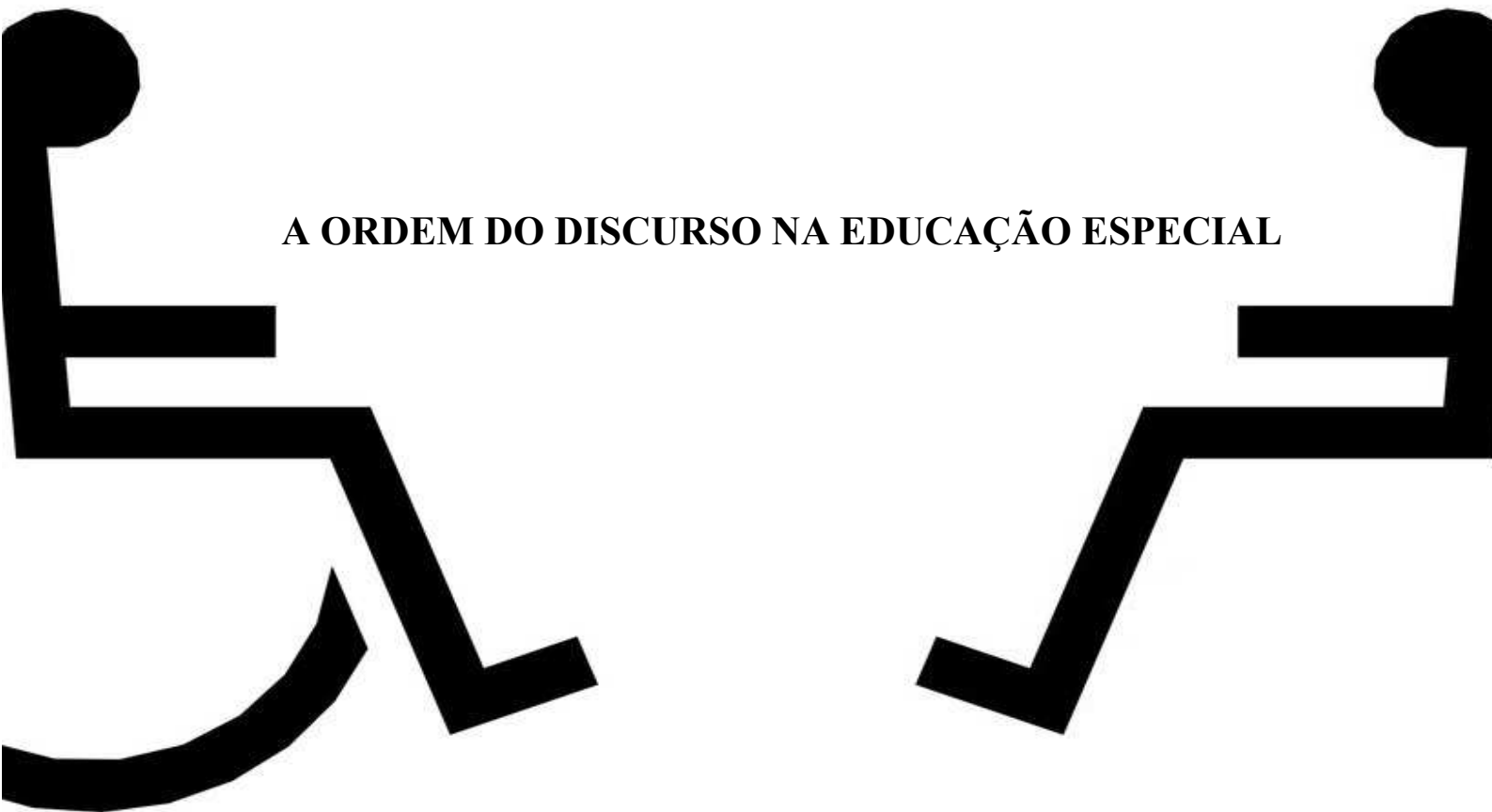


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA

A ORDEM DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL



**SÃO LUÍS
2011**

RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA

A ORDEM DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação de Mestrado, apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

**SÃO LUÍS
2011**

Alcântara, Ramon Luis de Santana

A ordem do discurso na educação especial/Ramon Luis de Santana Alcântara – São Luís, 2011.
214f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2011.

1. Educação Especial 2. Educação Inclusiva – discurso I.
Título.

CDU 376

RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA

A ORDEM DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação de Mestrado, apresentada à
Coordenação do Programa de Pós-Graduação,
Mestrado em Educação da Universidade Federal do
Maranhão, como exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovado em 27 / 01 / 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Valdelúcia Alves da Costa

Doutora em Educação
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima da Costa Gonçalves

Doutora em Políticas Públicas
Universidade Federal do Maranhão

Deito cuidadosamente este meu labor,
metade no colo de minha mãe, Evanita, e
outra metade no ombro de minha esposa,
Carolina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe Evanita pelas noites dormidas para garantir vaga, em frente de uma escola pública que fosse “menos ruim”, pelos sacrifícios para conseguir dinheiro de transporte para que eu pudesse concluir o ensino médio e por tudo que passamos juntos, que só eu e ela que sabemos, com afeto. Agradeço aos meus irmãos Rangel e Daniela pelos ensinamentos de vida, que tanto demorei a compreender, por me mostrar que sempre existem vários caminhos. Agradeço a meu pai Roque, por me ensinar a encarar a vida. À minha tia Arlete pela presença sempre carinhosa e disponível. À minha família, de uma forma geral. À Alcília, que chegou agora para iluminar. Agradeço especialmente a minha esposa e companheira Carolina, que há sete anos vem suportando com amor e cumplicidade a invenção de um intelectual, que vem me ensinando a sonhar e acreditar no sonho.

Agradeço aos meus amigos de graduação da UFBA, cada um com sua importância, faz parte desse momento. Ao pessoal do ECSAS (ao meu primeiro orientador Prof. Dr. Paulo César Borges), que me ensinou a pesquisar, aos meus professores que me ensinaram a ser crítico. Ao pessoal do Diretório Acadêmico, que me politizaram. À minha orientadora de estágio Prof.^a Dr.^a Marilena Ristum. Aos meus colegas de mestrado, que suportaram coletivamente esses anos difíceis. Agradeço ao pessoal do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e do Ciclo de Estudos Foucaultianos pelo “mais além” que tive durante esse período de mestrado. À professora Hilce Melo, pela força sempre disponível.

Agradeço à Superintendente da Área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, professora Rosane Ferreira e aos professores da rede de ensino pela possibilidade de realizar a pesquisa. Agradeço à Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima da Costa Gonçalves, que apareceu em minha vida e sacudiu meus alicerces teorico-metodológicos. À Prof.^a Dr.^a Marilete Geralda da Silva, pelas contribuições. À Prof.^a Dr.^a Valdelúcia Alves da Costa, que surgiu em momentos cruciais de minha pesquisa e mesmo “involuntariamente” mudou muitos rumos de minha vida. Agradeço à coordenação do mestrado e a todos os professores que cruzaram positivamente no meu percurso. E, por fim, um agradecimento mais que especial à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, que foi sempre além de uma orientadora. Segurou-me quando eu caí, levantou-me e me sustentou até aqui.

RESUMO

Meu objetivo geral com esta pesquisa é, a partir da noção foucaultiana de discurso, tomando a trama saber-verdade-poder, analisar como se movimentam as aproximações e os distanciamentos entre os discursos acerca da formação docente na Educação Especial/Inclusiva do professor regular da rede de ensino municipal de São Luís e os discursos nos dispositivos oficiais que versam sobre a temática. Para fazer este objetivo acontecer, faço uso de algumas noções de Michel Foucault, tais como: discurso/formação discursiva, dispositivo, acontecimento, sujeito/subjetivação, saber, verdade, poder, estratégia/luta/tática, identidade, governamentalidade, biopoder, biopolítica, Estado e Educação. Meu referencial teorico-metodológico funciona a partir de uma centralidade artificial que dou ao conceito de discurso. Objetivo analisar discursos trazendo à tona as noções foucaultianas imbricadas na sua aparição. Os procedimentos metodológicos escolhidos para este agenciamento como pesquisador são as cartografias (a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari), as entrevistas semi-estruturadas, questionários e a análise documental. A partir do referencial teorico-metodológico utilizado, o que usualmente se nomeia de “sujeitos da pesquisa” ganha *status* de condições de possibilidade discursiva. O sujeito cumpre uma função, ele é uma forma, um aspecto do discurso. Pautado nestes pressupostos, tomo duas fontes para esta pesquisa: o professor regular da rede de ensino municipal de São Luís e os dispositivos oficiais que versam sobre formação de professores e/ou Educação Especial/Inclusiva das instâncias federal e municipal. São 20 professores escolhidos nos núcleos que compõem a zona urbana de São Luís e variados dispositivos oficiais, entre os anos de 1988 e 2009. Como resultados, desenho a partir das cartografias uma governamentalidade neoliberal brasileira que condiciona as políticas educacionais. Apresento também as políticas de formação de professores vinculadas como tecnologias do Estado em busca de conformar uma identidade ao professor. Outro resultado que esta pesquisa apresenta é o conjunto de problematizações que o campo político e científico traçam, inventando o professor inclusivo, que é um novo professor que serve para dar conta da Educação Inclusiva. No que tange aos discursos dos professores e dos dispositivos, identifico a manutenção da idéia que associa diferença e deficiência, maculando as políticas de inclusão como voltadas apenas para acesso e permanência, anulando a problematização acerca da diferença. O discurso na Educação Especial em São Luís se ordena, nas relações de poder estabelecidas, buscando compreender o impasse entre a concepção de diferença que articula a formação discursiva inclusiva e as condições de sistema para incluir sob esta perspectiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Discurso.

ABSTRACT

My main objective in this research is, taking the Foucault's idea of speech and the scheme knowledge-truth-power to analysis the approaches and aloofnesses between the speech about teacher formation in Special Education in São Luís and the speech in the official documents about this subject. To reach this objective it is used some concepts of Michel Foucault: speech, speech formation, device, event, subject, subjectification, knowledge, truth, power, strategy, conflict, tactics, identity, governmentality, biopower, biopolitics, State, Education. My theoretical methodological reference works taking the central positional that is attributed to the speech. The objective is to analysis the speeches taking the Foucault's concepts that are evidenced in the speech. The methodological procedures to this paper as a researcher are cartographies, (taking Gilles Deleuze and Felix Guattari), semi structured interviews, questionnaires, and the documental analysis. In this theoretical methodological reference the research subjects are a possibility of speech. The subject is a shape, a part of the speech. Taking this idea the sources to this research are regular teacher in the city of São Luís and the official documents about teacher formation and Special Education in São Luís and Brazil. It was taken 20 teachers in São Luís and many official devices between 1988 and 2009. As a result it is designed a Brazilian neoliberal governmentally that directs the educational politics. Also, it is presented the formation politics that conform a teacher identity, as a technology of State. Another result is the set of problematizations established by the political and scientific field to create a new teacher, the inclusive teacher, a new teacher to the Inclusive Education. About the teacher speeches and official devices it was observed the maintenance of the idea relating difference to deficiency that takes the inclusive politics only as a possibility to access and permanence and ignores the problematization about difference. The speech about Special Education in São Luís is formed taking power relations and objectives comprehend the impasse between notion of difference and inclusive speech formation and the possibilities to include taking this perspective.

Key-words: Special Education; Inclusive Education; Speech.

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 01 – A formação discursiva/teoria-linguagem, a função sujeito/autor e a obra.....	24
DIAGRAMA 02 – Situando minha pesquisa em um estrato rizomático.....	34
DIAGRAMA 03 – A caixa de ferramentas: noções imbricadas e em movimento.....	45
DIAGRAMA 04 – Dos primórdios da história da Educação Especial no Brasil até o “início” do acontecimento discursivo da Educação Inclusiva, a transversalidade das políticas públicas.....	63
DIAGRAMA 05 – Pertença do debate sobre a formação de professores na Educação Especial aos debates acerca da formação de professores, da Educação e do projeto de sociedade.....	66
DIAGRAMA 06 – Movimentos discursivos: horizontalidade, verticalidade, transversalidade.....	67
DIAGRAMA 07 – Signos que se associam à idéia de formação.....	92
DIAGRAMA 08 – Lógica da governamentalidade neoliberal sobre formação de professores.....	111
DIAGRAMA 09 – Etimologia de anomalia e anormal.....	119

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 01 – Competências da Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE/SEMED), segundo Regimento Interno.....	130
FIGURA 02 – Configuração atual da Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE/SEMED).....	131
FIGURA 03 – Cursos de Formação Continuada da Superintendência da Área de Educação Especial.....	135
FIGURA 04 – Organograma da SEMED.....	136

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Organizações do pensamento foucaultiano.....	40
QUADRO 02 – Compilação das principais características da governamentalidade neoliberal oriunda dos Estados Unidos da América.....	73
QUADRO 03 – Estratos de documentos da CEPAL que visam conformar um modelo de sociedade e Educação.....	85
QUADRO 04 – Paralelismo entre os preceitos neoliberais e os enunciados da CEPAL sobre Educação.....	88
QUADRO 05 – Caracterização dos professores entrevistados.....	144
QUADRO 06 – Dispositivos oficiais sobre Educação Especial/Inclusiva e/ou Formação de professores.....	145

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CEB – Câmara de Educação Básica
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
EUA – Estados Unidos da América
FMI – Fundo Monetário Internacional
GT – Grupo de Trabalho
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSLTQLE – Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo
SAEE – Superintendência da Área de Educação Especial
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UNESCO – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: “DIZ-SE”	16
1 FOUCAULT REVOLUCIONA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL?	21
1.1 O que é um autor? - ou - O brinde fúnebre	22
1.1.1 Cartas a um jovem pesquisador: a paixão de “trabalhar com” Foucault	25
1.2 Entre outros: situando minha pesquisa nos estudos foucaultianos em Educação Especial	28
1.3 Quem somos nós? O que nos tornamos? – o projeto filosófico de Michel Foucault	34
1.4 A arqueogenealogia foucaultiana como ferramenta para problematizar a formação de professores na Educação Especial	40
1.5 O pensamento revoluciona em ação	55
2 CARTOGRAFIAS DAS PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	59
2.1 Um breviário da transversalidade entre Educação Especial e políticas públicas	60
2.2 Brasil pós-88: a constituição de uma governamentalidade neoliberal brasileira	68
2.3 Pelas letras do alfabeto: a política educacional brasileira	79
3 A INVENÇÃO DO PROFESSOR INCLUSIVO	91
3.1 Políticas de conformação de professores	96
3.2 É “preciso” continuar o que nunca acaba?	108
3.3 O que se exclui quando se inclui e o que se inclui quando se exclui: problematizando a igualdade para problematizar a diferença	113
3.3.1 Inventando o professor inclusivo	121
3.4 Cartografias dos ilhéus	129
4 PROBLEMATIZAÇÃO, POLÊMICA E EXPERIÊNCIA: ANÁLISE DOS DADOS	141
4.1 Da metodologia: vou de porta em porta	142
4.1.1 Objeto de pesquisa	143
4.1.2 Sujeitos da pesquisa	143
4.1.3 Instrumentos e procedimentos metodológicos	145

4.2 O professor inclusivo é o professor incluso: “[...] porque a inclusão está aí e a gente precisa, de certa forma, também estar incluído”. _____	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA QUE TROVÕES RETUMBEM POR MUITO	
TEMPO DEPOIS _____	192
REFERÊNCIAS _____	196
APÊNDICES _____	208
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido _____	209
APÊNDICE B – Ficha de Identificação _____	210
APÊNDICE C - Questionário _____	211
APÊNDICE D – Roteiro para entrevistas e análise documental _____	214

INTRODUÇÃO: “DIZ-SE”

Percebo¹ que no momento em que inicio este texto, um discurso vivo há bastante tempo me precede e me atravessa. Em linhas gerais, essa é a primeira afirmação que Foucault (1996) ensaia na aula inaugural quando ele ingressa no *Collège de France* em 1970, intitulada como *A ordem do discurso*. Tomo aqui, colado nessa percepção, este lugar e identifico-me precedido por seu discurso², dando emergência a um “diz-se” que vai além da minha fala, além de mim. Não é aleatória a escolha pela paródia do título da histórica aula supracitada. Busco movimentar esse discurso foucaultiano, fazendo-o viver no entrelaçamento com as problematizações acerca da formação de professores na Educação Especial/Inclusiva.

Meu objetivo geral com esta pesquisa é, a partir da noção foucaultiana de discurso, tomando a trama saber-verdade-poder (FOUCAULT, 2003), analisar como se movimentam as aproximações e os distanciamentos entre os discursos acerca da formação docente na Educação Especial/Inclusiva do professor regular da rede de ensino municipal de São Luís e os discursos nos dispositivos oficiais que versam sobre a temática.

Busco assim, primeiro demonstrar a possibilidade de Michel Foucault atuar como um pensamento revolucionário nas pesquisas em Educação Especial, tomando a continuidade de uma linhagem de pesquisa já consolidada no Brasil. Viso com este ponto, movimentar as teorizações foucaultianas como ferramentas funcionais às demandas de meu objeto de investigação. A questão que emerge é: como problematizar a formação de professores na Educação Especial/Inclusiva, indo além do que as metodologias tradicionais já trouxeram e desta forma, possibilitando novos olhares sobre este objeto? Insiro-me, pois, em uma linhagem de pesquisadores³, que vêm buscando analisar o dado a partir dele mesmo, a partir de suas superfícies e não mais subjugá-lo a teorias universais e absolutas, que o deformam.

