



Cartas ao outro: percepções acerca das educações especiais e inclusivas em química

Antonio Aparecido Vital^{1*}, Alexandre Luiz Polizel², Fabiana Gomes³, Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori⁴

¹Discente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curso de Licenciatura em Química, Londrina, Paraná, Brasil, ²Docente da Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação, Londrina, Paraná, Brasil, ³Docente do Instituto Federal de Goiás, Uruaçu, Goiás, Brasil, ⁴Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, Paraná, Brasil. *antonio.2015@alunos.utfpr.edu.br

Recebido em: 03/08/2021

Aceito em: 22/09/2021

Publicado em: 08/10/2021

RESUMO

O pensamento de licenciandos em química no que concerne às discussões sobre educações para as inclusões pode ser tratado como uma questão curricular porque a própria ideia de currículo remete a uma trajetória a ser percorrida neste processo do fazer-se professor. Este trabalho objetiva levantar e apresentar as percepções de Licenciandos em Química da UTFPR – Campo Mourão acerca das educações especiais e inclusivas em química. A pesquisa narrativa foi utilizada como bússola investigativa para que esse grupo de alunos pudesse, a partir da escrita de uma carta, falar dos sentidos que atribuem às educações especiais e inclusivas em química. A analítica deu-se de forma híbrida a partir de uma análise narrativa e hermenêutica freiriana. Os pontos de similitude em relação às percepções destes estudantes foram organizados em cinco perspectivas que demonstram potencialidade para compreendermos a construção desse currículo, em especial, a reprodução de saberes e modos de ser e pensar.

Palavras-chave: Educação. Diversidade. Narrativas.

Letters to the other: perceptions about special and inclusive chemistry education

ABSTRACT

The thinking of undergraduates in chemistry regarding discussions on education for inclusions can be treated as a curricular issue because the very idea of curriculum refers to a path to be followed in this process of becoming a teacher. This work aims to raise and present the perceptions of undergraduates in Chemistry at UTFPR – Campo Mourão about special and inclusive education in chemistry. Narrative research was used as an investigative compass so that this group of students could, from the writing of a letter, talk about the meanings they attribute to special and inclusive education in chemistry. The analytics took place in a hybrid way, based on a Freirian narrative and hermeneutics analysis. The points of similarity in relation to the perceptions of these students were organized into five perspectives that demonstrate the potential to understand the construction of this curriculum, in particular, the reproduction of knowledge and ways of being and thinking.

Keywords: Education. Diversity. Narrative.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho emerge de uma preocupação no que toca a formação de professores que ensinam química: “Como pensam os licenciandos em química que se depararão com as discussões sobre Educações para as Inclusões?”. Tal questionamento leva-nos à sensibilidade para com as narrativas, a busca por como estes percebem tais discussões em sua formação.

Somos levados a tais questões por tratá-las como uma questão curricular. Os currículos aqui são compreendidos por nós enquanto artefatos culturais, sendo constructos da cultura, da contingência e das negociações desejanças nas quais busca-se estabelecer um regimento formativo. Tal regimento é atravessado pela negociação que analisa, organiza e sintetiza saberes que serão considerados formativos ou não (SILVA, 2006; 2015).

Tal processo de seleção elenca projetos de sociedade, quais os conhecimentos necessários para estas e quais modos de existir cabem na mesma. A questão curricular, neste sentido, é a transposição de uma questão cultural, é propositiva e projeto para elaboração de outros futuros ou da manutenção do presente. Jurjo Santomé (2013) nomeia tal processo de seletividade cultural, na qual os currículos compõem culturas aceptadas e culturas negadas. Estas últimas dizem ‘Não’ a sua composição, aos sistemas simbólicos possíveis, ritos e possibilidades identificatórias, bem como de diferenciação.

