços-tempos. Tal registro deu-se por forma escrita e encaminhado ao professor responsável da disciplina como primeira atividade que compõe um portfólio. O portfólio é compreendido aqui como um conjunto de atividades que situa o processo formativo dos licenciandos no percurso da disciplina, seu trânsito de história de vida, seu *currículo*.

Partimos para tal investigação com um olhar inclinado às pesquisas narrativas. As pesquisas narrativas versam sob olhar qualitativo, traçando como fio condutor a qualidade interpretativa, a criar espaços de fala e de escuta – que são *per si* espaços de ensino, aprendizagem e constituição de conhecimento (FREIRE, 1996; 1987; MELLO, 2016). Nessas, busca-se acessar o pensamento dos sujeitos e o modo como os mesmos compuseram, compõem e comporiam outras realidades possíveis, expressando, com seus contos, suas imaginações, fantasias e realidades.

Para Mello (2016) a pesquisa narrativa é dada na enunciação de um processo experiencial em que o sujeito coloca-se em um campo enunciativo considerando: a temporalidade de onde se fala e para o Outro que o receptara, a localidade ao qual os sujeitos da enunciação-escuta se encontram e, a sociabilidade dos saberes-sensações provadas por estas. Não há aqui uma preocupação com a transformação da narrativa em uma *factualidade* histórica, fidedigna do narrado-pensado, mas com a intencionalidade e os efeitos enunciativos de tal fala. Sob tal aspecto, não há a preocupação se o licenciando dissimula o processo pensar-falar, mas nos efeitos constitutivos de si, do Outro e do circuito – o espaço da disciplina – que se produz a partir de tais enunciações. Na possibilidade do registrar um efeito de realidade, compreendendo que este pode ter atravessamentos da imaginação do mesmo, os sujeitos podem ser afetados, reverberando nos espaços que estes compõem.

Dentre as múltiplas possibilidades do narrar-se, a escrita em modo de conto mostra-se potente porque expressa um olhar social, pessoal e dos fenômenos vividos. Por ser pensado e escrito de modo literário, retira bloqueios que não seriam lembrados pelo sujeito que se faz narrar e que poderia obstruir a construção do narrado. Além desses, desloca a possibilidade da expressão de sensações, inquietações e do construir-se imagetivamente. Devido a tudo isso, optou-se por tal modo de registro.

Com a ciência da complexificação de tal processo constitutivo-enunciativo das percepções, a atividade foi realizada em duplas-trios a fim de dialogicizar a contento o processo (GADOTTI, 2007). Dos licenciandos envolvidos na propositiva, apenas uma dupla e um trio entregaram os contos, os quais nominamos de modo fictício como Paula e Cristina.

A analítica deu-se de forma híbrida a partir de análise narrativa (MELLO, 2015) e hermenêutica Freiriana (FREIRE, 1996; 1987; GADOTTI, 2007), buscando a emergência de blocos de perspectivas que operem em sentidos semelhantes e distintos.

Tais blocos emergiram com base em hermenêutica de inspiração nos conceitos desenvolvidos por Freire (1996; 1987). A intencionalidade por esse caminho centrou-se nas possibilidades de sentidos atribuídos às educações especiais e inclusivas em química, de modo que o investimento é dado em multiplicidade e devido a tal, não excludente.

A potência, ao levantar tais perspectivas, encontra-se na possibilidade de fios condutores para a formação, em substratos nas quais mostram: i) situações limites, que estimulam a composição de circuito de culturas e afetos para a elaboração de educações e pedagogias outras; a elaboração de ii) temas geradores, a fim do constructo de formações (de professores) para as identidades, diferenças e diversidades, bem como para redução das desigualdades; e iii) o estímulo ao uso de narrativas como processos de pesquisa-formação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### ***Os fantasmas de Cristina: sensações élficas***

Cristina nos oferece um conto, como modo de apresentar suas memórias, sensações e esperanças para com a educação inclusiva no ensino de química. Seu conto inicia-se com a presença de figuras míticas, elfos, que evocam fantasmas do passado, presente e futuro para levar um adolescente, Cristiano, a visitar sua passagem pelos espaços educacionais em diferentes temporalidades. O fantasma que leva o estudante nesta viagem apresenta um mix de múltiplos rostos, forma de névoa e ora toma tonalidade de “[...] carne fresca”. O fantasma aparece com um propósito, assombrar “[...] todos que tem consciência”.