Um segundo movimento diz respeito ao agenciamento cartográfico (DELEUZE & GUATTARI, 1995) sobre as problematizações acerca da política educacional brasileira, evidenciando as políticas de formação de professores e de Educação Especial. Trago a possibilidade de um mapeamento que faça transfigurar outros relacionamentos analíticos.

¹ A opção pela escrita em primeira pessoa é uma postura política que se agrupa a um movimento na pesquisa científica, buscando afastar os ditames outrora impostos pela perspectiva positivista que postulavam que a escrita teria que ter um caráter neutro. Foucaultianamente, pesquisa é uma prática de si (GONÇALVES, 2003).

² As noções foucaultianas percorrem todo meu texto. Nesse primeiro momento elas estarão dispostas ao sabor da harmonia da minha escrita. Entretanto, ao longo da dissertação e, em destaque, no primeiro capítulo, elas serão esmiuçadas, no que diz respeito à minha compreensão e meu uso conceitual.

³ Muitas vezes nomeada como pós-crítica, hiper-crítica ou pós-estruturalista (VEIGA-NETO, 1995).

Nesse sentido, discorro sobre como meu objeto de pesquisa é circunscrito por um cenário. Faz-se necessário analisar a governamentalidade (FOUCAULT, 2008c) que vem conduzindo a política educacional brasileira, seus preceitos e suas ações. Diversos pesquisadores são elencados, arrolando um raciocínio que busca desenhar a configuração do estrato analisado. Após a conjunção de um cenário, que evidencia uma governamentalidade neoliberal com característica brasileira, ponho mais uma vez as vestimentas cartográficas para compreender como se deu a conformação de meu objeto de pesquisa nesse cenário.

Surge então um terceiro movimento, possibilitar uma óptica que aponte as políticas de formação de professores como uma tecnologia de Estado de sujeição dos indivíduos. Analiso como o objeto “formação de professores” se desenrolou nesses últimos vinte anos, tomando-o como “política de conformação⁴”, isto é, de dar simultaneamente uma forma conformada e resignada (no sentido de revolta). Aqui analiso as relações de poder e resistências nas reinvenções identitárias de um profissional. Notadamente, volto-me para a invenção do professor inclusivo, isto é, aquele professor a quem foi dada a responsabilidade de pôr em prática o discurso inclusivo. Esta é a peça chave para o exercício cartográfico sobre as problematizações acerca da formação docente na Educação Especial, após o acontecimento da inclusão.

Para fazer acontecer o objetivo geral e os específicos, trago nas costas e no peito a caixa de ferramentas foucaultianas. Faço uso de algumas noções tais como: discurso/formação discursiva, dispositivo, acontecimento, sujeito/subjetivação, saber, verdade, poder, estratégia/luta/tática, identidade, governamentalidade, biopoder, biopolítica, Estado e Educação. Meu referencial teorico metodológico⁵ funciona a partir de uma centralidade artificial que dou ao conceito de discurso. Objetivo analisar discursos trazendo à tona as noções foucaultianas imbricadas na sua aparição.

Basicamente, trabalho com um Foucault (1996) de *A ordem do discurso*, sob o prisma de uma releitura tardia de seu projeto filosófico, isto é, levando em consideração suas produções, entrevistas e cursos após este período.

⁴ A noção de conformação é desenvolvida no capítulo 3 da dissertação. Em linhas gerais, diz respeito às políticas de formação de professores, que guardam duas vias de análise, como uma tecnologia de Estado (instituinto uma forma conformada) e como uma subjetivação de um indivíduo que se forma (subjetiva-se) ao ser formado (resignando-se a essa forma conformada, em seu duplo sentido: de paciência com o sofrimento e de revolta).

⁵ A opção pela retirada do hífen nas expressões “conceitual-metodológico” ou “teórico-metodológico” é uma postura política, no sentido de apontar que não há uma divisão entre as esferas teóricas e metodológicas (GONÇALVES, 2003).

Os procedimentos metodológicos escolhidos para este agenciamento como pesquisador são as cartografias (DELEUZE & GUATTARI, 1995), as entrevistas semi-estruturadas (LUDKE & ANDRÉ, 1986), questionários e a análise documental (SPINK, 1999). A partir do referencial teorico metodológico utilizado, os sujeitos da pesquisa ganham *status* de condições de possibilidade discursiva. O sujeito cumpre uma função, ele é uma forma, um aspecto do discurso. Pautado nestes pressupostos, tomo duas fontes para esta pesquisa: o professor regular da rede de ensino municipal de São Luís e os dispositivos oficiais⁶ que versam sobre formação de professores e/ou Educação Especial/Inclusiva, das instâncias federal e municipal.

No que diz respeito aos professores, são selecionados 20 professores regulares da rede municipal que tenham um aluno com deficiência em sua sala de aula. Eles são escolhidos em dez escolas dos seis núcleos⁷ da zona urbana de São Luís, a fim de garantir uma maior abrangência discursiva aos dados. A quantidade estipulada tem por finalidade ter um número amplo de fontes, de modo a esboçar possíveis formações discursivas diferenciadas e evidenciar estratégias de emergência de saberes. A necessidade de esses professores terem atuação na área garante uma entrada discursiva no debate acerca da formação de professores, pois os mesmos, de alguma forma, já devem ter sido questionados a respeito.

No que se refere à outra fonte desta pesquisa, os dispositivos oficiais, são utilizados pareceres, resoluções, referenciais, políticas, portarias, planos, decretos e leis que versam sobre formação de professores e/ou Educação Especial/Inclusiva, tomando como marco arbitrário a Constituição de 1988. O objetivo aqui é entender a constituição do discurso inclusivo nas políticas educacionais brasileiras a partir de suas fontes de normas, utilizando-as como tecnologias de controle por parte do Estado.

O texto da dissertação é desenvolvido na seqüência lógica dos meus objetivos específicos. Cada capítulo e seção são alinhavados pela poesia. A escolha poética parte de uma prática de si, inicialmente, pois a poesia me acompanha no meu agenciamento como pesquisador, em que além de não conseguir apartar o discurso poético do científico, encontro amplos movimentos de confluência⁸. Também fundamenta essa atividade de costura poética,

⁶ Para citar alguns: Brasil (1988, 1994, 1996, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2008b, 2009a e 2009b).

⁷ A rede de ensino municipal de São Luís organiza suas escolas por núcleos territoriais. São sete núcleos, sendo seis na zona urbana e um na zona rural.

⁸ “Um livro existe apenas pelo fora e no fora. Assim, sendo o próprio livro uma pequena máquina, que relação, por sua vez mensurável, esta máquina literária entretém com uma máquina de guerra, uma máquina de amor, uma máquina revolucionária etc. — e com uma *máquina abstrata* que as arrasta. Fomos criticados por invocar

o que Foucault (1986) fala sobre ir além das fronteiras. Onde o filosófico ou o literário devem ser mortos e reavivados para que se possa sim fazer permeáveis as fronteiras destes com o que não é filosófico ou literário. A poesia circula na linha rizomática. Ainda sobre a escrita da dissertação, que se cola de forma inadiável à escrita acadêmica, embora tenha mantido uma estruturação da dissertação mais tradicionalista, com uma prévia discussão teórica e somente após uma análise dos dados empíricos, assim o fiz com um objetivo evidente. Busco, da mesma maneira como Fischer (2005) traz, apoiada em *Os Lusíadas* de Camões, aliar “engenho e arte”. Assim, se fez necessário (funcionalidade) em minha pesquisa elaborar um capítulo conceitual destacado, para que se pudesse afinar a orquestra; dois capítulos cartográficos, para que se pudesse montar o cenário; e então, abrir alas para o espetáculo, com a análise dos dados. Aos leitores pós-modernos, paciência!

No capítulo 1, trago a questão: Foucault revoluciona a pesquisa em Educação Especial? Uma dupla paródia se exerce aqui, de início Fischer (2003) que se questionou sobre a influência das teorizações foucaultianas no campo educacional. Outro lado dessa paródia se situa em Veyne (1982), que já havia sido parodiado pela própria Fischer (2003). Veyne (1982) deu uma grande contribuição para a história, ao apontar a revolução que o pensamento de Michel Foucault causava nos pressupostos historiográficos tradicionais. Neste capítulo, a fim de indiciar uma resposta a essa pergunta audaciosa, inicio questionando quem irá respondê-la, na medida em que o próprio Foucault (2009a) cogita a morte da autoria. Posteriormente, localizo a possibilidade de me incluir nessa resposta, pois “trabalhar com” Michel Foucault guarda uma paixão mediada que permite nos incluir e nos retirar, como no *Brinde Fúnebre* de Mallarmé (2007). Localizado, vou à busca de meus outros e faço um percurso sobre o campo de investigação que usam as teorizações foucaultianas para pesquisar na Educação Especial. Desenho, em seguida, a trajetória do projeto filosófico de Michel Foucault, a fim de identificar como poderei utilizá-lo como ferramenta para problematizar meu objeto de estudo. Finalizo assim o capítulo, mostrando que o pensamento foucaultiano é revolucionário na medida em que ele é movimentado e mantido vivo pelos pesquisadores que se dedicam a tal empreitada.

No capítulo 2, realizo uma cartografia das problematizações acerca da política educacional brasileira. Evidencio o uso do exercício cartográfico como necessário para ir além da conjunção de raciocínios e permitir a emergência de um novo saber sobre. Para tanto, traço um breviário sobre a transversalidade entre Educação Especial e políticas públicas. Este

muito freqüentemente literatos. Mas a única questão, quando se escreve, é saber com que outra máquina a máquina literária pode estar ligada, e deve ser ligada, para funcionar” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 11).

tem por funcionalidade apresentar os marcos históricos entre essas duas instâncias, apontando que há a necessidade de se pesquisar tal transversalidade na medida em que a linha que a corta é desenhada de forma fina e frágil ao longo da história brasileira. Com isso, passo à análise da política recente do Brasil, especificamente tomo as modificações no cenário político após a Constituição de 1988. A partir dos estudos sobre a formação da sociedade brasileira, desde tempos coloniais, busco identificar como se deu a emergência de uma governamentalidade neoliberal no país. Após essa especificação, traço cartografias da política educacional neste cenário. A que propósitos servem a Educação no Brasil na década de 90 e início do século XXI, é a principal questão que visou elucidar com minha análise.

No capítulo 3, busco localizar as políticas de formação de professores no cenário desenhado até então. Mapeio as problematizações acerca destas políticas, identificando-as como “políticas de conformação”, que atrelam o discurso técnico-pedagógico à sujeição identitária do professor. As políticas de formação continuada entram em questão. Parto da compreensão que a formação ou a conformação não é estática, com início, continuidade e fim, mas sim uma configuração em constante movimento. Assim, a serviço de quê o dispositivo educacional estipula a necessidade de uma formação continuada? Discuto a relação entre a formação inicial e continuada. Este percurso do terceiro capítulo me faz chegar à Educação Especial e suas preocupações “especializadas” acerca da formação dos professores. Problematizo a “diferença” através da problematização da “igualdade”, indagando o que há de novo na Educação Especial e suas políticas de conformação. É preciso ser realizada uma genealogia do “especial”. Aqui também investigo como se deu a invenção de um novo professor, que não é mais o especial, nem o regular, mas sim um outro, o professor inclusivo. Por fim, realizo a cartografia dos ilhéus, buscando identificar o que emerge da apropriação de toda essa discussão travada até aqui, entre os pesquisadores que se voltam para as políticas educacionais do município de São Luís.

No capítulo 4, realizo a análise das entrevistas e dos dispositivos. Através de itens em comum, formo um quadro analítico, que me permite traçar diversos movimentos discursivos acerca da formação de professores na Educação Especial. A análise dos dados é pautada em um roteiro de seis categorias, a saber: a) Visão de Educação Especial e inclusão; b) Quem é o professor da Educação Especial na perspectiva inclusiva; c) Como se dá a formação inicial deste professor; d) Como se dá a formação continuada deste professor; e) Onde este professor atua; e f) Qual é a atuação deste professor. Esses dados me possibilitam contribuir com a problematização sobre este objeto de pesquisa e fornecer subsídios para se pensar políticas públicas no setor.

1 FOUCAULT REVOLUCIONA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Refém das suas “verdades”
Um mestre informa que todo feito é
Verídico,
E um outro deforma, diz que todo o
Feito é o próprio defeito.

E agora? Em que obra haverá feito?

(*O Mestre*, Carlos Eduardo Cardoso, 2005)

No final da década de 70 do século XX, Paul Veyne (1982), conceituado historiador francês do *Collège de France*, escreveu um ensaio intitulado *Foucault revoluciona a história*. Neste, Veyne (1982) defende sua tese central, afirmando que o “método” desenvolvido por Michel Foucault revolucionou a análise histórica, que a partir de então estaria arrematada desconcertadamente às noções desenroladas pelo filósofo-historiador. No início da primeira década do século XXI, Rosa Maria Bueno Fischer (2003), pesquisadora em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escreveu um artigo que se anunciava como uma paródia (sem o aspecto burlesco, em minha análise) do ensaio de Veyne (1982).

Entretanto, Fischer (2003), a despeito de se objetivar principalmente a apropriação do exercício do historiador francês, voltando-se para as questões educacionais, acrescentou um signo novo à sua empreitada. O artigo de Fischer (2003) intitulava-se através de um questionamento: *Foucault revoluciona a pesquisa em educação?* Vinte anos, aproximadamente, após a morte de Michel Foucault e possivelmente, o mesmo período após diversos usos da obra foucaultiana no campo educacional brasileiro, o signo de indagação tinha sua validade.

Abuso, metodologicamente, da paciência dos respondentes e faço uso de uma paródia da paródia para renovar a afirmação-pergunta⁹: Foucault revoluciona a pesquisa em Educação Especial?

De fato, em meio às exigências academicistas, abro um espaço em que busco pensar minhas agências como pesquisador. Deito, pois, a pesquisa (ou o pesquisador) no divã¹⁰ da psicanálise do conhecimento de Bachelard (1996), no intuito de desvendar seus medos e problematizar as possíveis vicissitudes que seu referencial oferece. Ainda apoiando-se em

⁹ Trabalho com a noção de afirmação-pergunta, pois no ensaio de Veyne (1982) embutido na afirmação, havia um questionamento; assim como a pergunta de Fischer (2003) trazia uma resposta imbricada. A esse respeito, Foucault (1996) aponta que ambas as formas trazem uma vontade de verdade.

¹⁰ Uso essa metonímia, aludindo à Bachelard (1996) o objeto freudiano, divã, remetendo ao meu interesse em escutar meu agenciamento de pesquisador.

Bachelard (1996), tomo aqui o papel do epistemólogo na tarefa de analisar como os conceitos interagem na pesquisa e de permitir, assim, que o pensamento científico possa emergir com sua racionalidade na busca pela superação de seus limites sociais.

Para preencher o vazio do *setting* terapêutico da psicanálise bachelardiana, aproprio-me, como mote deste desejo de saber, da indagação de Corazza (1996, p. 106): “[...] afinal, como é mesmo que venho fazendo meu movimento de pesquisa?”. Utilizo esta pergunta com a mesma perspectiva foucaultiana de pesquisa da autora, no sentido de uma atividade que busca suspeitar do consensual, fugir da esfera das opiniões, do já-sabido e que, a partir de uma inquietação, cria seus problemas pondo os conceitos em funcionamento e questionando, concomitantemente, realidade e teoria.

Os passos pelos quais dou para tentar responder à afirmação-pergunta perpassam por alguns questionamentos outros. Problematizo inicialmente como pensar a autoria de uma resposta, à luz dos estudos foucaultianos. Depois busco localizar como a afirmação-pergunta se configura no cenário recente da pesquisa em Educação Especial, articulando-o com o meu problema. Analiso no projeto filosófico de Michel Foucault elementos que justifiquem seu uso como ferramenta para minha investigação. Por fim, problematizo a positividade¹¹ da afirmação-pergunta.

1.1 O que é um autor? - ou - O brinde fúnebre

Ó tu, fatal emblema de nossa alegria!

Saudação à demência e libação sombria,
 Não creias que à fé mágica no corredor
 Ergo a taça vazia com um monstro de ouro e dor!
 Tua aparição não me será suficiente:
 Pois em local de pórfiro te pus jacente
 [...]

(*Brinde Fúnebre*, Stéphane Mallarmé, 1873)

Início, aceitando o brinde de Mallarmé (2007) em homenagem à ausência do autor. Um brinde fúnebre que aponta a fatídica relação entre autor e obra, pois é na morte do autor que a obra realça sua sobrevivência imanente (FOUCAULT, 2007). Com isso, anuncio este trabalho apropriando-me de um questionamento efetuado por Foucault (2009a) e me inserindo propositalmente em um metodológico pseudo-paradoxo: qual a possibilidade de me

¹¹ No sentido dado por Michel Foucault de analisar o autor por ele mesmo (FOUCAULT, 2008a)

apresentar como autor desta obra, se sou precedido por uma formação discursiva que alardeia a “morte” da autoria?

Foucault (2009a) pontua que o estatuto de autor merece uma investigação detalhada, a fim de que se possa apontar em nossa cultura em que momento e como, este se tornou objeto de investigação de autenticidade e atribuição. Segundo Foucault (2009a), há uma transposição significativa entre os textos clássicos que versavam sobre heróis, que não se pode fornecer o mesmo dado de existência como os autores do mundo moderno, e estes autores, que assinam sua obra. Se na Grécia Antiga o fato que encadeava os textos era o herói da obra, na modernidade essa cadeia é desenrolada pela autoria da obra. Este aspecto traz conseqüências marcantes: estabelece-se uma relação de homogeneidade, de filiação, de comparação recíproca entre as obras de um mesmo autor.