A operação do curricular sobre os corpos, de saberes e subjetividades, portanto, opera por uma lógica de padronização: da reprodução de modos de ser, pensar e reproduzir saberes historicamente acumulados e legitimados em seu cunho valorizativo (BOURDIEU, 1999). A formação para a normalidade e reprodução sistêmica da conformação social, sua reiteração e repetição, é crivo de como podem os sujeitos performarem-se e produzirem socialmente.

Frente ao exposto, entendemos que os esforços no campo das educações para as químicas buscam a criação de novas possibilidades formativas que incluam e acampem a multiplicidade. As diferenciações demandam currículos que são constantes no escopo histórico. Todavia, são intensificados ao final do século XX e persistem até a contemporaneidade. São os movimentos identitários – étnico-raciais, de classe, gênero, diversidade sexual, regionalidade e territorialidade –, associados às viradas epistemológicas que passam a disputar pela possibilidade dos currículos porosos às diferenciações (SILVA, 2015).

Tais disputas passam a compor o currículo que não se preocupa apenas em educações inspiradas em modelos de administração dos corpos e dos pensamentos, do planejar, executar (efetuar metodologicamente os planejamentos) e aferir o produtor de produção (avaliar); mas preocupam-se com o potencial de criação de valores, organização social e possibilidade de multiplicidade que os currículos operam (GOODSON, 2008).

A própria concepção de currículo, nesta perspectiva, é reinterpretada. Ele deixa de ser pensado pela ótica da dicotomia do campo formal de ensino, de um currículo oficial e outro oculto. E passa a ser compreendido como trajetórias de vida e as forças constitutivas que colaboram com a compreensão e criação de significados acerca da sua existência (GADOTTI, 2007; GOODSON, 2008; SILVA, 2006).

Para tanto, múltiplos esforços são demandados para elaboração de currículos outros (SILVA, 2013; 2006) e abertos a outras culturas (SANTOMÉ, 2013). Tais intencionalidades encontram corpos com percepções estabelecidas, que negociam com as linhas formativas, resistindo, renegociando e re-elaborando sentidos.

Sob tal aspecto, entendemos que uma abertura a uma localidade de fala e de escutas é necessária, pois é neste campo no qual o estudante narra-se e conta-se que este compõe o espaço formativo, coloca em evidência seu pensar e abre-se ao processo educacional. Paulo Freire (1996; 1987) trata esse aspecto como um processo dialógico, no qual o reconhecimento, o contar-se, fazer-se significa colocar-se disposto a compor um circuito. Tal abertura apresenta as sensações organizadas subjetivamente e dá indício de caminhos possíveis para outras compreensões possíveis.

É de tal perspectiva que este manuscrito surge com o objetivo de levantar e apresentar as percepções de licenciandos em química acerca das educações especiais e inclusivas em química. Para tanto, o mesmo é organizado em dois eixos: a) Percursos metodológicos em que apresentamos a pesquisa narrativa enquanto bússola investigativa; e b) Perspectivas educadas, em que traçamos as linhas do pensar acerca das educações especiais e inclusivas e as químicas possíveis.

METODOLOGIA

Este manuscrito emerge de um campo, de um espaço de produção: a primeira aula desenvolvida com um grupo de doze estudantes matriculados na disciplina de Educação Especial e Inclusão, do quarto período do curso de Licenciatura em Química

da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Campo Mourão, ao longo do segundo semestre de 2019.

Como um primeiro momento de contato e sob inspiração dos escritos freirianos (FREIRE, 1996; 1987) estes alunos foram convidados a participar de um espaço-tempo cujo objetivo era compor-se, enunciar-se e apresentar as linhas constitutivas de seu modo de pensar. Caracterizamos este momento como de constituição associativa, em que os licenciandos se autoposicionaram ao falar de si e de suas percepções a respeito da educação especial e educação inclusiva.