As representações modalizadas pelo conto de Cristina, mobiliza as sensações iniciais sobre o trabalho pedagógico da educação inclusiva: i) a construção de uma entidade de fumaça e múltiplos rostos, remete à dificuldade simbólica do reconhecimento das condições de violação para com o Outro, aquele que precisa ser incluído, apontando a dificuldade de perceber e tocar a realidade das condições de desigualdade no âmbito escolar; ii) o tornar-se carne fresca apresenta como o trabalho de inclusão tem como fio condutor o sentir com o Outro (FREIRE, 1987; SKLIAR, 2015); iii) a própria conscientização dos processos de desigualdades e diferenças dão-se apenas naqueles que conscientizam-se da humanidade de si e do Outro, bem como é um assombro ao perceber-se enquanto participante dos jogos discursivos que remetem a

exclusão (GADOTTI, 2007); e iv) reconhece a formação para educação inclusiva em química, a capacidade de afetar os estudantes e torna-los parte do processo inclusivo, é a construção de circuitos de afetos pautados nos processos de reconhecimento (FREIRE, 1996).

Na visita realizada pelo estudante ao passado, ele depara-se com três situações:

Havia uma criança muito branca cuspiando nos outros de cima do balanço. “Pare com isso” as meninas gritavam “Deixa! Ele é retardado” os meninos gritavam. Havia um alvoroço e bem no meio dessas crianças havia o Cristiano uniformizado pequenino, observando. “Você não fez nada?” perguntou o fantasma. “Não sou um herói.” Respondeu Cristiano.

[...] mulher bem alta e magra na frente de toda a turma, falando em um tom de suplicio “... ela é uma menina especial, muito diferente. Eu peço que tenham paciência com ela, a Mafalda toma remédio todo dia. “Ela não devia ter falado isso para a turma.” “Porque não, Cristiano?” Perguntou o fantasma. “A turma começou a tratar Mafalda pior do que já tratavam.” “E o que você fez?” “Nada.”

Era o primeiro dia de aula [...] estava sentado bem na frente um rapaz moreno e magricela. [...] Imediatamente após entrarem na sala de aula elas taparam o nariz com as mãos, sentindo ou fingindo sentir um cheiro desagradável, [...] me disseram para não andar com ele.

Três histórias do passado, três acontecimentos que colocam as memórias mobilizadas por Cristina a não manifestação dos alunos frente a situações de violência para com o Outro. As três remetem diferentes linhas representativas do memorar: Não querer se posicionar; reconhecer a violência e não a confrontar e; afastar-se do Outro para manter um *status* de normalidade em sala. Evidencia-se que o olhar memorístico ao passado remete à identificação e necessidade de uma educação inclusiva que incida no alunado reconhecer-se enquanto sujeito participante daquele cenário histórico. Gadotti (2007) pontua a necessidade do reconhecimento de si e do Outro para a participação histórica e construção de uma educação democrática. Este reconhecimento leva a necessidade e ao desejo de posicionar-se frente a questões que obstruem a participação coletiva do processo do educar.

Nesse sentido, o reconhecer-se é modalizado, como pontuaria Freire (1996), como parte de um cenário em construção, que pode ser modificado, reinventado e mais acessivo às diversidades. É a denúncia à inação e à paralisia, em que o sujeito não se vê como parte elaboradora da realidade. O próprio fantasma, no conto, traz essa inquietação ao indicar a Cristiano que ele “[...] fez, faz e fará parte do sistema... você fez, faz e fará parte do sistema...”