Há em Foucault (2009a) uma defesa da análise que esta autoria nada diz do indivíduo real, civil, nem mantém relação com a ficção, mas se situa nos limites do discurso. Pertence, assim, a um acontecimento discursivo, isto é, na ruptura que alguns discursos estabelecem ao que era dito antes, configurando sua singularidade. Em linhas gerais, o autor é uma função de um discurso que se insere em um feixe de relações discursivas.

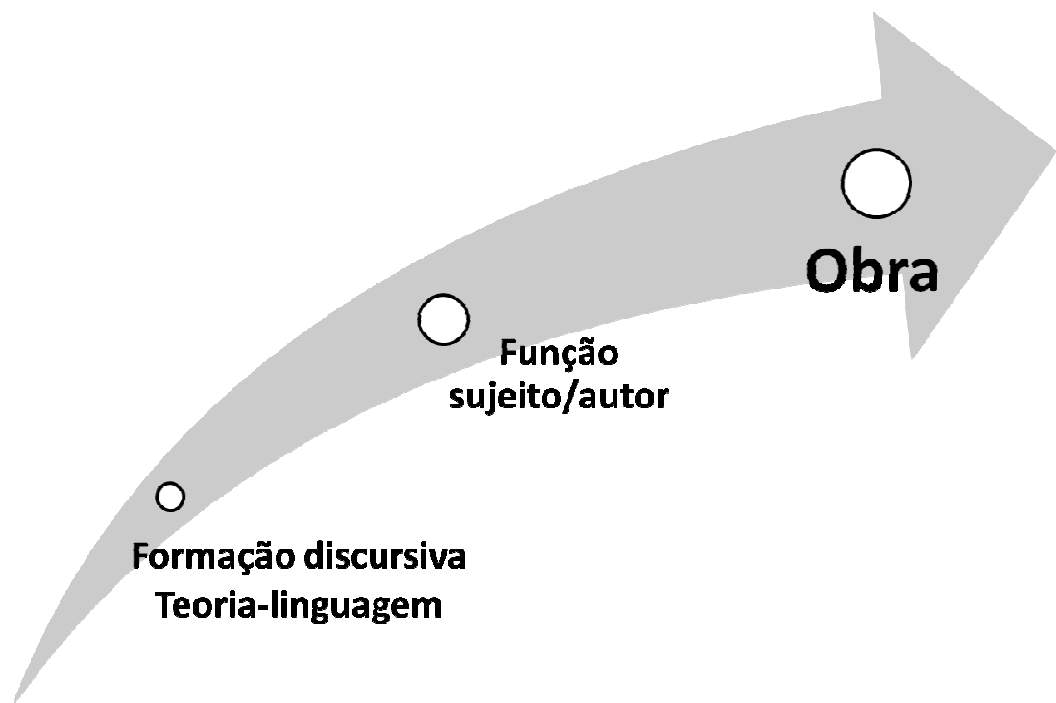
Vale ressaltar um errôneo caminho que a crítica toma ao analisar a função-autor de Foucault (2009a). Ele não afirma que o autor não exista, nem tão menos se interessa pela análise desse sujeito, mas sim destaca que este sujeito desaparece na medida em que o discurso emerge. Isto porque o discurso não é uma comunicação de sentido, mas de fato, uma exposição de linguagem, o pensamento do exterior (FOUCAULT, 1997). Assim, a ordem do discurso precede e ultrapassa a função-autor, sua condição de possibilidade.

Ainda discutindo a função-autor, Veiga-Neto (1996) destaca que são os olhares que impomos às coisas que as constituem. Os problemas são criados a partir do modo como olhamos a realidade. Assim, não são as coisas do mundo que importam, mas a maneira como elas são refeitas pela nossa construção. Contudo, esse refazer, esse criar que o autor tem como exercício é ordenado por práticas lingüísticas dos campos disciplinares. Logo, tudo que podemos dizer ser verdadeiro ou falso, está ordenado em um jogo de verdade, em uma formação discursiva.

Corazza (1996) coaduna com essa perspectiva, pois para ela, na medida em que o pesquisador se depara com a insatisfação, com o já-sabido, com o senso comum, é necessário se aportar em uma teoria-linguagem para poder construir seu problema de pesquisa. Nesse instante, é preciso sair do que se é e abrir as possibilidades para outros possíveis de ser, destaca a pesquisadora.

Esses “outros possíveis de ser” são dados e cortam, deleuzeanamente, o pesquisador no meio. Assim, o sujeito, ao produzir uma obra, ocupa uma função (de autor), sendo precedido por uma formação discursiva, no momento de emergência do seu discurso. Este processo faz com que o sujeito, enquanto tal, desapareça na análise positiva do discurso da obra. O DIAGRAMA¹² 01 aponta esse movimento que constitui a função autor como um recurso da obra.

DIAGRAMA 01 – A formação discursiva/teoria-linguagem, a função sujeito/autor e a obra



Por outro lado, e aqui se situa o pseudo-paradoxo, o fato de ocupar a função-autor em nada o distancia de seu problema de pesquisa. Inversamente, é necessário que ele se implique no seu problema e assine sua pesquisa para que ela participe do jogo de verdade.

Como coloca Fischer (2005), há-se de ter paixão no que se pesquisa e escreve. Temos que buscar um ponto de encontro com nós mesmos, pesquisadores, nas tais teorias-linguagens. Fazer a teoria respirar vida, os conceitos se movimentarem através de sua

¹² “O que é o diagrama? É a exposição das relações de forças que constituem o poder [...] o diagrama, ou a máquina abstrata, é o mapa das relações de forças, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não-localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos [...]” (DELEUZE, 2005, p. 46).

assinatura. Desta forma, deve-se buscar o que é seu nessa cadeia de linguagem pela qual o discurso emerge.

Fischer (2005), apoiada nos estudos foucaultianos, aponta que se abre assim uma zona de interstício: pois de um lado o autor desaparece, mas de outro ele deve garantir que voltará a aparecer. Cria-se um jogo no qual o autor “morre” ao percorrer uma cadeia de linguagem e “revive” ao utilizar essa cadeia para lidar com um problema por ele construído. Fischer (2005) conclui: esse movimento de desaparecimento e aparecimento ocorre simultaneamente. É brinde e é fúnebre!

É nessa perspectiva que invisto para pesquisar em Educação Especial, a partir de Michel Foucault. Reconheço-me na forma de autor, que é precedido sempre por um “diz-se”, mas me reatualizo sempre, nessa cadeia de linguagem, pela paixão (desejo de saber) que me leva a problematizar meu objeto de pesquisa.

Portanto, convoco Michel Foucault para preceder meu discurso. Vale destacar que fazer pesquisa é deixar que as práticas discursivas e não-discursivas se apresentem em conexão, revelando suas possibilidades e sua cadeia de vontade de saber-verdade-poder.

Foucault (1996), quando inicia sua famosa aula no *Collège de France, A ordem do discurso*, expõe seu desejo de não ter de começar a falar, um desejo de ser arremetido para o outro lado do discurso, logo de início. Ao final, ele relata que desejava e que foi precedido por Jean Hyppolite, um dos seus mestres filosóficos¹³. Deito no divã de Bachelard (1996), com meus medos e devolvendo o desejo de Foucault (1996) a ele mesmo, na esperança de ser precedido pelo seu discurso, no momento em que inicio.

1.1.1 Cartas a um jovem pesquisador: a paixão de “trabalhar com” Foucault

Viva nesses livros um momento, aprenda neles o que lhe parecer digno de ser aprendido, mas, antes de tudo, ame-os. Esse amor ser-lhe-á retribuído milhares de vezes e, como quer que se torne sua vida, ele passará a fazer parte, estou certo, do tecido de seu ser, como uma das fibras mais importantes, no meio das suas experiências, decepções e alegrias.

(*Cartas a um jovem poeta*, Rainer Maria Rilke, 1903)

Pelo raciocínio desenvolvido acima por Rilke (2001) sobre autoria, conclui-se que ser autor não é uma função de ordem individual, convocam-se outros. No meu caso, nesta pesquisa, convoco Michel Foucault para realizarmos um trabalho coletivo. Mais uma vez,

¹³ Mais sobre a relação entre Michel Foucault e Jean Hyppolite em Eribon (1990).

Fischer (1996) intercede no meu percurso, ao elaborar uma expressão que traduz meu desejo de pesquisador. *A paixão de “trabalhar com” Foucault* é um texto escrito pela pesquisadora com o intuito de discorrer sobre sua trajetória de pesquisa, utilizando os estudos foucaultianos como referencial teorico-metodológico. Aproprio-me da expressão por enxergar meu momento de pesquisador com dois signos que se apresentam nela: a paixão e o “trabalhar com”.

Como nos alerta Rilke (2001), o nosso envolvimento com os livros transcende à relação de aprendizagem. Os livros trazem mais que conhecimentos e nos envolvem em uma relação de amor e paixão. Vêm de longe e nos rompem, fazendo desde então parte daquilo que nos movimenta.

Rilke (2001) anunciou isto a um jovem poeta e Fischer (1996) apresenta esta incorporação da paixão, aos jovens pesquisadores. Para esta autora, a identificação apaixonante com Michel Foucault vai além das contribuições de ordem teórica, mas se volta também para o posicionamento político do filósofo com a pesquisa. Longe de endeusar Michel Foucault, lugar pelo qual sua biografia¹⁴ demonstra que era repudiado pelo mesmo, trata-se de uma postura metodológica de entrelaçamento com o referencial adotado.

No que tange ao signo “trabalhar com”, o mesmo já é utilizado com aspas por Fischer (1996), pois ela aponta como pertencente ao professor Roberto Machado. O que vale aqui é a virada de mesa metodológica, como indica Corazza (1996), visto que o “trabalhar com” vai de encontro à postura de “aplicar ele”. Aponto, pois, que o referencial teórico não irá moldar o objeto de pesquisa.

Outra revolta dessa expressão é o fato de colocar o referencial lado a lado com o pesquisador. Não mais é uma peça de fantoches, na qual o pesquisador é conduzido a se movimentar, segundo os limites das cordas guiadas pelo seu referencial. Coloco-me diante do meu problema de pesquisa, ao lado do meu referencial, analisando qual a utilidade de seus conceitos para uma apropriação minha a partir do que meu objeto oferece. Vale destacar ainda a contribuição de Freitas (2009) que destaca que pesquisar com Foucault é sinônimo de atrevimento, de ir além.

Essa postura metodológica apaixonante do trabalho coletivo coaduna com o lugar que a função-autor ocupa diante do discurso. Estar aberto para entender este lugar é imprescindível para o pesquisador. Foucault (2008a) destaca que alguns aspectos têm que ser levados em consideração na análise do discurso: quem fala; qual o *status* de quem fala; quais indivíduos tiveram o direito de falar, em detrimento dos outros; qual o lugar institucional de

¹⁴ Ver Eribon (1990).

onde se fala; qual a posição de quem fala em relação aos outros. De modo semelhante e eticamente coerente, cabe ao pesquisador se localizar na trama discursiva na qual ele se enfronta, apontando sua postura diante dos questionamentos.

No entanto, essa ascendência da paixão precisa ser mediada. Veiga-Neto (2007), de forma muito lúcida, discorre sobre os cuidados que se deve ter ao trabalhar com Michel Foucault, notadamente nas pesquisas educacionais. O primeiro erro, segundo Veiga-Neto (2007), que comumente ocorre nas pesquisas, é tomar um autor como o remédio, a salvação dos problemas da Educação. Em nenhum momento na obra foucaultiana se encontrará a proposta salvacionista, opostamente, o filósofo buscou demonstrar que esse caminho para o paraíso não existe, pois de fato nem do paraíso se pode falar da existência (ERIBON, 1990).

Nesse sentido, os estudos foucaultianos se situam mais como mobilizadores para nossas ações e pensamentos. Cabe ao pesquisador dar visibilidade aos dados, e não empurrar teorias (FISCHER, 2007). Polemizar e problematizar são as diretrizes a serem adotadas (FREITAS, 2009).

Esse cuidado apontado por Veiga-Neto (2007) traz como consequência a retirada de Michel Foucault do lugar de um líder, guru, fundador de escola de pensamento, ou mesmo, elaborador de uma teoria ou um método tradicional de pesquisa. Assim, o que o filósofo francês oferece são teorizações acerca de objetos específicos de análises, que podem ser movimentadas na sua utilidade para pesquisas outras.

Freitas (2009) destaca que nos últimos anos de vida, Michel Foucault, entre 1982-1984, nos cursos do *Collège de France*, deu imensas contribuições sobre a metodologia de se pesquisar com ele. É desse momento que se tira a emblemática afirmação de que todo ato filosófico é um ato pedagógico, e que todo ato pedagógico é um ato espiritual, de si. Assim, “trabalhar com” Foucault é problematizar o pensamento, é tornar visível o que já está visível, destruir as evidências e as universalidades.

Ser pesquisador à luz foucaultiana, aponta Freitas (2009), é pesquisar-se, é uma prática de si. A verdade da pesquisa só é válida se o saber transformar o sujeito que pesquisa e se este tiver coragem de enunciar sua transformação.

Desta forma, retomadas essas atitudes metodológicas, desenho o lugar que ocupo para responder a afirmação-pergunta (Foucault revoluciona a pesquisa em Educação Especial?) e para conduzir minha pesquisa. Parto da análise de que cumpro uma função-autor, como uma condição de possibilidade de um discurso, que é precedido por uma formação discursiva, no caso uma teoria-linguagem. Assumo que desapareço neste processo anunciativo, porém reapareço no momento em que me implico no problema por mim construído a partir da teoria-

linguagem; vejo-me como um pesquisador que se utiliza das teorizações foucaultianas, adotando uma postura de paixão mediada e tomando o referencial pelo lado; e por fim, destaco a vigilância ética necessária para se evitar o uso de um referencial, negando-o ao adotar posturas equivocadas.

1.2 Entre outros: situando minha pesquisa nos estudos foucaultianos em Educação Especial

[...]
 Ao todo há dois em cada um, dizima periódica.
 Se ambos têm outros pares, estes se desdobram
 Até contermos uma população palpitante e vária
 Que encerra algo que parece ser alguém visível
 Dentro de interstícios densos, imagem de mim.

(*Silêncio de girassóis*, Bruno Cattoni, 2007)

É preciso antes de prosseguir, situar como estão desenhados os estudos foucaultianos na pesquisa em Educação Especial. Localizar meus outros pares e seus outros pares *ad infinitum* para identificar-me diferente neles. Para anunciar a novidade tem-se que passear pelo já-sabido e pelos anúncios de outras novidades. É preciso perceber que há uma população palpitante e vária no rizoma¹⁵ onde desenhemos nossas linhas.

Coloco, pretensiosamente, esta pesquisa como uma novidade. Como a abertura de novos olhares para a problemática da formação docente em Educação Especial/Inclusiva. Insiro-me no que Costa (1996) define como práticas “incomuns” de se conceber pesquisa. Essas práticas assumem a máxima foucaultiana de que não importa mais investigar-se o que é verdadeiro ou falso, mas deflagrar políticas de verdade (FOUCAULT, 2002).

Assumir-se coletivamente trabalhando com Michel Foucault é buscar desvendar o outro lado dos objetos de pesquisa, que é justamente aquele que se mostra e não mais um lado oculto, sorrateiro, obscuro, ou mesmo, universal. Proponho-me a investigar a formação docente na Educação Especial/Inclusiva, formulando as questões que não se formulam nos modos tradicionais de se fazer pesquisa. Não tomando os objetos por eles mesmos, naturalizados, mas problematizando as práticas que os constituem. Como afirma Veiga-Neto (2003, p. 210),

¹⁵ “Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza [...]” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 31).

é preciso que a crítica se retorça sobre si mesma, coloque em questão não apenas os pontos em que ela está se apoiando, mas, também, como ela está funcionando, como ela está se movimentando. Trata-se de uma crítica que puxa o tapete de si mesma.

No entanto, sei que pretensão e ousadia não se confundem com a inocência fascista, não busco “inventar a roda inventada”. Nesse sentido, vou ao encontro de meu campo, meus outros pares reunidos, no que tange a esse interstício entre Educação Especial e estudos foucaultianos. Situar, aqui, não é um levantamento exaustivo de toda produção, nem um apontamento dos trabalhos mais importantes, mas colocar na mesa alguns exemplos de como vem se pesquisando Educação Especial, a partir de Michel Foucault no Brasil, nos últimos anos. Um estrato do rizoma.

Para tanto, traço brevemente o percurso de um dos expoentes pensadores quando se trata da relação entre Michel Foucault e Educação Especial, o professor Alfredo Veiga-Neto. Como o mesmo afirma, sua trajetória remete a pouco mais de uma década e meia de envolvimento com esta temática específica, orientando diversas dissertações de mestrado e teses de doutorado (VEIGA-NETO, 2010b). Ganhou notoriedade por desenvolver de forma lúcida e rigorosa o pensamento foucaultiano no campo educacional e mais especificamente, vem afiando as noções foucaultianas como ferramentas para se pensar as políticas de inclusão. Desta forma, penso que apresentando uma breve explanação de seu raciocínio, contemplo variadas linhas que emergem coletivamente ao seu pensamento no interstício acima citado.