Para tal, a seguinte atividade foi proposta: escrever uma carta para uma pessoa de outro continente sobre “o que compreende por educação especial e educação inclusiva?”. Tal registro deu-se por forma escrita e foi encaminhado ao professor responsável pela 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. Vale ressaltar que a atividade foi pensada sem prévias instruções, com o intuito de que os alunos expusessem seus saberes e que estes fossem considerados na produção desta carta, servindo de mote para o desenvolvimento da disciplina.

Deste *substratum* emana tal investigação, ancorado na óptica das pesquisas narrativas. As pesquisas narrativas consistem, sob olhar qualitativo como espaços de fala e de escuta que são per si espaços de ensino, aprendizagem e constituição de conhecimento (FREIRE, 1987, 1996; MELLO, 2016; MORAES, 2006).

Para Mello (2016) a pesquisa narrativa é dada na enunciação de um processo experiencial em que o sujeito se coloca em um campo enunciativo considerando: a temporalidade de onde se fala e para o Outro que o receptorá; a localidade na 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 sim nos efeitos constitutivos de si, do Outro e do circuito – o espaço da disciplina – que se produz a partir de tais enunciações.

Ainda sobre estes três aspectos da pesquisa narrativa, Connelly e Clandinin (2004, p. 7) afirmam que este caminho metodológico

não descreve um evento, pessoas ou objetos como tal, mas, ao invés disso, os descreve considerando um passado, um presente e um futuro. Pesquisadores narrativos não diriam “uma pessoa é dessa ou daquela forma”. Ao invés disso, diriam que uma pessoa em particular teve um certo tipo de história, associada com um comportamento e em um determinado e singular presente ou ações que possam parecer projetadas de forma particular no futuro.

São múltiplas as possibilidades do narrar-se. Dentre estas, existe a escrita em modo de carta pedagógica. A carta é escolhida como instrumento do narrar-se pela necessidade imagética de produzir um Outro para quem encaminhar a narrativa – localizado em um espaço, tempo e de interesse de sociabilidade em tal informação-enunciação. A construção deste Outro envolve a construção de si e de um coletivo no qual situar-se, em processos modalizadores das percepções e de sua construção (MORAES, 2006).

Com o intuito de complexificação de tal processo constitutivo-enunciativo das percepções, a atividade foi realizada em duplas ou trios a fim de dialogicizar o processo (GADOTTI, 2007). Dos licenciandos envolvidos na propositiva, três duplas e um trio cumpriram com a entrega das cartas, sendo estas denominadas neste trabalho por D1 a D4.

A analítica deu-se de forma híbrida a partir de análise narrativa (MELLO, 2015) e hermenêutica freiriana (FREIRE, 1987, 1996; GADOTTI, 2007). Para tanto, buscamos a emergência de blocos de perspectivas que operaram em sentidos semelhantes e distintos. Tais blocos emergiram com base na hermenêutica de inspiração dos conceitos desenvolvidos por Paulo Freire (1987, 1996). A intencionalidade centrou-se nas possibilidades de sentidos atribuídos às educações especiais e inclusivas em química, de modo que o investimento foi dado em multiplicidade e, devido a tal, não excludente.

Perspectivas educadas

As perspectivas foram organizadas em blocos de sensações produzidas a partir das experiencialidades que envolveram a elaboração de sentidos, dos quais os fenômenos com os quais o sujeito encontra se materializam enquanto significados e saberes. As perspectivas, então, são educadas, mostram o trajeto de formação pelo qual o licenciando percorre e poderá percorrer (GADOTTI, 2007; FREIRE, 1987, 1996).

No derivativo do questionamento: *O que compreende por educação especial e educação inclusiva?* emergiram cinco perspectivas, possibilidades de atribuição de sentido.