Os profissionais da educação – professores e agentes educacionais –, são lembrados no rememorar o passado como sujeitos que operam “colocando panos quentes sobre a agressão” sofrida. Nesse sentido, identificamos que os licenciandos Cristina, que compuseram o conto, localizam-se no passado seu olhar a educação inclusiva voltada à sensibilização dos estudantes, visto que esta era sua posição nesse passado não tão distante; todavia, apontam também indícios da necessidade de educar os profissionais da educação por serem omissos aos casos de violações. Identifica-se que para uma educação efetiva, os traços memorísticos do passado nos apresentam indícios de uma educação inclusiva para a ação, para a construção ativa de outras educações possíveis, de uma educação democrática (GADOTTI, 2007).

O conto passa então para outra visita guiada pelo fantasma, agora ao presente. Cristiano, personagem da história, encontra-se em um refeitório sendo atendido prontamente por um funcionário de papel. O mesmo entrega a Cristiano tudo que lhe é solicitado e apresenta gostos da melhor qualidade. Enquanto Cristiano come, o mesmo, que tem uma sensação extasiante, ouve um “vozeiro”

[...] “existe pouca política nas escolas...”; “Há muita desigualdade, até mesmo perseguição...”; “Coitado do filho do barbeiro, ele é meio autista, né?”; “... são essas escolas e instituições despreparadas...”; “O quê você acha Cristiano?” [...] Cristiano continuou escutando essas vozes pensando reconhecer quem elas são. A cada minuto as vozes se gritavam, se xingavam; e uma dessas vozes era do próprio Cristiano.

Ao ouvir as vozes, Cristiano sente o gosto de sua refeição mudando, se tornando menos “[...] gostoso”. O mesmo passa a se indagar “Isso costumava ser mais gostoso”, e é surpreendido pelo fantasma do presente que o direciona uma réplica: “Alguma vez já foi mais gostoso?”. Em meio às vozes e perda de sensações agradáveis, remete a um processo de reconhecimento de participante na própria violência para com o Outro e no desenvolvimento de processos excludentes. Reconhece-se devido a três movimentações: i) o presente apresentar as sensações diretas do falar-se mais acerca das diferenças, diversidades e desigualdades; ii) o perceber-se como uma das vozes que direciona violência ao outro; e iii) o sentir-se como o outro se sente.

Este reconhecimento é tomado por Freire (1996) como o acionar das consciências biófilas, vivas e que se constrói na própria vivacidade do presente. É ao reconhecer as consciências como vivas, criadoras e cuidadoras, que o sujeito percebe o que afeta o Outro como se o afetasse, vê-se como conectado coletivamente ao outro.

Aqueles que não despertam esta consciência mantêm-se no pensar necrófilo, associado ao pensamento morto, fixo, estático e comungado para com os regimes opressivos que se preocupam em formar para reprodução de conteúdo-produtos, e não para o ser mais humanizado.

Ainda nesse sentido, é perceptível que o presente fale sobre o espírito do tempo em que se vive, e Gadotti (2007), bem como Skliar (2015), pontuam que o tempo conclama por educações inclusivas que abram as pluralidades dos modos de existência. O próprio emergir de múltiplas nomenclaturas, tais como, os Transtornos globais do Desenvolvimento, Transtornos do Espectro Autista, Necessidades especiais auditivas e visuais, diversidades identitárias... Remetem ao diagnóstico de que estes modos de existência estão aí e solicitam a participação na educação, trazendo à tona o turbilhão de vozes. É nesse reconhecer que Cristiano percebe que deve “[...] rasgar o presente [...] sem esquecer” e, assim, lhe permitindo criar outra realidade.