Veiga-Neto (2003) desenvolve uma crítica, ou uma hipercrítica, como ele pontua, sobre o pensamento tradicional que conduziu a emergência do discurso inclusivo no Brasil. Para ele, o raciocínio criado era de que a inclusão surgia colocando a educação escolarizada como capaz, por si mesma, de promover a equalização econômica e das desigualdades sociais. Segundo o autor, a equação inclusiva era construída sob a seguinte lógica:

a) a convivência com a diferença ensina a aceitar o diferente; assim: b) crianças que, na escola, convivem com a diferença aprenderão a conviver com os diferentes em outras situações sociais; logo: c) é preciso uma escola única para todos, uma escola que inclua, junto aos “normais”, todos os diferentes (sindrômicos, surdos, isso é, todo esse amplo conjunto que a Modernidade chamou de “anormais”) (VEIGA-NETO, 2003, p. 212).

Desta forma, toma-se o que é diferença por um prisma que precisa homogeneizar para permitir a igualdade, quando, do contrário, o outro é preciso ser reconhecido como ele mesmo, há uma diversidade que precisa ser respeitada. O que se deve atacar é o discurso moralizante que estipula uma desigualdade em cima das diferenças.

Para Veiga-Neto (2003), a sociedade moderna elaborou diversos instrumentos que puderam sistematizar essa desigualdade. No que diz respeito à escola, destaca-se entre

os vários dispositivos que operam a seletividade na escola, a avaliação sistemática — inventada na segunda metade do século XVIII e logo transformada na mais central das práticas pedagógicas — é o mais eficiente e disseminado. Na forma de sabatinas, provas, pareceres, arguições, observações etc., a avaliação sistemática opera sucessivas e constantes separações entre os que sabem/conseguem mais, os que sabem/conseguem menos e os que nada-sabem/nada-conseguem. Isso é feito declaradamente ora para “medir” o quão “eficiente” foi o processo de ensino-aprendizagem, ora para premiar os esforços de cada um — e, simetricamente, para ameaçar ou punir quem não se aplicou devidamente... —, ora para separar os que “podem” dos que “não podem ir adiante”, ora, até mesmo, para que cada um apreenda a “se examinar a si mesmo” — e vejam que esse meu pleonasmo foi proposital... Seja como for e além de poder ser outras coisas, a avaliação escolar tem, explícita ou implicitamente, a função de revelar o que alguém sabe ou consegue, a partir de critérios — também implícitos ou explícitos — que são da ordem dos saberes (VEIGA-NETO, 2003, p. 215).

Toda essa maquinaria permitiu que a escola criasse um vasto campo de exclusão naturalizada. Veiga-Neto (2003) conclui, enfrentando a política de inclusão que desconsidera qual foi o processo de exclusão, quem foram os sujeitos aglutinados como “excluídos” e como se pensar inclusão, reconhecendo as diferenças.

Em outro estudo, Veiga-Neto (2004) aprofunda a noção de diferença, alicerçando os estudos foucaultianos por ele desenvolvidos às contribuições da filosofia de Nietzsche e Wittgenstein¹⁶. Estes filósofos o ajudaram a desmitificar a Pedagogia e assim torná-la “coisa deste mundo”. Com Nietzsche, segundo Veiga-Neto (2004), levantamos a questão de saber o que nós podemos fazer, em termos educacionais, a partir da detonação que ele faz da linguagem e da própria metafísica; já com Wittgenstein, ainda segundo Veiga-Neto (2004), podemos dizer o que foram e são algumas formas de vida que nos conduziram a pensar e a dizer que a Pedagogia é ou deve ser isso ou aquilo, permitindo pensar outros pensares e dizer outros dizeres.

Com isso, a questão da diferença, subsidiando a questão da inclusão, ganha outros tons. Não se pergunta mais “o que é a diferença?” como se perguntasse “o que é isso?”, pois essa pergunta não cabe mais, mas sim se coloca que “diferença é o nome que damos à relação entre duas ou mais entidades — coisas, fenômenos, conceitos, etc.— num mundo cuja disposição é radicalmente anisotrópica” (VEIGA-NETO, 2004, p. 120).

¹⁶ Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Ludwig Wittgenstein (1889-1951) são filósofos que, voltados para questões de pesquisas particulares, contribuem conjuntamente para a compreensão de diferença, a partir da noção de que a linguagem não possui uma fundamentação última (VEIGA-NETO, 2004).

O pensamento genealógico desloca assim a questão da diferença, dela mesma, por si mesma, para seu entorno. Pois é aqui que se constituem as condições de possibilidade para que todo um conjunto de formas de pensar e práticas, que tanto incluem quanto excluem, se estabeleçam naturalmente.

Nesse percurso, identifiquei uma pesquisa desenvolvida por Veiga-Neto & Lopes (2006) acerca do que se constituem os marcadores culturais surdos. Neste estudo, os autores, investigam que, além da língua de sinais e da arte surda, a noção de luta, a necessidade de viver em grupo e a experiência do olhar são marcadores que permitem falar de identidades surdas fundadas em uma alteridade e uma forma de ser surdo.

Acerca desse “ser surdo”, os autores destacam que não se trata de uma essência surda, mas de alguns elementos presentes nas narrativas surdas sobre si, que, na dispersão dos enunciados, fazem aparecer alguns elementos recorrentes que, ao serem agrupados, conectados e selecionados, indicam marcadores comuns dentro de um grupo cultural específico. Segundo Veiga-Neto & Lopes (2006), a escola, com seu disciplinamento e seu tempo, é um dos principais espaços que fomenta o desenvolvimento desta cultura surda, destes marcadores surdos. Os pesquisadores concluem que

os surdos, como qualquer outro grupo que se narra e é narrado, não pode ser visto preso a uma única forma de ser. Não possuem uma identidade fixa, não sabem quem são ou o que podem ser. Os surdos, entendidos como povo ou grupo que se nomeia como tal, estão inscritos na ordem do acontecimento cultural, ou seja, na ordem da luta permanente do tornar-se, do vir a ser, frente a outro(s) grupo(s). A cultura surda, assim como qualquer outra, é uma cultura que jamais conhecerá a tranquilidade do viver sem luta. A impossibilidade da tradução do “ser surdo” é a impossibilidade da tradução universal da identidade surda. Não há uma essência surda, mas há organizações e invenções surdas. Lutar pelo reconhecimento da diferença surda é lutar contra a noção de essência, pois na essência esconde-se aquilo que não podemos manipular, modificar e construir. Acreditar e lutar por uma essência estão na contramão de lutar pela diferença cultural, neste caso, pela diferença cultural surda, que necessita proporcionar condições materiais para a sua existência. Portanto, alguns dos marcadores culturais tais como luta, vida em comunidade, língua de sinais - são invenções surdas pela manutenção de sua própria existência (VEIGA-NETO & LOPES, 2006, p. 90-91).

Com isso, os autores apontam para como se constitui a política de identidade surda, para além da diferenciação dos chamados ouvintes. A diferença não busca estagnar o outro sobre o signo de diferente, mas assumir que não se tem uma essência surda ou deficiente ou mesmo um excluído que precisa ser incluído.

Veiga-Neto (2010b) destaca que a Pedagogia deve fugir do lugar terapêutico que buscam lhe alocar. Deve se tomar sim uma postura de negar esse discurso do deficiente ou do diferente a ser recuperado, e promover o discurso de que o outro compartilha de outro

entendimento de mundo, de outra cultura, para que assim possamos pensar em possibilidades de convivências.

Assim, segundo Veiga-Neto (2010a, p. 01),

o desafio que se tem pela frente aumenta na medida em que é preciso examinar com mais cuidado e competência o que hoje está sendo entendido, proposto ou feito sob a designação de *inclusão* - social, digital, dos alunos com necessidades especiais etc. - e de *fixação/permanência* na escola. Tais expressões acabam virando moeda forte, de modo que sempre aparece algum "especialista de plantão" ou "cartola da vez" para pontificar e propor soluções mágicas - muitas vezes apoiadas na alta tecnologia ou em teorias indigentes -, cristalizando equívocos e, não raro, cometendo ainda mais injustiça.

Destaco agora outra linha de pesquisa que é desenvolvida por Alfredo Veiga-Neto, utilizando-se das noções foucaultianas para se pensar as políticas de inclusão: a questão da governamentalidade. Veiga-Neto & Lopes (2007) procuram demonstrar que para além do seu caráter humanista ou progressista, as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações.

Para os autores, essas políticas, colocando-se apenas no plano discursivo ou de fato materializando-se no plano das práticas concretas, têm em seu horizonte a diminuição do risco social. Sobre esse fator, os autores destacam que

seja como for, se por um lado não é o caso de glorificar a inclusão *per se*, por outro lado também não se trata de simplesmente rejeitá-la. Como em qualquer outra questão social, é preciso sempre examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e emergências, articulações, superposições, especificidades, efeitos. Convém, também, distinguir as variáveis que temos diretamente à nossa disposição daquelas que fogem ao nosso controle. Assim como não resolveremos os problemas sociais simplesmente “melhorando a educação”, não “salvaremos a educação” simplesmente efetivando a inclusão escolar. Soma-se a tudo isso o fato de que, por estranho que possa parecer, é preciso sempre perguntar sobre o que, afinal, se está falando (VEIGA-NETO & LOPES, 2007, p. 951).

Assim, o que interessa em uma pesquisa foucaultiana das políticas inclusivas é um tipo de problematização que ajude a abrir a caixa-preta daquilo que dizem, com o fim de escrutiná-las por dentro, de examiná-las em termos das suas amarras conceituais e de alguns dos seus pressupostos epistemológicos (VEIGA-NETO & LOPES, 2007).

Os pesquisadores, desta forma, entendem as políticas de inclusão como uma manifestação da governamentalização do Estado moderno. Continuam afirmando que

no caso das políticas de inclusão escolar, é fácil ver que a intervenção do Estado é bem maior do que costuma acontecer quando este promove campanhas públicas, mesmo que estas se utilizem da escola como ambiente de aplicação e propagação. As campanhas públicas funcionam como pedagogias culturais e, por isso, buscam o governamento, sobretudo pelo discurso; elas pretendem ensinar o melhor comportamento e o que é melhor ou mais correto fazer, usar etc. É trivial afirmar que toda e qualquer política pública só se torna manifesta por intermédio do discurso, entendendo-se discurso como um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento (VEIGA-NETO & LOPES, 2007, p. 959).

Em linhas gerais, o que Veiga-Neto & Lopes (2007) discutem aqui é que as políticas de inclusão são mecanismos de conduta das condutas, seja da ordem da população ou do disciplinamento do corpo. Elas estão a serviço do ordenamento e da normatização do indivíduo-corpo e do indivíduo-espécie.

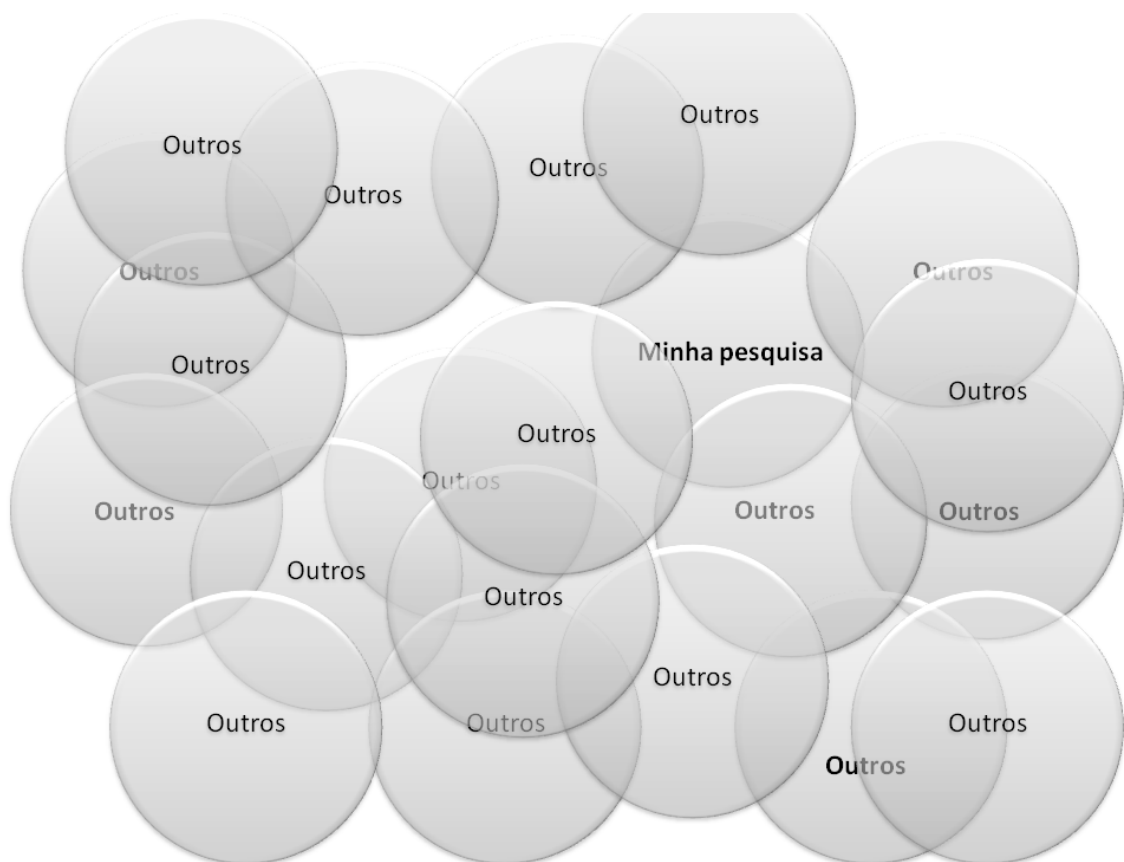
Por fim, a trajetória que o professor Alfredo Veiga-Neto traça é em busca de problematizar a Educação Especial, notadamente na sua perspectiva inclusiva, a partir das noções foucaultianas. Como o mesmo destaca:

as obras de Foucault sobre a disciplina, sobre biopoder, sobre as formas de uns governarem as vidas de outros, foram descobertas, foram escritos que nos capacitam a compreendermos melhor esse fim de século, início de século XXI. Foucault não falou sobre políticas de inclusão, mas ele faz quadros, principalmente, acerca do fim do século XX e ele e outros autores que vêm depois dele, fazem quadros muitos interessantes e úteis para nós compreendermos estes fenômenos atuais de globalização, de inclusão e de exclusão social, nunca pensando a inclusão separada da exclusão social, que nos atormentam e nos preocupam e nos dão também conceitos úteis para que nós possamos arquitetar novas formas de conduzir, de uma maneira minimamente, mais justa, mais equânime numa sociedade tão difícil, tão plural e tão desigual, como é o caso da sociedade brasileira (VEIGA-NETO, 2010b, p. 01).

Outros estudos, em nível de mestrado e doutorado, também foram realizados utilizando-se das noções foucaultianas na pesquisa em Educação Especial. Uma ampla gama de trabalhos articulando diversos problemas com outros tantos conceitos poderiam aqui ser listados, mas esta exaustão foge do escopo deste texto.

Penso que a apresentação de minha pretensão vinculada a um campo em voraz produção serve ao propósito de me situar no rizoma, conforme mostra o DIAGRAMA 02. Nesse diagrama, me vejo entre outros, que estão colaborando-se mutuamente. Minha pesquisa se destaca por sua singularidade, mas tem em seus pares suas condições de possibilidades.

DIAGRAMA 02 – Situando minha pesquisa em um estrato rizomático



1.3 Quem somos nós? O que nos tornamos? – o projeto filosófico de Michel Foucault

Ah, quem escreverá a história do que poderia ter sido?
Será essa, se alguém escrever,
A verdadeira história da humanidade.

O que há é só o mundo verdadeiro, não é nós, só o mundo;
O que não há somos nós, e a verdade está aí
[...]

(*Pecado original*, Fernando Pessoa, 1933)

“Quem somos nós? O que nos tornamos?” é o questionamento-mor que se abstrai da trajetória filosófica de Michel Foucault. Dreyfus & Rabinow (1995) apresentam, lucidamente, uma interpretação do projeto filosófico foucaultiano a partir dele mesmo, onde o próprio Foucault (1995b, p. 231) anuncia que seu objetivo, no decorrer de sua trajetória, foi “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”. Não busca a história de quem poderíamos ter sido, nem a verdadeira história -

ironicamente apresentada por Pessoa (2001) - nem a história das soluções, mas a história do que nos tornamos, a história das problematizações.

Com intuito de demarcar minha compreensão acerca do projeto filosófico de Michel Foucault, para então apresentar como trabalho com este a fim de responder meu problema de pesquisa, discorro como se deu essa trajetória. Este espaço se faz mais necessário, levando-se em consideração as múltiplas interpretações, muitas vezes bastante distorcidas, que ocorreram no Brasil acerca dos estudos foucaultianos. Pauto-me nas contribuições de comentadores já consolidados, internacional e nacionalmente, no que toca à obra foucaultiana, para desenhar a caixa que suportará minhas ferramentas, tomando o pensador, à vezes, para além dele mesmo.

Dreyfus & Rabinow (1995) tomam como mote de sua análise sobre a trajetória filosófica foucaultiana um questionamento muito em voga nas décadas de 60 e 70 do século XX: Michel Foucault faria parte do movimento estruturalista? Tal pergunta eclodiu no meio intelectual francês principalmente após a publicação de *As palavras e as coisas*, em 1966. Todos se indagavam se o conteúdo daquele livro surgia como uma grande novidade para fundamentar as premissas estruturalistas que permeavam os debates intelectuais na França. Principalmente, o lado marxista-maoísta dos ciclos acadêmicos atacou o livro de Michel Foucault como instrumento em prol do estruturalismo e da classe burguesa (ERIBON, 1990). É para tentar responder ao fervor dessas repercussões que perduravam, ainda no final dos anos 70, que Dreyfus & Rabinow (1995) elaboram sua análise sobre um pensador que iria para além não só do estruturalismo, como também da hermenêutica.