A *Perspectiva A – Educação especial e inclusiva como espaço de atendimento e produção da diferença* permite evidenciar na fala dos licenciandos o pensar as educações especiais e inclusivas para química como um espaço no qual toma-se contato com temáticas a respeito das identidades e diferenças. A composição deste olhar atravessa os quatro grupos que enunciam-se como: “[...] educação voltada a pessoas de que alguma forma necessita de uma atenção diferenciada” (D1); “[...] lidamos no Brasil com pessoas que são consideradas ‘especiais’ devido suas peculiaridades” (D2); “[...] ensino voltado para pessoas portadoras de necessidades especiais, e essas necessidades variam de acordo com o caso de cada um” (D3); e o considerar que é “[...] é um campo da educação voltado às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, seja ela visual, auditiva, mental, física, cognitiva e também deficiência múltipla” (D4).

Consideramos tal espaço como o espaço em que a diferença se manifesta. Tal perspectiva apresenta (des)potencialidades. A mesma é potente à medida que se reconhece uma localidade em que a diferença fala, eclode e faz-se presente. Reconhece espaço institucionalizado tanto na licenciatura como na transposição das experiências tidas em tal disciplina para a sala de aula. Neste sentido, representa a afirmação de uma cultura no espaço curricular (SANTOMÉ, 2013).

Em relação dialética, tal óptica reflete um regime negativado. Dizemos isso devido ao reconhecimento da educação especial e inclusiva como *topos* privilegiado voltado às necessidades especiais ou aspectos identitários, incorre na segregação de campos, na atribuição de apenas tal localidade ser direcionada à abrangência da diferença e seu acolhimento. A exemplo disso emanam nos chãos das escolas os currículos turísticos e *voyerismos* (SILVA, 2015; SANTOMÉ, 2013), em que uma vez ao ano se trabalham temáticas que deveriam ser trabalhadas continuamente para seu intento inclusivo: as abordagens são restritas ao “dia do índio”, “semana do meio ambiente”, “consciência negra”... São elencadas datas que reforçam a posição de diferente, desvio da norma e campo de visitação exótico, naturalizando as desigualdades com a normatização das posições de sujeitos (BOURDIEU, 1999).

Outro movimento analítico resultou na *Perspectiva B – Educação especial e inclusiva como possibilidade de plurinstrumentalização formativa*. Na nossa percepção, esta perspectiva reflete essencialmente na educação especial e inclusiva enquanto campo de formação de professores para a construção de uma *práxis* docente. Ou seja, como a indissolubilidade entre teoria e prática, que consiste em uma atuação ética, política e epistemológica no ambiente educativo (GADOTTI, 2007).

É nela que emerge a possibilidade de se instrumentalizar, ou seja, para “[...] proporcionar uma educação inclusiva deve-se incluir essas pessoas na sociedade, mais especificamente na sala de aula, mediando as relações entre eles e os outros estudantes ditos normais” (D1). A mediação é compreendida aqui como um suporte de saberes e técnicas para propiciar aos estudantes potenciais de aprendizagem-formação equânime, entre aqueles que são lidos dentro de um espectro de normalidade e sujeitos que demandam investidas educativas outras. As discussões referentes a educação especial e inclusão seriam, então, este espaço de aprendizado da multiplicidade de saberes-técnicas para produção deste substrato de mediação (LABURÚ et al., 2003).

O mesmo é evidenciado no olhar de D2, que pontua o trajeto da licenciatura e as discussões propostas com possibilidade de sanar as suas futuras dificuldades docentes, sendo “[...] nossa principal dificuldade o preparo do professor e o tempo demandado para preparo de tais metodologias no mas não deixamos de fora esta parcela da população sendo essa a maior virtude que um professor possa ter” (D2). A demanda é novamente metodológica, modos de ensinar, aprender e avaliar para-com-das diferenças. Os professores Laburú et al., (2003) apontam no ensino de ciências o campo das formações de professores, sua curricularidade e extracurricularidade como espaço que traz este plurinstrumental. Para estes, o fornecimento de amplitude de elementos epistemológicos e metodológicos é o que confere a demanda da licenciatura, visto que posteriormente os próprios licenciados poderão selecionar o que utilizar.