Nessa dinâmica, Cristiano é levado ao futuro – mostrando-nos a esperança de seus autores – e esse fantasma “[...] diferente de todos as aparições anteriores esse fantasma não falou nada”, apenas o levou para caminhar por um trajeto em que se viam projeções de diferentes escolas, contendo “[...] alunos de todos os tipos negro, branco, autista, *down*, cadeirante, cegos entre tantos outros”. Aqui não precisava de um Outro-educador para o provocar, ele mesmo reconhecia as diversidades e seguia observando-as.

Descreve que ao fim do trajeto

O fantasma parou tão abruptamente Cristiano quase esbarrou nele. O negro fantasma virou-se até ficar de frente com o rapaz, imediatamente Cristiano se sentiu desconfortável. Finalmente o fantasma falou, sua voz era a sobreposição de várias vozes, havia uma voz de criança, uma voz de mulher, uma voz de homem, e uma voz de velho. Não havia boca de onde as vozes pudessem sair, então as vozes saíam de dentro de sua mente. “Você tem escolha” O fantasma falou.

A esperança representada aqui já reconhece a própria identidade-diferença (no caso étnico-racial) em espaços de poder e, enunciando com várias outras vozes que representam a diversidade que entoa na voz do tempo. A pluralidade faz-se falar e convida o estudante sobre esta possibilidade de futuro como um processo de escolha. A escola aqui remete para Freire (1996, 1987) como a percepção do reconhecimento do sujeito e da educação enquanto plano político e ético, no qual Cristiano é convidado à



transformação da realidade para com as diversidades, diferenças e identidades. Um espaço que seja mais inclusivo e que se esforce continuamente para tal efetivação (SKLIAR, 2015).

Ao voltar nosso olhar para as contribuições dispostas por Freire (1996, 1987) o preceito do espaço à pluralidade-escolha é dado no processo de reconhecimento do mundo e das possibilidades. Neste reconhecer, percebe-se que há um outro que se situa fora das possibilidades de existência, sendo necessária a produção de outra materialidade existência para que este seja incluído em sua potencialidade. Nesse sentido, é esperança para futuras educações inclusivas o processo que vincule a diagnose da realidade e a transformação desta em outra possível.

Ainda segundo o olhar Freiriano, tal procedimento educativo de escolha-transformação, é dado em ao menos três feixes: a) A escolha prescinde autonomia e o reconhecimento dos sujeitos como seres que possuem saber, compartilham e transformam a si nos processos educativos – essa transformação de si é abertura do outro – ou seja, é necessário um trabalho do ser para com o ser; b) A autonomia prescinde coletividade, relacionalidade e responsabilidade, e nesse sentido, requer um olhar transformativo e coletivo ao Outro-Nós, ao conjunto de sujeitos, a intersubjetividade, ou melhor, ao reconhecimento e composição de circuitos de cultura; e, c) O processo de ser e do coletivo é dado em um substrato de existência, em um mundo, em uma realidade concreta que atravessa condições materiais e de pensamento, necessitando a afirmação e transformação do mundo. A esperança para a escolha só é possível à medida que a educação é pensada na tríade estas três instâncias.

A questão para garantia de escolha deve ir para além do pensar investimentos econômicos e formativos (SKLIAR, 2015; FREIRE, 1996; 1987), ela deve esperar escolha, autonomia e transformação – atravessados pelas relações de saber-poder e vontade-solidariedade. É a isso que é indicado pela afirmativa “Você tem escolha”, visto que é uma afirmação, inquietação e ao mesmo tempo um convite ao agir.

### ***Mediações de Paula: cansaço e cuidado***

O agrupamento Paula apresenta seu texto com título de mediações, não cria um personagem com pseudônimo, mas o conta em primeira pessoa. Tal aspecto simboliza um contar direto sobre si, um relatar a si como se fosse um Outro fictício contando. É a alteridade do Eu que se mostra logo de início para contar suas memórias, sensações e

esperanças (MELLO, 2015). O conto também não invoca um fantasma para levar ao caminhar por distintas temporalidades, mas joga com a experiência de seu próprio dia-a-dia e suas relações com o sonho que a mostra outros. Tal aspecto simboliza que não é outra entidade, mas o próprio sujeito que opera na sua realidade – e na educação inclusiva – para operacionalizar os processos de conscientização acerca das desigualdades. Responsabiliza o próprio sujeito pela criação de outras educações (SKLIAR, 2015).