Os autores iniciam sua tese central, pontuando que a obra foucaultiana não somente ultrapassava a fenomenologia, o estruturalismo e a hermenêutica, como apontava sendo o mais importante esforço contemporâneo para compreender os indivíduos e para contar a história do presente.

Para Dreyfus & Rabinow (1995), o projeto foucaultiano supera a análise estruturalista que fazia desaparecer a noção de sentido e postula um modelo formal e universal de comportamento humano. Da mesma forma, transpassa o sujeito transcendental que dá sentido a fenomenologia e por fim, nega a idéia do sentido implícito que a hermenêutica apregoa aos sujeitos com vaga consciência disto. Pretende Michel Foucault, segundo os autores americanos, realizar uma análise interpretativa da história da humanidade, notadamente do presente.

Comumente este projeto filosófico é organizado pelos comentadores foucaultianos em três momentos, etapas, fases ou domínios¹⁷: arqueologia, genealogia e ética. Tal organização, didaticamente arbitrária, atualmente já se apresentou como falha por desconsiderar inúmeros nexos entre esses três momentos e entre os livros escritos por Michel Foucault em cada um deles (FONSECA, 2009). Percebe-se que a estruturação cronológica ou metodológica não responde à complexidade do projeto foucaultiano. Embora haja controvérsia, prefiro adotar a organização apresentada pelo próprio filósofo. Segundo Foucault (1995a, p. 262) seus três domínios são:

primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais.

O que dificulta essa visão panorâmica é que ela foi construída, paulatinamente, no fazer de pesquisador por Michel Foucault. Não é e nem poderia ser um projeto elaborado e exposto em um plano estratégico previamente. Mas foi em suas investigações que, tardiamente, ele pôde chegar a essa organização. De fato, como aponta Fonseca (2009), há genealogia na *História da Loucura*, por exemplo. Todavia não podemos caracterizá-lo como um livro de preocupações genealógicas, mas fundamentalmente um esboço de uma arqueologia.

Dreyfus & Rabinow (1995), de certa forma, adotam essa organização dada por Michel Foucault. Entretanto, na historicidade de seus escritos, buscam identificar o percurso tomado pelo filósofo até a adoção dessa postura. Percebem que seus escritos, incorporados ao domínio arqueológico, possuem uma forte característica própria, tais como *História da Loucura*, *Nascimento da clínica*, *As palavras e as coisas* e *A Arqueologia do Saber*. Delas, abstraem a concepção do projeto arqueológico de Michel Foucault.

Nesse sentido, arqueologia seria o “método” que se voltaria para as práticas discursivas (embora considere a conexão com as práticas não-discursivas), buscando evidenciar sua regularidade em série de descontinuidade na história, permitindo com que algo apareça como verdade. Há aqui a primazia do discurso, tomando-o vinculado estritamente à *épistémè*.

No entanto, é a partir da aula inaugural no *Collège de France*, intitulada *A ordem do discurso* que Foucault (1996) vai esboçar uma relação entre arqueologia e genealogia, como fazendo parte de um mesmo projeto filosófico. Segundo Dreyfus & Rabinow (1995), essa

¹⁷ Ver Veiga-Neto (2007).

aproximação entre uma arqueologia e uma genealogia que se completavam e se alternavam e se suportavam ainda soava estranha. Uma costura mal-feita.

Somente com a elaboração mais concisa da genealogia, em *Vigiar e Punir* e na *História da Sexualidade – A vontade de saber*, a relação com arqueologia ganha ares sólidos. Agora, afirmam Dreyfus & Rabinow (1995), a genealogia precede a arqueologia. É nesse momento que o esboço de um projeto geral elaborado por Foucault fornece à genealogia uma determinada primazia.

Em linhas gerais, a genealogia se preocupa com o aspecto político do discurso, com a estratégia e a tática do discurso manifestando e produzindo poder, vinculado sempre a um saber que emerge (FOUCAULT, 2003). Há a indagação do “por quê” esses saberes emergem, vinculados sempre a uma estratégia de poder. Tem-se aqui a preocupação com as condições de possibilidade do discurso e seu entrelaçamento com a trama saber-verdade-poder.

A genealogia busca contradizer os métodos históricos tradicionais que afirmam uma essência ou uma lei geral subjacentes aos acontecimentos. Foge das profundidades misteriosas e analisa as práticas do cotidiano, em sua superfície. As essências que geralmente são dadas às coisas, na genealogia, são desmistificadas, pois seu objetivo é justamente demonstrar como essas essências foram construídas historicamente.

Outra característica do genealogista é que para ele não há um sujeito ou social movendo a história. As emergências são produzidas por um interstício. Este é resultado de práticas sociais históricas e se configura como um campo no qual as relações de poder operam. Dito de outro modo, na genealogia foucaultiana os sujeitos emergem em um campo de batalha estabelecido historicamente e somente aí, eles atuam através de sua função, condição de possibilidade dos discursos (FOUCAULT, 1979). Aqui se pode perceber claramente o que Foucault (1995a, p. 262) nomeou como “nos constituímos sujeitos pela ação sobre os outros”. A genealogia busca analisar como se dá essa relação (ação sobre ação) de poder.

A ética é o domínio em que Michel Foucault vai analisar como se dá o governo de si, seria a análise do poder voltado para si, é “o lado de dentro do lado de fora” (DELEUZE, 2005, p. 104). Através dos outros dois volumes da *História da Sexualidade – O uso dos prazeres e O cuidado de si*, Michel Foucault pôde discorrer sobre o que ele chamou de formas de sujeição pelas quais os indivíduos se tornam sujeitos morais, notadamente através do tema da sexualidade.

Têm-se agora os três domínios da genealogia foucaultiana: o ser-saber, o ser-poder e o ser-si. Formam-se as três ontologias históricas (pois não designam condições universais) do

pensamento foucaultiano. Deleuze (2005) destaca que essas condições não são apodíticas, irrefutáveis, mas criam problematizações e são a essas que se volta o projeto e a trajetória filosófica de Michel Foucault. Volta-se para as variações com a história, isto é, como o problema se apresenta agora. Destaca que nenhuma solução pode ser transposta de uma época para outra, mas podem haver usurpações nos campos problemáticos.

De fato, a trajetória de Michel Foucault, levando em consideração os modos perdidos com os quais seus comentadores o buscam, é difícil de situar, como se ela estivesse sempre em movimento. Blanchot (2009, p. 53) talvez seja o mais fidedigno “buscador” da obra foucaultiana, ao (tentar) defini-lo através de sua arte de questionar, problematizar, afirma:

a posição, no meu entender, difícil, e também privilegiada, de Foucault, poderia definir-se assim: poderemos saber onde ele se situa, uma vez que não se reconhece (estaria num perpétuo *slalom* entre a filosofia tradicional e o abandono de todo o espírito de seriedade) nem sociólogo, nem historiador, nem estruturalista, nem pensador ou metafísico?

No Brasil, Machado (1979) é um dos primeiros pesquisadores a se dedicar à obra foucaultiana. O autor destaca que a despeito das classificações dos momentos de Michel Foucault, podem-se vislumbrar claramente as contribuições e os movimentos em cada escrito. Por exemplo, do domínio chamado de arqueologia têm-se a conceituação de saber, o estabelecimento das descontinuidades históricas, a articulação dos saberes com a estrutura social, crítica da idéia de progresso na história das ciências, entre outras que transcenderam o trabalho de Michel Foucault e revolucionaram o pensamento contemporâneo. Da mesma forma, o autor trouxe a configuração da genealogia, apontando para o aspecto microfísico do poder, a postura da análise ascendente do poder, a relação entre saber e poder, bem como os primeiros estudos que apontavam para a conceituação da governamentalidade.

Veiga-Neto (2007), aproximando o projeto filosófico de Michel Foucault à Educação, aponta que o que se tem nas teorizações foucaultianas é a crítica da crítica. Segundo o autor, o filósofo faz uma crítica cética e incômoda, que se pergunta incessantemente sobre si mesma, suas condições de possibilidade de existência. Esses questionamentos infinitos, pois não há resposta última, fazem com que para o filósofo francês, filosofar seja sinônimo de problematizar. Motta (2003) destaca que a obra de Michel Foucault é revolucionária e foi construída sob o signo do novo, transformando a relação de saber e verdade de toda a ciência e filosofia. Ainda situando o pensamento foucaultiano no Brasil, destaco que desde o início das traduções dos cursos ministrados no *Collège de France*, os estudiosos de Michel Foucault começaram a destacar uma nova onda em sua obra. Fonseca (2009) localiza Michel Foucault

em uma segunda geração de filósofos franceses que influenciaram os pensadores brasileiros. Segundo ele, essa geração ficou marcada pela ousadia. A ousadia do filosofar para além do texto, em detrimento da exacerbação do rigor e reflexão na leitura da filosofia da geração anterior.

No entanto, somente os livros publicados e algumas entrevistas haviam chegado até pouco tempo às mãos dos estudiosos foucaultianos no Brasil, excetuando-se raríssimos pesquisadores que puderam ter acesso aos cursos em áudio em francês. Nesse sentido, localizam-se as análises “tradicionais” da sua trajetória filosófica, enfatizando os três domínios (arqueologia, genealogia e ética) e trabalhando com conceitos centrais como discurso, poder, saber, verdade e outros.

A tal nova onda, destaca Freitas (2009), de saída altera a forma como os pesquisadores brasileiros organizam o pensamento foucaultiano. Freitas (2009) pontua que se fez um árduo exercício para padronizar os complexos e fugidios estudos foucaultianos e que toda essa empreitada foi questionada ao se ter acesso às entrevistas de Michel Foucault e aos cursos no *Collège de France*. Isto porque Michel Foucault, desde sua entrada no *Collège de France*, ou mesmo antes, já na Universidade de Clermont-Ferrand, como destaca Eribon (1990), desenvolveu um caráter pedagógico bastante característico. O ensino para ele mantinha fortes relações com a pesquisa e com o desenvolvimento de seu pensamento. Assim, o acesso somente aos livros publicados garantia apenas a compreensão parcial de sua trajetória filosófica.

Desta forma por muito tempo no Brasil, afirma Freitas (2009), foram estipuladas algumas fórmulas que tentavam cristalizar o pensamento foucaultiano. A primeira a se condensar afirmava que o exercício do poder criava saber e o saber funcionava nas relações de poder. Posteriormente, uma segunda fórmula tentava abarcar o pensamento de Michel Foucault afirmando que o poder operava por meio do discurso. Por fim, uma terceira fórmula desenhava a trama saber-verdade-poder. Destaca Freitas (2009) que estas fórmulas, a despeito de uma tentativa inválida de cristalizar um pensamento que se propõe justamente como incristalizável, não estavam erradas. O esforço que se faz atualmente é tentar incorporar e amalgamar essas compreensões com outras que vinham sendo desenvolvidas nos cursos, como por exemplo, a tríade metodológica da problematização-polêmica-experiência, desenvolvida principalmente nos últimos anos de vida de Michel Foucault. Outra contribuição apontada por Freitas (2009) é a inclusão do sujeito na trama saber-verdade-poder. Pois a partir do momento em que Foucault (1995b) destaca que seu interesse é analisar os modos de subjetivação decorrentes das relações de poder, a noção de sujeito ganha novo lugar em seu

pensamento. Freitas (2009) reordena a genealogia do poder foucaultiana a partir das contribuições dos cursos no *Collège de France*. Para ele, o biopoder é a genealogia do poder e esta se bifurca em duas análises: a disciplina, com suas estratégias individualizantes da sociedade da vigilância e a biopolítica, com as estratégias massificantes da sociedade de controle. Aqui novas discussões se estabelecem nos estudos foucaultianos, tais como: governamentalidade, neoliberalismo, Estado, liberdade, entre outras. No QUADRO 01, busco ordenar as duas óticas acerca do pensamento foucaultiano.

QUADRO 01 – Organizações do pensamento foucaultiano

Organização tradicional	Organização dada por Foucault (1995a)
Arqueologia <i>História da loucura</i> <i>Nascimento da Clínica</i> <i>As palavras e as coisas</i> <i>A Arqueologia do saber</i>	Ser-saber: uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber.
Genealogia <i>A ordem do discurso</i> <i>Vigiar e punir</i> <i>História da sexualidade I</i> <i>– a vontade de saber</i>	Ser-poder: uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros.
Ética <i>História da sexualidade</i> <i>II – o uso dos prazeres</i> <i>História da sexualidade</i> <i>III – o cuidado de si</i>	Ser-si: uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais.

Fonte: Organizado pelo autor.

É desta forma que traço o projeto filosófico de Michel Foucault, destacando sua recepção entre os pesquisadores brasileiros. Insiro-me nesse percurso, elaborando meu problema de pesquisa a partir dos estudos foucaultianos e tomando toda sua trajetória, como um arcabouço.

1.4 A arqueogenealogia foucaultiana como ferramenta para problematizar a formação de professores na Educação Especial

[...]
 Entre resumos de clássicos
 E rudimentos de física
 O aprendiz insone

Descobre que neste cosmo
 Nada se segue a nada
 E não há sùmula possível:
 Só um vasto turbilhão
 Que transborda de qualquer
 Volume da coleção.

[...]

E agora, depois de centenas
 De livros, amores, certezas,
 Volta-lhe à mente a lição
 Das velhas lombadas azuis:
 “Não há sentido nem ordem
 Que não seja puro fruto
 Da mão cega e descontente
 A folhear, insaciável,
 Páginas, coisas e gente”.

(*Casimiriana*, Paulo Henriques Britto, 1997)

Conforme anunciado acima, em um momento tardio, Michel Foucault irá resumir seu projeto filosófico como a investigação dos modos de subjetivação que fizeram com que os indivíduos se tornassem sujeitos. Assim, analisou suas relações com o saber, o poder e com a moral. Ainda afirmou o filósofo que seu trabalho se definia por uma ontologia do presente, do qual ele escavava o passado para problematizar sua contemporaneidade. É nessa perspectiva que desenvolvo meu trabalho coletivo com Foucault.

Através do mesmo ponto de vista, que localiza seus três domínios sobre a égide da genealogia, utilizo uma arqueogenealogia foucaultiana como mecanismo de pesquisa. Com isso, demarco que minhas preocupações estão mais centradas na análise das condições de possibilidade dos saberes que emergiram acerca da formação de professores e das estratégias de poder que funcionaram para tal. Não é pauta de investigação o domínio do ser-si, da subjetivação pela moral, possivelmente uma extensão desta pesquisa em outras esferas¹⁸.

Principalmente, trabalho com Foucault sabendo que dele não há a possibilidade de uma sùmula¹⁹, como versa Britto (1997, p. 90), há sim “um vasto turbilhão que transborda de qualquer volume da coleção”. Tento assim acompanhar o ritmo dilacerante da trajetória foucaultiana, sem buscar transformar Michel Foucault em fórmulas, evitando cristalizá-lo e negá-lo, mas buscando transformá-lo em um novo, fazendo-o funcionar diante de meu objeto,

¹⁸ A temática da formação de professores na perspectiva da inclusão, analisando o professor como sujeito político, tem muita ligação com a pesquisa sobre o governo de si, cuidado de si e as práticas de si. Penso que esse pode ser um desdobramento desta minha pesquisa, em um momento futuro.

¹⁹ Ainda sobre o percurso do pensamento foucaultiano, Veiga-Neto & Traversini (2009) destacam jocosamente que antes de estudar um primeiro, um segundo ou um terceiro Foucault, é preciso levar em consideração o Foucault dois e meio, que se apresenta nos cursos do *Collège de France*.

da forma que este exige. Deixo assim que minha mão insaciável me conduza, ao lado de Foucault, entre as práticas sociais e as teorias-linguagens.

O termo arqueogenealogia é utilizado por alguns comentadores para tentar dar conta do cosmo foucaultiano. Utilizo-o aqui, inspirado inicialmente em Araújo (2006), que tenta organizar seu pensamento por via dos reversos, onde arqueologia e genealogia fariam parte de um mesmo mecanismo.

Como pontuam Dreyfus & Rabinow (1995), talvez para além de uma complementaridade entre arqueologia e genealogia, podemos pensar em uma reorganização da função arqueológica, em decorrência do trabalho do genealogista. Ou mesmo, como destaca Foucault (1995a), a arqueologia é um domínio da genealogia, um modo de operar. Tomando estas análises, o termo arqueogenealogia, na medida em que ponho de fundo a esfera da ética foucaultiana, representa minha proposta de trabalho e anuncia meu lugar dentro do pensamento foucaultiano.

Em linhas gerais, discorro sobre as conseqüências, na Educação Especial, da hipótese já consagrada que Foucault (1996, p. 08-09) anuncia na aula inaugural no *Collège de France*, onde afirma que

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Para apoiar esse uso, busco as contribuições de Sommer (2007) que aproxima a ordenação do discurso anunciada por Foucault (1996) ao campo educacional. A hipótese de Sommer (2007) é de que há uma ordem do discurso escolar, isto é, as práticas discursivas na escola são sancionadas e interditas por determinadas regras. Ainda afirma que essas práticas discursivas controladas implicam na produção de identidades, concepções e regulam as práticas não-discursivas.

Alicerço-me ainda nas contribuições de Fischer (2001) que desenvolve um conciso trabalho de aproximação entre o pensamento foucaultiano e a análise do discurso na Educação. Enfim, esse é meu núcleo central, meu ponto de partida, de onde minha mão cega e descontente sai de forma insaciável na perseguição do turbilhão.