Observamos, neste sentido, que tanto a Perspectiva A quanto a Perspectiva B demandam por saberes, técnicas, territórios e instituições que localizem as Educações Especiais e Inclusivas no ensino de química.

Neste campo outra perspectiva emerge e diferencia essa processualidade. A denominamos de *Perspectiva C – Educação especial e inclusiva e a potencialidade de educação democrática*. Este bloco de visões remete a um campo que atravessa outros espaços e que demandam a educação enquanto preceito epistemológico. Em tal sentido,

as instituições escolares (de educação básica e ensino superior) remetem a uma das articulações que operacionalizem e tem por interesse a educação especial e inclusiva: a composição de uma educação democrática. Nesta perspectiva, “[...] *A educação especial tem como objetivo incluir essas pessoas e proporcioná-las uma educação democrática*” (D1).

Moacir Gadotti (2007) pontua que a educação democrática confere em uma organização social outra, atravessada pelos valores e saberes modalizados na produção de outras realidades possíveis. Esta modalidade ética-epistémica é também pontuada por Paulo Freire (1996; 1987) como demanda de coletividade, instaurada em conjunto e com enfoque no bem estar comum. Em tal perspecto, a diferença não é algo a ser produzido, é constituinte da dialética que movimenta os sujeitos a este outro (im)possível.

Compreendemos que tal modalização é um processo e envolve múltiplas preocupações como pontua Tomaz Tadeu da Silva (2015; 2006) em seus estudos sobre currículos e discursividades. Para esse autor, a primeira demanda, alinhada com o olhar dos licenciandos, é a questão das diferenças. Ou seja, estes sujeitos “[...] *não conseguem ter acesso à educação*” (D3), não são reconhecidos assim como suas identidades-temas-singularidades a serem abordadas, “[...] *como gênero, raça, sexualidade, religião, aspectos socioeconômicos e educacionais, e tantos outros temas excludentes*” (D4). O reconhecer-se do processo de produção é o que garante a manutenção e experimentação dos campos educacionais, o que, por sua vez, garante que estes sujeitos continuem ocupando e não evadam destes espaços.

Para tal, na visão dos acadêmicos, é necessário a produção de “[...] *instituições especializadas, bem como em instituições de ensino regular*” (D4) e no reconhecimento que “[...] *que nós não somos iguais um dos outros, mas com consciência e apoio, podemos tornar a educação democrática e gratuita para todos não importa quem seja e se possui necessidade especial ou não*” (D3). Todos passam a ser identificados enquanto suas diferenças e singularidades, não comparativas e não normalizáveis, mas articulativas-associativas (FREIRE, 1996; 1987). Tal perspectiva faz com que os estudantes tomem as educações especiais e inclusivas enquanto democratizadas, coletivas, do âmbito do Eu, do Outro e do Nós.

Em outras balizas, as educações especiais e inclusivas são atribuídas a um Outro, que é dado como uma constituição que cria e elabora o campo. Tais casos remetem às

Perspectivas D e Perspectiva E, que atribuem a esse Outro uma demanda legislativa e investigativa-aplicativa, respectivamente.

A *Perspectiva D – Educação especial e inclusiva como demanda legislativa* trata da óptica na qual essa modalidade de educação emana de uma demanda de Estado. Ela é compreendida enquanto o regime jurídico-legislativo que a constitui. Enunciações representativas que remetem a esta dão-se na compreensão de que “[...] existe leis que protegem os alunos especiais, porém a inclusão fica a critério do professor ou da escola que as vezes nem aceita o estudante” (D1); ou então, “[...] Aqui incorporamos o aluno numa sala de aula regular com as demais crianças como previsto em nossa constituição e se necessário os colocamos em atividades em contra-turno” (D2); ou ainda referente a sujeitos que “[...] são pessoas com necessidades especiais e, por conseguinte, também são pessoas com necessidades de uma educação especial, salvaguardando seus direitos para tal” (D4).