O texto inicia-se, apresentando em primeira pessoa, alguém que após um longo dia, estava “[...] um tanto cansada, mas relutava em dormir”. Nessa luta com o sono – que dá sentido a um espaço de pensamento que transita entre diferentes níveis de consciência – busca em sua memória uma representação de seu passado. Aponta que “Diziam que eu tinha dificuldades de aprendizagem, que eu não acompanhava a turma”, devido a dificuldades de aprendizagem e déficit de atenção. Nas palavras de Paula, o “[...] primo zombava de mim, dizia que eu não sabia o ‘analfabeto’”. Que suplício!”. Se sentia estranha também por que “[...] no prezinho [...] era grande em relação aos demais. A salvação era que sua “[...] mãe tentava acalmá-la”. Até o uso de recursos adaptativos, como “[...] ganhar um óculos”, era motivo de zombaria.

Esse primeiro momento, de uma lembrança ao passado, vem à tona alguns recursos analíticos para pensar as educações inclusivas, entre elas: i) A sinalização do cansaço demonstra a percepção de uma educação esvaziada, despotencializada, necrófila e, desse próprio esvaziar, e não identificar sentido na mesma, é o percurso para (re)pensar as educações e seu potencial inclusivo (FREIRE, 1987; 1996) no passado; ii) Pensa uma educação inclusiva que não apela para necessidades especiais de identificação calcada, mas para violações que refletem as vivências comumente experimentadas pelos estudantes (seu tamanho, o tempo que detêm a atenção e até mesmo as dificuldades de aprendizagem); iii) Pontua que mesmo quando acionados os recursos adaptativos que deslocam o estudante da normalidade, como o óculos, torna-se produto de exclusão-violação por já reconhecer no Outro um possível problema; e iv) a importância da comunidade externa na prática de cuidado para com o Outro que encontra-se em situação de violência-exclusão (GADOTTI, 2007), como a participação de sua mãe.

Pega no sono, no onírico, é deslocada ao futuro:

Vê uma menina. [...] Seu rosto um tanto pálido e suas mãos frias. [...] Muitos estudantes enfileirados, sentados em carteiras brancas e estofadas, usando dispositivos eletrônicos de altíssima tecnologia e fones de ouvido. O silêncio era tanto que incomodava. [...] Ela tentava responder atividades [...] E se não encontrasse logo a resposta ela seria convidada a se retirar. Pessoas de preto já estavam atrás dela aguardando a próxima resposta errada. Eu tinha que ajudá-la. Não sabia como. Tentei acalmá-la. [...] Poderia ser minha neta.

No conto de Paula, desloca-se de uma posição memorística para uma posição de esperança: a visão do futuro. Esta proposição do futuro marca ao pensar a educação em ao menos quatro vertentes: i) Faz referência aos usos de dispositivos eletrônicos de altíssima tecnologia, sendo que os mesmos são potenciais excludentes à medida que são apenas operacionais e desconsideram seus usos de modo humanizado (FREIRE, 1987); ii) Marca o silêncio acompanhado da intensa cobrança e o quanto este incomoda, uma educação que tem enfoque na repetição e realização de atividades ao invés da construção crítica, reflexiva, dialógica e coletiva (FREIRE, 1996); iii) Aponta na necessidade de ajudar e acalmar o Outro como uma possibilidade de mostrar-se como companheira-colaboradora no processo, levando a inclusão a um plano de comunhão (FREIRE, 1987; 1996); e iv) Reitera a posição materna, representando o cuidado para com o Outro de modo afetivo, de suma importância para a composição de uma educação inclusiva (GADOTTI, 2007).