A idéia de se utilizar de uma teoria como uma ferramenta foi desenvolvida por Deleuze (1979) a fim de se estabelecer uma nova relação entre teoria e prática. Segundo este, tradicionalmente se concebeu essa relação de forma deturpada: ou se tomava a prática como uma aplicação da teoria, ou como inspiradora para uma forma futura de teoria. Ambas, pontua

Deleuze (1979) são formas que buscam um processo de totalização equivocado. Pois as relações entre teoria e prática são parciais e fragmentárias.

A teoria, ainda segundo Deleuze (1979), é sempre localizada em um pequeno domínio, embora se permita transpassar para outro. Os obstáculos, em seu próprio domínio, permitem elaborar outro tipo de discurso que por sua vez permite com que essa teoria possa passar de outro modo (nunca de forma semelhante) para um novo domínio. A partir desse raciocínio, a prática se define como um conjunto de revezamento de uma teoria, e esta, por sua vez, é o revezamento de uma prática a outra. Dito de outro modo, a teoria para ultrapassar seu limite, seus obstáculos, engendra uma prática, que irá engendrar novos possíveis na teoria.

Deleuze (1979) aponta com esta nova configuração entre teoria e prática que não há aplicação de teoria na prática, como modelos a serem reproduzidos. Destaca, nesse sentido, que uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Ela não funciona em si mesma, é preciso que sirva, que aja, que encaixe. Alerta ainda que não se refazem teorias, mas se fazem outras, novas. A teoria não totaliza, mas se multiplica. E para que esta teoria funcione, como as ferramentas, é necessário que o campo prático permita isso.

Não há uma aplicação do pensamento de Michel Foucault na Educação Especial, mas uma possibilidade desse uso (não utilitarista) a partir dos obstáculos apontados no campo de pesquisa, sendo que esse uso transforma o pensamento foucaultiano nos moldes que o objeto se apresenta. Como aponta Gonçalves (2003), os conceitos precisam ser questionados e só terão seu valor se tiverem funcionamento no campo de pesquisa, se forem “conceitos-utensílios”.

Nesse sentido, este trabalho, inspirando-se em Deleuze & Guattari (1995), funciona como um mapa, uma cartografia e jamais como um decalque. Longe de dar eco a uma teoria, reproduzindo-a infinitamente, busco ancorado no meu campo de pesquisa, dar-lhe cartografias, desenhando-a nas suas possibilidades e impossibilidades.

No uso de Michel Foucault como ferramenta, não quero voltar a ele mesmo, mas permitir que sua performance no campo de pesquisa produza um novo olhar. Assim, o ato de movimentar os conceitos dá-se quando a política se movimenta para dar conta de um problema, fazendo com que o sentido desse problema possa emergir.

Passo então a inventariar minhas intenções (GONÇALVES, 2003). Analisar, à luz de Britto (1997), o que temos de outro quando o turbilhão trans-borda, quando ele sai de si e vai

a outro lugar. Descrevo como intento que os conceitos/noções²⁰ foucaultianas funcionem na minha pesquisa.

Para *A ordem do discurso na Educação Especial* utilizo como ferramentas alguns conceitos/noções que circulam na trajetória filosófica de Michel Foucault, notadamente no que tomo aqui como arqueogenealogia, tais como: discurso/formação discursiva, dispositivo, acontecimento, sujeito/subjetivação, saber, verdade, poder, estratégia/luta/tática, identidade, governamentalidade, biopoder, biopolítica, Estado e Educação. Embora descreva esses conceitos separadamente, destaco que no pensamento foucaultiano, a análise toma todos eles imbricados, engendrados em atividade na manifestação do discurso e das práticas sociais. No DIAGRAMA 03, apresento as relações possíveis entre as noções aqui discutidas, puxando o discurso como a linha de fuga da caixa de ferramentas.

Discurso é um conceito-chave para analisar a obra de Foucault. Castro (2004) destaca que o termo reflete um dos temas centrais de seu trabalho. É um conceito também de difícil apreensão²¹ e deve ser analisado criteriosamente, pois embora nos últimos escritos o filósofo tenha promovido a idéia de um projeto geral na sua obra, ele apresentou concepções diferentes de discurso ao longo dos seus três domínios.

Pode-se pensar, em primeiro plano, em duas concepções diferentes de discurso, no que tange à sua relação com as denominadas “práticas não-discursivas”. Em um primeiro momento, Michel Foucault, no projeto arqueológico, assume uma primazia dos enunciados e das formações discursivas em relação às não-discursivas, vinculando o discurso à *épistémè*. Em um segundo momento, desenvolve o conceito de dispositivo, já com uma concepção de poder vinculada a uma estratégia, aqui a análise do discurso é feita entrelaçada com a do não-discursivo ou as práticas em geral (CASTRO, 2004).

A primeira definição de discurso que temos é que este é um acontecimento histórico que é formado pelas ligações de unidades de análises funcionais, os enunciados. Constituem um conjunto denominado de formação discursiva, um feixe de relações em série descontínua e regular que dão a possibilidade de certas coisas serem ditas e outras não, em um determinado tempo e espaço. Neste momento, a noção de *épistémè* tem papel central na arqueologia foucaultiana. Segundo Michel Foucault, esta não seria uma espécie de

²⁰ A idéia de conceitos/noções aponta para a compreensão de que no pensamento foucaultiano não há espaço para conceitos ou categorias, como é concebido tradicionalmente. Freitas (2009) destaca que em Foucault os conceitos ou categorias revelam práticas sociais. Assim trabalhar com noções se aproxima mais de algo aberto a um movimento de mudança e se afasta da idéia de conceitos fixos a serem aplicados. Neste texto ora utilizo conceitos, ora noções, mas sempre na mesma perspectiva foucaultiana.

²¹ “O enunciado é, ao mesmo, tempo não visível e não oculto” (FOUCAULT, 2008a, p. 124).

conhecimento, como tentavam marcar os epistemologistas, mas sim um conjunto de relações de uma dada época ao nível das regularidades discursivas, que por sua vez darão lugar às figuras epistemológicas, eventualmente, sistemas formalizados de pensamento (FOUCAULT, 2008a).

DIAGRAMA 03 – A caixa de ferramentas: noções imbricadas e em movimento



A primeira definição de discurso que temos é que este é um acontecimento histórico que é formado pelas ligações de unidades de análises funcionais, os enunciados. Constituem um conjunto denominado de formação discursiva, um feixe de relações em série descontínua e regular que dão a possibilidade de certas coisas serem ditas e outras não, em um determinado tempo e espaço. Neste momento, a noção de *épistémè* tem papel central na arqueologia foucaultiana. Segundo Michel Foucault, esta não seria uma espécie de conhecimento, como tentavam marcar os epistemologistas, mas sim um conjunto de relações de uma dada época ao nível das regularidades discursivas, que por sua vez darão lugar às figuras epistemológicas, eventualmente, sistemas formalizados de pensamento (FOUCAULT, 2008a).

Em outro momento, ele traz a idéia de que o discurso teria o poder de produzir saber e verdade. Foucault (1996) aponta que o discurso forma o objeto. É neste aspecto que se encontram os diferentes objetivos entre a arqueologia e a genealogia, pois a primeira busca responder como os saberes historicamente emergiram e se transformaram através dos discursos. Já a genealogia tem por finalidade saber o porquê esses saberes emergiram, expondo suas condições de possibilidades ligadas a uma vontade de poder (FOUCAULT, 2002).

Em *A ordem do discurso*, Foucault (1996) apresenta outra noção de discurso em relação ao projeto arqueológico, esse seria um produto do poder. Desse modo, é preciso considerar o discurso nas suas condições de possibilidade, considerá-lo limitado por procedimentos de controle e delimitação, que se apresentam tanto de modo externo por meio da exclusão, como de modo interno, por meio da classificação, ordenação e distribuição. Assim segundo Foucault (1979), em cada sociedade é preciso reconhecer qual o regime de verdade que qualifica um discurso como verdadeiro, que discursos ela acolhe e faz circular como verdade, que técnicas e procedimentos são utilizados para a obtenção da verdade.

O objetivo da análise arqueogenealógica do discurso é perceber qual o poder que rege a verdade. Portanto, em todo discurso é necessário questionar qual à vontade de verdade está presente, vontade que define o que pode ser dito e pensado, mas acima de tudo, como ser dito e pensado (VANDRESEN, 2008).

No que tange às noções paralelas de acontecimento e formação discursiva, em linhas gerais, a noção de acontecimento em Foucault (2008a) foge daquela empregada comumente, como uma sucessão de fatos e ocupa o lugar de uma irrupção. Acontecimento discursivo é quando ocorre uma dispersão material de uma singularidade, isto é, quando uma regularidade de uma dada formação discursiva é rompida e assim emerge uma nova formação discursiva (FONSECA, 2009).

Abordo como os discursos acerca da formação docente se estabelecem nos professores, apontando a historicidade desses discursos em acontecimentos e evidenciando a sua participação em uma trama saber-verdade-poder que é engendrada pelas condições de possibilidades das formações discursivas. O principal diferencial desta pesquisa é que me utilizo das mesmas ferramentas para analisar o discurso dos professores e posso também ter a trama que foi engendrada em outra esfera e que assume o lugar oficializado de saber-verdade-poder. A proposta é pôr lado a lado essas construções e desvelar possíveis relações.

No decorrer de sua obra, Michel Foucault variou sua análise entre as relações das práticas discursivas (enunciáveis) e as práticas não-discursivas (visíveis). Para além de um

primado das formações discursivas, da *épistémè* da arqueologia, ele introduziu o conceito de dispositivo, que visa imbricar o desenvolvimento dessas duas instâncias. Os dispositivos comportam a heterogeneidade, as linhas de visibilidade, os discursos, as relações de força, as instituições, a subjetivação, variando, se relacionando e sofrendo mutações (DELEUZE, 2009).

O conceito de dispositivo é de grande valia, pois ele permite, dentre outros aspectos, demonstrar como estrategicamente, isto é no jogo de poder, os discursos podem fundamentar uma prática institucional. Essa análise permite traçar uma relação entre os discursos das legislações como produtores de verdade sobre uma prática de formação docente, os discursos dos professores como fundamento de sua prática e a observação dessa prática como modeladora de um discurso.

No que tange a questão do sujeito, esta perpassa toda a discussão foucaultiana. Desde a afirmação da morte do homem em *As palavras e as coisas*, Foucault (2007) tem sido questionado acerca da sua concepção de sujeito ou homem. O sujeito não é uma substância estagnada, um sujeito absoluto, mas se assume através de uma função, a categoria de forma, forma-sujeito. Sendo assim o que interessa tomando o sujeito como objeto de conhecimento, não é uma análise do sujeito, mas uma investigação sobre as condições que possibilitam que um indivíduo cumpra a função de sujeito. Por outro lado é indispensável a utilização do conceito de sujeito em Foucault, pois é quase sempre o sujeito, ocupando um lugar nas instituições (nas práticas não-discursivas), quem emite os discursos (ARAÚJO, 2006).

No entanto, é válido pontuar que essa condição de emissão dos discursos que o sujeito ocupa é caracterizada como uma variável, isto é, o sujeito é uma variável do discurso. Há antes do sujeito um “diz-se”, um discurso que precede o sujeito que fala. O mesmo “diz-se” que precedeu Foucault (1996) na aula *A ordem do discurso* e o mesmo que foi invocado por mim na escrita deste texto. Como pontua Freitas (2009), é preciso inserir o sujeito na trama saber-verdade-poder. Os modos de subjetivação do indivíduo moderno constituíram-se como ponto fulcral na obra foucaultiana.

É tomando todas essas considerações acerca da forma-sujeito que entrevisto os professores. Ouço o que eles têm a falar sobre Educação Especial/Inclusiva, sobre formação docente e outros temas correlatos, analiso seus discursos alocando-os neste lugar de função-sujeito do discurso, ciente da posição que historicamente o professor assumiu na sociedade para falar sobre Educação, de que há em volta dele um Sistema de Ensino e de que seus enunciados são atravessados por conceitos e concepções com um *a priori* histórico. Não escuto, assim, individualidades absolutas, nem muito menos busco absorver um “sub-

discurso” que porventura estaria por detrás de uma suposta fala alienada. O ponto chave da análise dos discursos dos professores é poder identificar os modos de subjetivação deste profissional, que forjam uma identidade, inventando-o para dar conta de uma prática social.

No que se refere especificamente ao conceito de saber, Foucault (2008a) trabalha na perspectiva de que este difere da idéia de conhecimento, pois não há um julgamento se é verdadeiro ou falso. Da mesma forma, o saber não mantém vínculo algum com ciência, ele não é um estágio preliminar da ciência. Nesse sentido, o saber é aquilo que é manifestado na unidade da formação discursiva (FOUCAULT, 2008a). Com a emergência da genealogia, Foucault coloca a impossibilidade de separar saber e poder, não há poder sem saber, assim como todo saber engendra um poder. E nesta relação não há uma causalidade, um gerando o outro, mas um encontro, um entrelaçamento (SILVA, 2006).

O conceito de saber é de grande valia para minha pesquisa, pois na análise do discurso posso ter a noção de como a formação de professores na Educação Especial/Inclusiva está se constituindo como saber e que poder ela requisita.

Verdade em Michel Foucault não é uma instância absoluta, mas um conjunto de procedimentos históricos que permite que os discursos sejam considerados como verdadeiros ou falsos (FOUCAULT, 2003). Nesse sentido, a verdade não é descoberta através de procedimentos científicos ou filosóficos, como um achado. Na análise do poder, o que interessa é como a verdade se produziu associada ao poder-saber. Acerca desse entrelaçamento saber-verdade-poder, Foucault (2003, p. 229) afirma que

essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam-se possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdades têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (1996) coloca que a análise de verdadeiro e falso geralmente é arbitrária. Cabe sim uma análise em uma outra escala que prime pelo levantamento da vontade de verdade²² que se constrói na historicidade do discurso por uma vontade de saber. Essa vontade de verdade está vinculada institucionalmente e como um sistema de exclusão dos discursos, exerce forte poder de coerção sobre esses. É nesse ponto que Foucault (1996) demarca que a verdade tomada como uma instância absoluta está a serviço de um mascaramento da vontade de verdade, do desejo e do poder.

²² Na obra de Michel Foucault podem-se encontrar alguns conceitos correlatos ao conceito de verdade, tais como vontade de verdade e jogo de verdade. Ver mais em Castro (2004).

Em minha pesquisa esse aspecto da ligação saber-verdade-poder ganha um destaque ainda mais acentuado. Isto porque quando se entra no campo de luta de poder e vontade de verdade, pondo em dúvida um discurso que busca o *status* de verdade absoluta e o colocando no “mesmo” patamar dos discursos de resistências, abre-se uma condição para um outro entendimento possível emergir.

Desta forma, ao me deparar com os discursos dos dispositivos oficiais que surgem por uma vontade de verdade e para constituir-se como um poder de coerção sobre outros discursos, analiso quais as condições de possibilidades que permitiram essas políticas emergirem com esse desejo. De maneira análoga, quando analiso os discursos dos professores, não posso deixar de perceber que esses discursos emergem em uma rede de relações de forças e além de disputar entre si o poder e o *status* de verdade, estão estrategicamente situados numa luta de poder com os discursos oficiais.

Assim como os outros conceitos, utilizar o poder a partir de Foucault não é um exercício dos mais fáceis. Houve diversas concepções de poder ao longo de sua obra e após *A Vontade de saber*, durante as aulas no *Collège de France*, Foucault começou a desenhar com mais clareza a sua filosofia analítica do poder (CASTRO, 2004).

O que está claro é que não há uma teoria do poder e que a proposta foucaultiana não é a investigação do que seria o poder, mas sim como ele se exerce, qual é sua mecânica (FOUCAULT, 2009b). As relações de poder se constituem em ato, é sempre a ação de alguns sobre a ação de outros (FOUCAULT, 1995b).

A partir do uso que faço do conceito de poder, são retomados inevitavelmente os conceitos de sujeito e de saber. Estudar poder é verificar como na história foram engendradas as diversas formas de subjetivação. Na análise do poder não se tem um poder que destrói o indivíduo, mas um indivíduo que se subjetiva pelo poder (MACHADO, 1979). Nesse sentido, é analisar como se entrelaça poder-saber na emergência de um discurso sobre formação de professores, tendo como condição de existência sujeitos que estão vinculados à temática por práticas discursivas e não-discursivas.

Analiso também como se dão as lutas²³ pelo poder da imposição de sentidos, da manifestação da palavra, do enunciado. Vale destacar que essas lutas não se dão em relação a um poder central, ou seja, no caso desta pesquisa, não seria uma luta da concepção de formação docente dos professores contra aquela determinada por lei. Mas as relações de poder

²³ Uso aqui luta como mais um conceito desenvolvido por Foucault. Se o poder se manifesta pelas relações de força, essas por sua vez constituem-se em pequenas lutas que se dão verticalmente, mas em grande maioria horizontalmente. “Nós lutamos todos contra todos. Existe sempre algo em nós que luta contra outra coisa em nós” (FOUCAULT, 1979, p. 257).

se dão em micro-esferas, lado a lado, e Foucault (2003) afirma que o que interessa não é uma análise descendente (o poder vindo de cima para baixo), e sim, uma análise ascendente (como essas micro-lutas ganham *status* de lutas institucionais). Aqui se encontra mais um aspecto que valida a iniciativa dessa pesquisa, pois a análise do discurso dos professores me permite chegar às essas micro-esferas. Foucault (1979, p. 182) afirma que se deve “captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar [...]”.