Em relação a estas percepções, Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris (2013, p. 7) nos ajudam a pensar que esse processo de inclusão amparado por demandas legislativas

torna-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade – se insere dentro da grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos do Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis, o borramento de fronteiras, o consumo, a produção cultural, a concorrência e a competição entre indivíduos, a autonomia, o empreendedorismo, a caridade, a solidariedade, etc.

O emergir de tal prisma apresenta como os avanços de movimentos sociais acerca das identidades, diferenças, diversidades e desigualdades tem se convertido em legislação que garante acesso, permanência e trato humanitário para com categorias identitárias que eram compreendidas enquanto deficiências (FREIRE, 1987; SILVA, 2015). Todavia, como toda produção dialética, podemos levantar o questionamento acerca de que, caso inexistentes tais legislações, os aspectos humanitários seriam garantidos a sujeitos que não componham o espectro eleito de normalidade (BOURDIEU, 1999).

Deslocamos o olhar para tal reflexão visto que os próprios estudantes reconhecem a participação do professorado e da escola, que nem sempre “[...] aceita o estudante” (D1). É em tal dialética dual do atribuir ao Outro – o estado-legislação – a

produção do campo e ao mesmo tempo a Outro – professor-escola – o critério de inclusão dos estudantes, que a formação de professores pode operar, voltando-se a uma formação ética-política para com o Outro (GADOTTI, 2007).

A *Perspectiva E* que denominamos ser uma *Educação especial e inclusiva como espaço que demanda investigações e investimento*, traz este campo do pensar também atribuindo-o a um Outro: o intelectual e político. Os estudantes pontuam que há “[...] pouco estudo nesta área” (D2), ou a necessidade “[...] de um intérprete em sala de aula” (D3). Estas percepções conferem a uma demanda de técnicas e saberes que o professor-licenciado não possui e necessita de um terceiro para auxiliá-lo. A *Perspectiva E* diverge das *Perspectivas A* e *Perspectiva B*, visto que *E* demanda um terceiro, enquanto *A* e *B* são de cunho formativo para a autonomia de si para o fazer-se educador.

Vemos que a demanda por um Outro pode ser compreendida: a) enquanto justificativa do não cumprimento legislativo-pedagógico; b) no que confere transmissão de responsabilidades docentes a um Outro; e c) desresponsabilizar-se do fazer ético pelo Outro. Estes são obstáculos a serem desenvolvidos enquanto habilidade de escuta e percepção das diferenças para produção de educações de cunho inclusivo (GADOTTI, 2007) e para autonomia (FREIRE, 1996; 1987).

Quando às educações especiais e inclusivas no ensino de química, estas não foram atribuídas a um Outro de responsabilidade intelectual, mas sim foram dadas ao campo político. Evidenciamos tal aspecto em dois apontamentos dados por D3 “[...] falta de investimento do órgão responsável pelas escolas” e a necessidade de que os Estados e pessoas “[...] disponibilizem os recursos necessários para incluir essas pessoas” (D3). Entendemos que é a problemática inclusiva colocada por uma definição de ausência.

Carlos Skliar (2015, p.13) apresenta reflexões acerca da educação inclusiva enquanto um “[...] problema mal formulado”. Tal aspecto dá-se principalmente em dois sentidos: a) a ausência de uma concepção clara do que se entende por educação especial e inclusão, e b) a má formulação da falta de recurso – intelectual, curricular e econômico. Segundo ele, recorre-se a questão da falta de recurso para administração e operacionalização de uma educação inclusiva efetiva. Todavia, são significativos os aumentos de investimento em tal campo, porém são mal gestados.