Seu relato é finalizado com o acordar no presente, se organiza e leva sua filha à escola. Ao se dirigir ao trabalho é evidenciado que ela exerce a profissão docente, visto que ao chegar ela olha “[...] para o fundo da sala e vejo uma menina escrevendo e logo apagando repetidamente algo no caderno. Eu me agachei ao seu lado. Ela me olhou”. O olhar apresenta a sensação de ser vista e ver o Outro, o espaço de escuta, reconhecimento que instaura um circuito de afetos e um circuito de cultura para a prática política, coletiva e engajada de lidar com o Outro. Seu olhar é um olhar de cuidado, e a marca consonante entre o passado-futuro-presente é a do zelo materno para com o Outro. É o cuidado neste sentido que vence o cansaço.

O ato de cuidar para Freire (1987; 1996) é uma categoria de saúde, mas também ética, política e pedagógica. É o trabalho educativo amoroso que proporciona a abertura para que o outro brinque, imagine, crie, aprenda e ensine. São tais princípios que refletem a uma educação democrática (GADOTTI, 2007).

É o cuidado de si, o do Outro e o do Nós.

Cuidados que são reverberações e preocupações com os sujeitos em sua coletividade. Tal cuidado requer um *ethos*, que é catalisado e exige: a) criticidade como modo de agir, que desnuda os preconceitos, nega respostas prontas e busca a construção de um cuidado em coletividade; b) estética, ao passo que convida a criação de realidades sensíveis em que é possível sentir o Outro, as diferenças e experimentá-las com ele; c) ética, de modo que novos valores são criados, transformados e comungados; d) corporificação das palavras, de modo que aquele que sente e que demanda de cuidados enuncia o que o assola, corporifica a sensação e as possibilidades de cura na palavra, fala e busca alguém que o escute; e) risco, que considera o imprevisto nas transformações de mundo e a atenção a um Outro que pode ainda estar de fora dos processos transformativos; f) reflexão, haja vista que o próprio conhecer-pensar o cuidado precisa ser colocado em questionamento; e por fim, g) bom-senso, para perceber e dosar as intensidades das relações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### ***Nossas esperanças para educações químicas inclusivas***

O conto, modo literário escolhido como possibilidade do narrar-se, mostrou-se potente para expressar o olhar social, pessoal e dos fenômenos vividos por estudantes de licenciatura em química associados à educação inclusiva. Por meio de traços memorísticos foi possível ouvir as sensações e as inquietações nas diferentes posições que os estudantes se colocam no processo de inclusão/exclusão.

As análises dos contos nos levam a indícios de: a) uma educação inclusiva para a ação, que se abrem às pluralidades dos modos de existência convidando-nos à transformação da realidade; e b) ao reconhecimento da própria identidade-diferença em espaços de poder e da educação enquanto plano político e ético.

Vemos, expressos nos contos dos estudantes, uma sensação de esperança marcada pela proposição de educações que operacionalizam o cuidado para com o Outro de modo afetivo, que lancem olhares de cordialidade. Sendo assim, os contos mostram que a inclusão é vista nas memórias, sensações e esperanças do licenciandos como algo que deve ser trabalhado com toda comunidade escolar: alunos, Professores e familiares.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher, 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

MELLO, D. Etnografia, pesquisa narrativa e fenomenologia: entendendo espaços de fronteira entre três caminhos de pesquisa. In: CORDEIRO, Rosineide; KIND, Luciana (Orgs). **Narrativas, gênero e política**. Curitiba: CRV, 2016, p. 17-48.

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. Uma introdução aos conteúdos cordiais: pensar as ciências com a razão do coração. \_\_\_\_\_ (Orgs). **Conteúdos Cordiais**: química humanizada para uma escola sem mordada. São Paulo: Livraria da Física, 2017, p. xxvii-xxxvi.

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e a realidade insuportável. **Revista Artes de Educar**, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2015.