Outra proposição metodológica de Foucault (1988) na análise do poder é considerar as resistências. Onde há poder, há resistência. Nessa relação não há uma exterioridade, onde uma de fora se opõe a outra. Há sim relações de forças constantes, onde o poder se manifesta mais pelas resistências. Ao mesmo tempo em que as relações de poder se expandem pelas extremidades, a resistência “atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais” (FOUCAULT, 1988, p. 92). Um aspecto interessante na análise do poder é vê-lo não como uma propriedade, e sim como uma estratégia (DELEUZE, 2005). O que há é um jogo tático, as relações de força se dão por estratégias e nesse sentido as resistências se movimentam.

Quanto à genealogia do poder, o que mais interessa neste estudo que tem por finalidade avançar também no debate sobre identidade, é a relação que Foucault (1995b) traz entre sujeito e poder. Embora se trate o poder como tema geral da obra foucaultiana, este pensador afirma que seu real interesse está centrado nos modos de objetivação pelos quais os seres humanos se tornaram sujeitos. Em outras palavras, as lutas que questionaram o estatuto de indivíduo e promoveram os “indivíduos individuais”.

Sendo mais claro ainda, Foucault (1995b) afirma que sua preocupação se situa no questionamento sobre quem somos nós neste momento, delineando uma ontologia do presente. E através da análise das relações de poder, conclui que é uma forma de poder que faz dos indivíduos, sujeitos. Aponta que, na contemporaneidade, as lutas contra as sujeições, contra a submissão das subjetividades, estão se tornando mais importantes que as lutas contra a dominação e a exploração (FOUCAULT, 1995b).

Um dos produtos desta pesquisa é demonstrar como a identidade se constitui por esse mecanismo de sujeição e o papel do Estado nesse processo. Dialogo com as dobras²⁴ que formulam a subjetividade por via das relações de poder e do governo de si. No rastro das considerações foucaultianas, demarco que o poder do Estado transcende a mera preocupação totalizante, e carrega consigo técnicas individualizantes (FOUCAULT, 1995b).

²⁴ “A subjetivação se faz por dobra” (DELEUZE, 2005, p. 111).

Vale destacar que Estado e discurso oficial aqui não são tratados como instâncias transcendentais, acima das relações individuais, mas são sim esferas e formas de alguns agirem sobre outros através do estatuto institucional. Assim, estratifico “uma” ação de sujeição, fazendo uso de “uma” tecnologia de poder: os dispositivos oficiais.

A idéia de identidade com a qual busco elaborar o raciocínio nesse texto foge das elaborações iluministas e/ou sociológicas, isto é, não trabalho com a concepção centrada e unificada de pessoa humana, nem com a dicotomia entre interior e exterior, sendo antes a identidade uma costura.

Os estudos foucaultianos apontam para a idéia de que o sujeito e sua identidade narrada precisam ser constantemente inventados, são históricos na medida em que se manifestam nas suas relações. Falo aqui de uma identidade descentrada. Foucault (1984) afirma que a identidade é um jogo de relações e que antes do sujeito buscar na identidade uma regra ética universal, ele deve buscar relações de diferenciação, de criação e de inovação.

No que tange à noção de governamentalidade, Foucault (1979) busca problematizar uma relação histórica, que se deu a partir do século XVIII e ainda está vigente, entre governo, população e economia política. Em contrapartida aos modelos de arte de governo engendrado no século XVI, ele coloca que ocorreu um abalo na soberania monárquica e que este se tornou um problema de governo.

Alicerçado a este fator, surge a população como um dado, como objeto desse governo recém desenhado, e configura-se a economia política como uma técnica para intervir nesta população. Desse estudo, Foucault (1979) abstrai que governar não era mais governar coisas, mas sim conduzir condutas.

Para tanto, o filósofo desenrola a noção de governamentalidade, que segundo ele é um conjunto de fatores que permite prática desta forma peculiar de exercer poder, tendo como alvo a população e por técnica a economia política e por instrumento a segurança. A esse aspecto soma-se a análise dos modos pelos quais os Estados ocidentais foram governamentalizando-se. Em termos gerais, Foucault (2008c, p. 143-144) define a noção de governamentalidade como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por

‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’.

Em um sentido amplo, governo refere-se aos “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 1995b, p. 247). Assim, destaca Santos (2001), o governo não se refere, apenas a um conjunto de ações unidirecionais que partiriam de um centro em direção a todos e cada um dos indivíduos passíveis. Governar as pessoas é um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio. Fimyar (2009) ressalta que Foucault (2008c) ao fundir os termos governar (*gouverner*) e mentalidade (*mentalité*) no neologismo governamentalidade, enfatizou a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas. Assim, a governamentalidade pode ser também descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas. Entrelaçam a essa discussão as noções de biopoder, biopolítica e de Estado no pensamento de Michel Foucault.

Foucault (2005, p. 286) anuncia:

parece-me que um dos fenômenos fundamentais do século XIX foi o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder: se vocês preferirem, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico.

Trata-se do que posteriormente ele nomeia como biopoder. Se antes o soberano tinha o poder de fazer morrer e deixar viver, após os novos direitos políticos do século XIX, o que rege a vida dos indivíduos é a máxima: fazer viver, deixar morrer. Existe um arsenal de tecnologias que buscam controlar e vigiar a vida humana de forma que a faça ter seus corpos treinados.

Aqui, Foucault (2005) identifica dois modos particulares de tecnologias de poder que se colocam em função desse biopoder. Por um lado, têm-se as tecnologias disciplinares que vigiam e buscam controlar o homem-corpo, suas técnicas são individualizantes, de assujeitamento. Por outro, surge a biopolítica, tecnologia que visa reger o homem-espécie,

agora com objetivos massificantes, exercendo controle sobre aspectos globais da vida, como nascimento, doença e morte, por exemplo.

Essa biopolítica transforma fenômenos naturais da vida, como a morte, em alvo de estudo, contrapondo-a a vida, como algo que se buscará extirpar. Nesse contexto, surge a medicina como higiene pública, o poder psiquiátrico e o problema da cidade. Esse conjunto de saber-poder vai se articular para intervir na vida social. Agora não é mais o disciplinamento do corpo que está no foco, mas a regulamentação da espécie. O foco é a vida, como aspecto global, a morte é o limite vergonhoso do poder de controle da vida. A biopolítica é a bioregulamentação do Estado, é este agindo sobre a vida da população. Em suma, a idéia é que

a sociedade ou o Estado, ou o que deve substituir o Estado, tem essencialmente a função de incumbir-se da vida, de organizá-la, de multiplicá-la, de compensar suas eventualidades, de percorrer e delimitar suas chances e possibilidades biológicas (FOUCAULT, 2005, p. 313).

Como destaca Dias (2008), Michel Foucault pontua uma relação estreita entre o poder disciplinar e a biopolítica, mas especificamente, entre o poder das instituições, que exerce uma anatomo-política, e o poder do Estado, que visava a bioregulamentação. Assim, Dias (2008) assinala que por diversas vezes na história, as práticas disciplinares foram utilizadas para aumentar a potência política e econômica do Estado.

Foucault (1988) afirma que o biopoder, através dessa relação entre as tecnologias disciplinares que controlavam o corpo para a produção, e a biopolítica, que ajustava os fenômenos de população aos processos econômicos, constituíram-se como elementos cruciais para o desenvolvimento do capitalismo.

Sobre estes questionamentos, Foucault (2008b) introduz um debate acerca do que seria esse Estado que se coloca como bioregulamentador. Para ele, primeiramente tem-se que compreender que quando se fala de uma análise das funções desempenhadas pelo Estado, há-se que perceber que não existe Estado, em sua essência. O Estado não é universal, não é uma fonte por si mesma de poder, auto-regulada. Para Foucault (2008b, p. 106), o Estado é

o efeito, o perfil, o recorte móvel de uma perpétua estatização, ou de perpétuas estatizações, de transações incessantes que modificam, que deslocam, que subvertem, que fazem deslizar insidiosamente, pouco importa, as fontes de financiamento, as modalidades de investimento, os centros de decisão, as formas e os tipos de controle, as relações entre as autoridades locais, a autoridade central, etc.

Dito de outra forma, o Estado nada mais é que um regime de governamentalidades múltiplas. É sob esse prisma que se deve estudar e analisar o Estado, através das práticas de governamentalidade. Para Foucault (1979), o Estado não tem esse lugar centralizado e universal, que se costuma lhe fornecer, não tem uma unidade, uma funcionalidade rigorosa. O que importa, segundo o pensamento foucaultiano, não é a estatização da sociedade, mas a governamentalização do Estado. Segundo Foucault (1979), foi a governamentalização do Estado que lhe permitiu sobreviver, pois a partir dela são definidas as táticas de governo que redefinem constantemente as funções do Estado, o que é público, o que é privado, o que é estatal, etc.

Em minha pesquisa, essas noções de governamentalidade, biopoder, biopolítica e de Estado me são muito caras. Entender o biopoder como a genealogia, como apontou Freitas (2009), se bifurcando nas tecnologias individualizantes (poder disciplinar) e massificantes (biopolítica), me permite traçar uma análise sobre os modos como o professor se conformou historicamente e sobre os modos de regulamentação presentes nas políticas educacionais.

A idéia que Michel Foucault traz de Estado e governamentalidade é crucial na medida em que ao delimitar um determinado período na história do Brasil e ao se propor analisar políticas públicas, não estou analisando uma entidade universal e abstrata, mas me volto para a análise dos modos pelos quais as condutas das pessoas foram conduzidas neste período. Isso me faz pensar que a Educação Especial dos últimos vinte anos, por exemplo, apresenta um regime de governamentalidade muito particular, com a emergência do discurso inclusivo.

Para finalizar, vale destacar qual a concepção que Michel Foucault trabalhou acerca da Educação. Embora ele tenha sim se interessado pelas questões educacionais, não há um texto voltado exclusivamente para esta área.

Castro (2004) destaca que este tema sempre emerge no pensamento foucaultiano atrelado a outros. Em destaque tem-se a relação com o poder disciplinar, sendo que Michel Foucault associou a função da instituição escolar e da Educação na cultura como um mecanismo de disciplinamento dos corpos. Para ele,

sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 43-44).

Veiga-Neto (2008) aponta que a crise na modernidade altera a constituição do papel da escola disciplinar. Para este autor, enquanto a sociedade moderna utilizava a disciplina como técnica para tornar os corpos mais dóceis, a pós-modernidade utiliza-se do controle para produzir corpos flexíveis. Ele destaca o percurso histórico que constituiu a disciplina-corpo e a disciplina-saber e como a escola resgatou esse poder para si, delimitando o que pode ser dito e o que não pode ser dito. Aponta ainda que a disciplinaridade assumiu um caráter implícito, automático e naturalizado.

No entanto, segundo Veiga-Neto (2008), apoiado em Michel Foucault e Gilles Deleuze, a crise da modernidade ou o advento da pós-modernidade e da sociedade de controle interpõe o poder disciplinar. Segundo o autor, controle se diferencia essencialmente de vigilância, o que vai diferenciar a sociedade disciplinar da sociedade do controle. Pois se na primeira havia a necessidade de um poder se exercendo continuamente, no controle não há essa necessidade, ele se expressa por uma ação continuada, porém episódica e não contínua.

Nesse sentido, o autor equivale a vigilância total do panóptico da sociedade disciplinar ao banco de dados da sociedade do controle e da informação. O que se vislumbra não é a substituição da disciplina pelo controle, mas uma maior ênfase na segunda técnica de poder a fim de manter os riscos sociais em níveis minimamente seguros.

Para Veiga-Neto (2008), essa mutação traz como consequência para a escola o enfraquecimento do planejamento dos objetivos e da seleção dos conteúdos e o fortalecimento dos modos pelos quais os conteúdos são postos em ação e são avaliados.

Desta forma, através deste inventário de intenções, mapeio o modo pelo qual tomo o projeto filosófico foucaultiano, notadamente a arqueogenealogia, como ferramenta para problematizar meu objeto de pesquisa. O divã bachelardiano que vem fundamentando este exercício permite-me desvelar minhas demandas para além de minhas queixas e ver meu exercício de pesquisador como inerentes às relações saber-verdade-poder determinadas por um *a priori* histórico (FISCHER, 2007).

1.5 O pensamento revoluciona em ação

Os filósofos: O mundo não tem idade. A humanidade se desloca, simplesmente [...] Filósofos, vocês pertencem ao Ocidente de vocês.

(*Uma temporada no inferno*, Arthur Rimbaud, 1873)

Eis o momento em que a afirmação-pergunta é retomada para ganhar sentido de comentário-resposta²⁵. Foucault revoluciona a história. Foucault revoluciona a pesquisa em Educação? Foucault revoluciona a pesquisa em Educação Especial?

Veyne (1982, p. 151) inicia afirmando que Michel Foucault é “o historiador acabado, o remate da história [...] poderia, também, ser o autor da revolução científica atrás da qual andavam todos os historiadores”. E, ao longo de seu texto, busca demonstrar em que consiste essa revolução foucaultiana. A primeira e revolucionária contribuição que Veyne (1982) destaca quanto ao pensamento de Michel Foucault é que as coisas não são dadas, não são universais. Assim, coloca Veyne (1982), antes de estudar e realizar uma análise historiográfica sobre os “governantes” ou os “governados”, tem-se que se perguntar que práticas existiram que fizeram com que esses objetos emergissem como “governantes” e “governados”. Perceberá então que aqueles que antes eram situados em um mesmo objeto, não possuem nada de semelhante, a não ser a nomeação em comum.

Segundo ele, a mudança da análise dos objetos para a análise das práticas demonstra o quanto práticas totalmente diferentes são erroneamente analisadas sob um mesmo prisma de um objeto universal e único. Ademais, são as práticas que determinam os objetos, há-se que iniciar as análises de forma ascendente. Veyne (1982, p. 155) continua:

aparentemente, isso não é senão um modo de falar, uma modificação das convenções de vocabulário; na realidade, opera-se uma revolução científica nessa mudança de palavras: as aparências são invertidas como quando se vira pelo avesso uma roupa, e, imediatamente, os falsos problemas morrem por asfixia e o problema verdadeiro aparece.

Desta forma, Michel Foucault não inventa uma nova instância chamada “práticas”, mas apenas faz o que todo historiador já faz, analisar o que os indivíduos fazem. Todavia, a revolução na atitude metodológica foucaultiana refere-se a idéia de que essas análises tratam essas práticas pela superfície, como elas realmente são, descrevendo seus contornos pontiagudos, destaca Veyne (1982).

Este autor ilustra a metodologia foucaultiana através da metáfora de um *iceberg*. Muitos historiadores não enxergam a história por estarem presos apenas à ponta aparente do *iceberg*, assim analisando a história, como Rimbaud (2007) aponta lá do inferno: apenas por seu ponto de vista. Outros historiadores afirmam saber da existência da parte submersa do *iceberg* e logo não tardam em analisá-la sob prismas místicos e deterministas. Mas um

²⁵ “[...] o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro” (FOUCAULT, 1996, p. 25).

historiador, à luz de Foucault, percebe que esse *iceberg* tem sim uma parte submersa e busca analisá-la, como ela é realmente, apenas o próprio *iceberg*, composto pelo mesmo material da ponta aparente. Ele percebe que a única diferença que há entre a parte submersa e a aparente desse *iceberg* é que a submersa está abaixo da sua linha de visibilidade, e isso é tudo, fecha Veyne (1982).

Assim, pode-se concluir que o que é feito, o objeto, se explica pelo que foi o fazer em cada momento da história. Quando Michel Foucault estudou a loucura, ele destacou que a loucura não existia como objeto, mas como feito de determinadas práticas, e ainda, estas mesmas práticas não eram e não poderiam ser tratadas como a loucura.

Ao longo de seu ensaio, Veyne (1982, p. 180) vai desenrolando sua defesa sobre o revolucionário pensamento de Michel Foucault. Conclui que

a história-genealogia de Foucault preenche, pois, completamente o programa da história tradicional; não deixa de lado a sociedade, a economia, etc., mas estrutura essa matéria de outra maneira: não os séculos, os povos nem as civilizações, mas as práticas; as tramas que ela narra são a história das práticas em que os homens enxergaram verdades e das suas lutas em torno dessas verdades.

Rago (1995) destaca que talvez esse texto de Veyne (1982) seja tão revolucionário quanto às contribuições de Michel Foucault para a História. Segundo ela, quando o texto de Veyne (1982) foi publicado, os historiadores se atentaram para uma revolução que já perdurava desde a década de 60 e 70 e que eles não tinham olhares muito favoráveis. Assim, o ensaio de Veyne (1982) foi ao mesmo tempo foucaultianamente polêmico e instigante.

No que tange ao texto de Fischer (2003), já referenciado no início deste capítulo, a autora busca comentar-responder à afirmação-pergunta delineando o que ela coloca como atitudes metodológicas do pensamento de Michel Foucault, a saber:

primeira delas, compreender que nossas lutas (e pesquisas) sempre têm a ver com linguagem; segunda atitude, atentar para a idéia de que as palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados que, a rigor, são raros, isto é, não óbvios, estão para além das “coisas dadas”; terceira, que fatos e enunciados referem-se basicamente a práticas, discursivas e não discursivas, as quais constituem matéria-prima de nossas investigações, seja em que campo estas se encontrem, e dizem respeito sempre a relações de poder e a modos de constituição dos sujeitos individuais e sociais; finalmente, a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aqueles que se diferenciam do que ele próprio pensa (FISCHER, 2003, p. 372-373).