Neste sentido, é recorrente a argumentação acerca da falta de investimento para uma não realização prática, elaborativa e propositiva de um projeto social voltado à construção de educações voltadas para as diversidades e diferenças, bem como vertidas na supressão de desigualdades. Não pontuamos que o investimento de recursos não seja de suma importância, mas que são necessárias articulações de gestão, formação e participação nos usos de tais recursos para uma gestão significativa (SKLIAR, 2015). Tal aspecto requer uma atitude ética-política-pedagógica em que a responsabilidade não seja projetada em um Outro, mas que se coloque enquanto projeto coletivo-coletivante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste ensaio foi levantar e apresentar as percepções de um grupo de doze licenciandos em química acerca das educações especiais e inclusivas em química. Inspirados pelos escritos freirianos, esses sujeitos foram convidados a enunciar-se e apresentar as linhas constitutivas de seu modo de pensar a respeito da temática.

Esse processo de enunciação ocorreu por meio da escrita de uma carta para uma pessoa de outro continente. Ao pensarem coletivamente o conteúdo deste texto, os alunos (des)(re)memoram suas vivências, reconheceram-se, escutaram-se, escreveram juntos, produziram juntos os retalhos a serem alinhavados pelos fios de suas existências (RAGO, 2013).

Nessa atividade, os estudantes enunciaram-se e presentificaram as suas experiencições, evidenciando as marcas deixadas nos encontros com o poder, bem como com as negociações e os embates entrelaçados às tomadas de decisão e às vivências sobre as educações especiais e inclusivas em química.

Margareth Rago (2013) nos ensina que por meio dessa narrativa é possível mostrar a operacionalização de um currículo, ou seja, de uma ação curricular evidenciada na constituição dos espaços, de seus trânsitos e seus efeitos de subjetivação – do tornar-se sujeitos a partir de entendimento do mundo, das coisas, da vida.

Salientamos que, ao perceberem essas questões em seu processo formativo, as percepções destes estudantes apresentadas nesse manuscrito refletem seus currículos. Estes currículos são entendidos por nós como campos híbridos, como um mosaico que é atravessado por perspectivas de uma educação especial e inclusiva enquanto espaços de atendimento e produção da diferença, de possibilidades de plurinstrumentalização

formativa, de potencialidade de educação democrática, de demandas legislativas, de investigações e investimento.

A compreensão destes currículos, possibilitada pela exposição de marcas deixadas no processo formativo, evidencia um processo pedagógico interessante, interessado e urgente (ROSITO, 2010) para pensar as formações de professores e de seus usos nos espaços educativos.

Ao estimularmos os alunos a revirarem quintais, buscarem vestígios de nossas formações em localidades em que não a encontraríamos se não sensibilizássemos o olhar, possibilitamos a estes sujeitos demonstrarem traços e múltiplas epistemologias presentes em si e no Outro, ou seja, os seus modos de conhecer, aprender, ensinar e constituir conhecimento, bem como as suas críticas sobre as educações especiais e inclusivas em química. Defendemos que estes aspectos são importantes para serem discutidos e contribuem para uma formação (docente) humana, crítica, reflexiva e desejante.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry: complementary methods for research in Education**. Washington: American Educational Research Association, 2004.
- 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
- 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
- LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. de M.; NARDI, R. Pluralismo Metodológico no Ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MELLO, D. Etnografia, pesquisa narrativa e fenomenologia: entendendo espaços de fronteira entre três caminhos de pesquisa. In: CORDEIRO, R.; KIND, L. (Orgs). **Narrativas, gênero e política**. Curitiba: CRV, 2015, p. 17-48
- MORAES, A. A. A. Fishing cast net: the use of letters in a study. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 19, p. 169-84, 2006.

RAGO, M. **A aventura de contar-se**: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Unicamp, 2013.

ROSITO, M. M. B. Pedagogia imaginal: uma narrativa formativa autobiográfica entre lugares da saúde e da educação. In: SILVA, V. L. G. da; CUNHA, J. L. da (Orgs). **Prática de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultuar Acadêmica, 2010, p. 19-36

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. (Orgs). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.