Como acredito que tais discussões já foram contempladas neste texto, passemos às considerações da autora. Fischer (2003) conclui afirmando que talvez Michel Foucault possa sim revolucionar a pesquisa em educação, mas somente, acrescenta ela, se nós pesquisadores

utilizarmos os conceitos por ele estudados, como ferramentas efetivamente produtivas em nossas pesquisas. Assim, cabe aos pesquisadores foucaultianos movimentarem os estudos desenvolvidos por Michel Foucault. Somente assim seu pensamento continuará vivo, somente assim será possível uma revolução na Educação e, por conseguinte, na Educação Especial. Assim pesquisar com Foucault é ir à busca de ecos dissonantes e abalos sísmicos revolucionários.

Desta forma, após localizar meu lugar (o que é um autor?), localizar minha coletividade (a paixão de “trabalhar com” Foucault), meu campo, minha trajetória e minhas ferramentas, localizo aqui o sentido dessa empreitada: contribuir com o deslocamento de uma revolução na Educação Especial. De modo que o questionamento de Cardoso (2005) - E agora? Em que obra haverá feito? - tenha um indicativo de respostas.

2 CARTOGRAFIAS DAS PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

[...] Existiam objeções que tinham sido esquecidas? Sem dúvidas, estas existiam [...] Onde estava o juiz que ele nunca tinha visto? Onde estava o alto tribunal ao qual ele nunca havia chegado? Ergueu as mãos e esticou todos os dedos.

(*O processo*, Franz Kafka, 1914)

Neste capítulo, busco mapear como acontecem as problematizações acerca da política educacional brasileira. Tal percurso será delineado tomando as relações de poder imanentes à questão da Educação como uma tecnologia de poder do Estado governamentalizado. Desta forma, inicialmente situo a historicidade da relação entre Educação Especial e políticas públicas. Em um segundo momento, inicio um mapeamento dos contextos que circunscrevem meu objeto de pesquisa, os passos dados são: 1) As problematizações na atualidade acerca da tríade Políticas Públicas, Estado e Neoliberalismo no Brasil; e 2) Onde se insere a política educacional nessa tríade.

No que tange à noção de cartografia, Deleuze (2005) afirma que a escrita foucaultiana é uma escrita cartográfica: luta, resistência e vir-a-ser. Assumo esse lugar e incorporo na minha escrita esta marca. Como destacam Deleuze & Guattari (1995) é preciso fazer o mapa, não o decalque. Segundo esses autores,

se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 21).

Diferente do decalque, a escrita cartográfica, na busca pelo novo, está sempre aberta para as transformações, para seu próprio decalque e para suas negações. Como em um romance kafkiano, destacam Deleuze & Guattari (1995), a cartografia permite extrair da contabilidade e da burocracia, a magia do absurdo.

Segundo Dias (2008), inspirado no pensamento da pesquisadora Suely Rolnik, o princípio cartográfico é vital e extra-moral, não-moral. As vistas do cartógrafo se voltam sempre para além, avançando nas lutas, sua construção política como prática de pesquisa aponta para novas invenções. Dias (2008, p. 64) destaca a característica antropofágica do

exercício cartográfico, “pois devora as contribuições políticas, teóricas, artísticas para produzir um novo plano de composição, criar caminhos insuspeitos de análise, novas perspectivas de abordagem e colocação de problemas inusitados”.

É nesse movimento que circulo com olhares voltados para o entorno das problematizações acerca da política educacional brasileira. Vou como Foucault (2008b), pelos lados²⁶, ampliando as possibilidades cartográficas. As cartografias oferecem os primeiros dados de minha pesquisa.

2.1 Um brevíário da transversalidade entre Educação Especial e políticas públicas

A GENTE NAS CALÇADAS:

- Por que é que deixou de falar?
Estávamos todos a ouvi-lo.
- Ao passar estava falando,
Vinha conversando consigo.
- Por que agora caminha mudo
Se estava falando a princípio?
- Decerto o forçaram a calar-se.
Até os gestos lhe são proibidos.
- Fazem-no calar porque, certo,
Sua fala traz grande perigo.
[...]

(*Auto do frade*, João Cabral de Melo Neto, 1981)

A história da Educação Especial no Brasil remonta uma trajetória de diversas práticas discursivas que empenharam um movimento de lutas e resistências em torno da trama saber-verdade-poder. Nos últimos vinte anos, o acontecimento discursivo da Educação Inclusiva entranhou-se nos debates que circunscrevem o campo de pesquisa da Educação Especial. Neste, se estabeleceu um acirramento de crenças, valores, atitudes, concepções, paradigmas, ideologias e outros tantos fatores que se entrelaçam nas formações discursivas sobre a educação “adequada” para o aluno com deficiência, no início do século XXI em terras brasileiras.

Nessas séries de descontinuidades²⁷ são sempre válidas investigações científicas que adentrem nas tessituras discursivas e apontem como se localizam, historicamente e no nexos

²⁶ “[...] sou como o lagostim, ando de lado [...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 107).

²⁷ “A descontinuidade é um dos eixos fundamentais na análise histórica de Michel Foucault. Essa é a estratégia utilizada no seu trabalho para desmontar os essencialismos com que enxergamos as questões de nosso tempo, para ironizar a pretensa natureza sublime da idéia de origem e para desestabilizar os lugares de verdade (e os poderes neles investidos) que ocupam os saberes, camuflados pelo discurso do conhecimento” (OLIVEIRA, 2008, p. 170).

social, saberes que cristalizam a complexidade que formula idéias de sociedade, educação e deficiência. É nesse enredo que me insiro, visando contribuir com a abertura de outros possíveis para analisar o contexto atual da Educação Especial no país.

No que tange às relações inerentes entre Educação Especial e políticas públicas, tomando esta última como uma linha segmentária de base molar (DELEUZE & GUATTARI, 1995), que sustenta através de uma estrutura regular a possibilidade de ações irregulares, é necessário retomar uma análise sobre os modos históricos pelos quais a Educação Especial foi conformada.

A Educação Especial no Brasil é uma construção histórica, um resultado de movimentos constantes, de relações de poder que remetem necessariamente à formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, Jannuzzi (2006) aponta para o inter-relacionamento entre a educação oferecida para o aluno com deficiência e as transformações sociais, políticas e culturais pelas quais passou a sociedade brasileira. A autora demonstra que há entre esses fatores uma integração indissociável.

Mazzotta (2005) afirma que a história da Educação Especial no país tem início ainda no século XIX (isto situa este debate como entrando no seu terceiro século de lutas), com a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos e deficientes mentais e físicos. Neste período, tais serviços eram tidos como uma assistência, uma caridade, um favor que as associações e classes mais abonadas ofereciam a essas pessoas. O autor continua afirmando que, a despeito do crescimento da oferta desses serviços, o teor assistencialista permaneceu até a década de 50 do século XX.

Ainda segundo Mazzotta (2005), é somente a partir da década de 60 que a administração pública veio compreender que a Educação Especial era um tópico dos deveres do Estado com a sociedade. Desde então começaram a serem propostas políticas educacionais que tinham como pauta a Educação Especial, convivendo com as práticas então correntes e consolidadas das entidades privado-assistenciais.

Com essa política estagnada que ainda trazia timidamente (trazia nos dispositivos oficiais, nas práticas discursivas, mas não nas práticas não-discursivas, de maneira geral) ao dispositivo público o dever de garantir educação a esse grupo de pessoas, surgiu no Brasil, a distinção crescente entre as entidades filantrópico-assistenciais, que se dirigiam à população das classes baixas, e as empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação voltada à população de poder aquisitivo elevado. Neste momento histórico, a Educação Especial era, em linhas gerais, restrita às empresas que prestavam serviços às classes altas, restando à outra parcela da sociedade, apenas cuidados medicalizantes (MAZZOTTA, 2005).

Neste brevíssimo histórico da Educação Especial, pode-se dizer que esse panorama, com algumas transformações contextuais, permaneceu no país até a década de 80, quando se começa mais intensamente a discutir a responsabilidade do poder público frente à educação das pessoas com deficiência, atrelando deveres de Estado a direitos humanos.

Entretanto, maculando alguns discursos que vêem essa mudança de postura como um desenvolvimento, um progresso, Bueno (2004) analisa que a expansão e democratização na Educação Especial responderam mais a um processo segregador da sociedade que possuía um meio social carente e pouco estimulador, do que à democratização da Educação. Devido a esse fator, a Educação Especial foi ampliando seu público, partindo de cegos e surdos, e incorporando deficientes mentais, deficientes físicos, crianças com distúrbios mentais graves, até acolher pessoas com distúrbios de conduta, de linguagem e de aprendizagem. Embora, no Brasil, as pessoas com distúrbios de linguagem e de aprendizagem sempre ficaram em pauta na discussão se seriam ou não público da Educação Especial²⁸.

Em contrapartida a esse percurso de quase um século, no final da década de 80 e início da década de 90 do século XX, começa a ganhar corpo uma ruptura discursiva, que a despeito de entender esse processo como progresso ou não, traz um maior imbricamento entre Educação Especial e políticas públicas. Envolve-se aqui a Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, entre outros diversos dispositivos que culminaram na recente Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (CARVALHO, 2006).

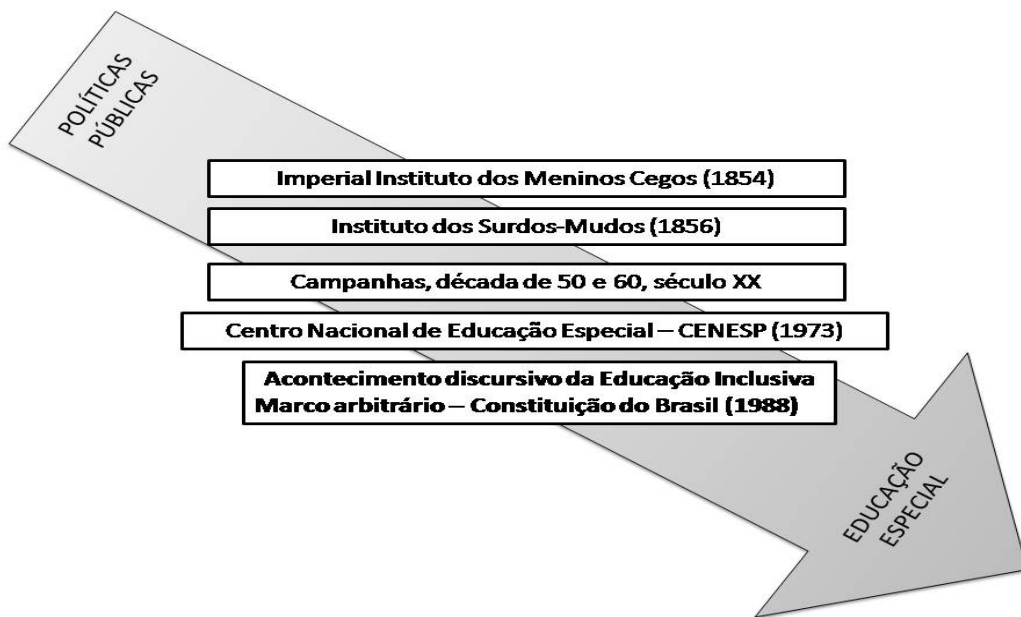
A linha de fuga que me interessa nessa trajetória perpassa pelas relações estabelecidas entre a Educação Inclusiva, como um acontecimento discursivo e a efetivação da Educação Especial como pauta de políticas públicas no Brasil. A título de retomada, vale destacar que a história da Educação Especial, no que tange às políticas educacionais, tem como marco a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973 (MAZZOTTA, 2005).

No entanto, pauto minha análise nos movimentos que tomam como marco a Constituição de 1988 e vão até a Resolução que institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial de 2009, embora esse última sirva apenas de ponto final, também arbitrário, visto que devido sua recente aparição ainda não fornece possibilidade de maiores avaliações.

²⁸ Atualmente, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o público da Educação Especial compõe-se de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b).

Tomo esse momento atrelado inextricavelmente ao seu percurso iniciado no século XIX, e atento também para as descontinuidades na história, que me impedem de analisar momentos ou blocos de momentos articulados de forma homogênea. Conforme expresso no DIAGRAMA 04 há sempre uma transversalidade. A heterogeneidade do presente e seu *a priori* histórico são pontos de partida.

DIAGRAMA 04 – Dos primórdios da história da Educação Especial no Brasil até o “início” do acontecimento discursivo da Educação Inclusiva, a transversalidade das políticas públicas



Desta forma, parto dos primórdios da história da Educação Especial no Brasil (desde a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1854), tomando como transversalidade seu imbricamento com as políticas públicas, e chego ao ano de 1988 (pois se é necessário iniciar por algum lugar, aqui finco a construção do meu problema de pesquisa), utilizando a Constituição do Brasil como marco do discurso da Educação Inclusiva.

A partir deste momento, algumas questões tornam-se presentes. Em destaque: 1) Como relações de poder ascendem das extremidades e ganham *status* institucionais, promovendo um discurso que se requisita como verdade e regula o dispositivo educacional?; 2) Em que medida a mecânica do dispositivo político atende ao acontecimento discursivo da inclusão?; e 3) Como se configuram os movimentos de lutas e resistências que tecem novos saberes (saber-verdade-poder) sobre sociedade, educação e deficiência? (FOUCAULT, 1979).

Questões de ordem arqueogenealógica demandam pesquisas consistentes que analisem como foi conformada a Educação Especial brasileira, para além de sua historiografia, mas através dos procedimentos de assujeitamento de seus atores discursivos. Puxo um fiapo dessa linhagem.

Toma-se neste estudo em questão, a formação de professores, notadamente o professor inclusivo. Na busca por uma educação “adequada” ao aluno com deficiência, as políticas educacionais buscaram, ao longo desses vinte anos, inventar²⁹ um professor que fosse “capacitado” para sustentar esse discurso. Nessa trama saber-verdade-poder, emergiram formações discursivas que tentavam responder ou instrumentalizar respostas de modo a forjar uma formação que garantisse a invenção desse professor.

A insistência das indagações mantém-se: 1) Que professor está elegível para atuar na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?; 2) De que maneira este professor se forma, através da formação inicial e/ou continuada?; 3) Qual é o *locus* de atuação deste professor?; e 4) Qual é a atuação deste professor e o que ela objetiva?³⁰

Aqui é inevitável não associar o percurso tortuoso da Educação Especial com aquele traçado pela Educação. No mesmo período de emergência do discurso inclusivo, estavam em movimento lutas na seara da formação de professores. Uma luta histórica dos próprios educadores (e entre eles) e de suas entidades representativas (e entre elas) (BRZEZINSKI, 1992).

Porém, o país consolidava-se como um expoente nos modos de governo neoliberal, e à luz dessa postura política, a temática foi posta (imposta) pelas agências internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, Comissão Econômica Para América Latina e Caribe – CEPAL, para citar algumas), induzindo os governos, nessas duas últimas décadas, a promoverem políticas voltadas a este fim.

Essas políticas orientadas pelos organismos internacionais configuram-se como estratégias para melhorar a qualidade da educação, no entanto, a lógica que conduz estes organismos é a do custo-benefício. Esses mecanismos implicaram no aligeiramento da formação, na precarização dos cursos e na centralidade das teorias que defendem a prática instrumental como o caminho para a formação dos professores (LAUANDE & CASTRO,

²⁹ Inspirado em Rajchman (2000). A ficção é definida como um modo de mostrar ou tornar visíveis as condições de possibilidade de dizer coisas verdadeiras, ela possui um elemento pragmático que se adapta ao princípio de que o sujeito não é dado, tem sempre ainda que ser inventado.

³⁰ Esse debate dialoga com diversos estudos acerca da formação dos professores na Educação Especial, em destaque: Bueno (1999), Ferreira (2004), Oliveira (2004), Freitas (2004), Prieto (2006), Denari (2006), Mendes (2008), Caiado (2008), Michels (2008), Martins (2008), Costa (2008), entre outros.

2009).

O que se torna evidente é que discutir projeto de formação de professores na Educação Especial, passa pela discussão de projeto de sociedade e Educação. Inevitavelmente, o debate se amplia para os referenciais tomados para a formação do professor no Brasil.

Outra linha de impasse centra-se na continuidade entre formação inicial e continuada. Como se localizam os saberes sobre essas duas instâncias formativas e como eles são articulados nas políticas, é uma questão ainda em aberto no dispositivo educacional.

Alguns dispositivos (como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) precisam ser analisados, enfronhados nessa trama saber-verdade-poder, a fim de se levantar quem é o professor da Educação brasileira, ou melhor, quais os movimentos de ida de assujeitamento destes profissionais.

Vale destacar também que parto de uma noção da instituição escolar, não apenas como reprodutora dos modos de vida de uma sociedade, mas assumindo seu papel institucional de produtora desses modos de vida. Assim, a Educação, transmitida aqui pela escola, teve (tem) por função fornecer condições de possibilidade de emergência da sociedade moderna disciplinar³¹. As relações de forças visíveis e enunciáveis na instituição escolar apontam movimentos de resistências no processo de assujeitamento do indivíduo moderno.

É sob esse prisma de reprodução/produção/resistências que analiso a implicação entre o debate da formação de professores na Educação Especial/Inclusiva com o debate acerca da Educação e do projeto de sociedade. Conforme pode ser demonstrado no DIAGRAMA 05, não há fronteiras nessas discussões, há sim, pertença, ou como coloca Deleuze (2005), uma causa imanente, aquela que se atualiza, se integra e se diferencia com seu efeito. As transformações sociais e culturais alteram as relações de forças na escola, e essas alterações, transformam a sociedade e a cultura.

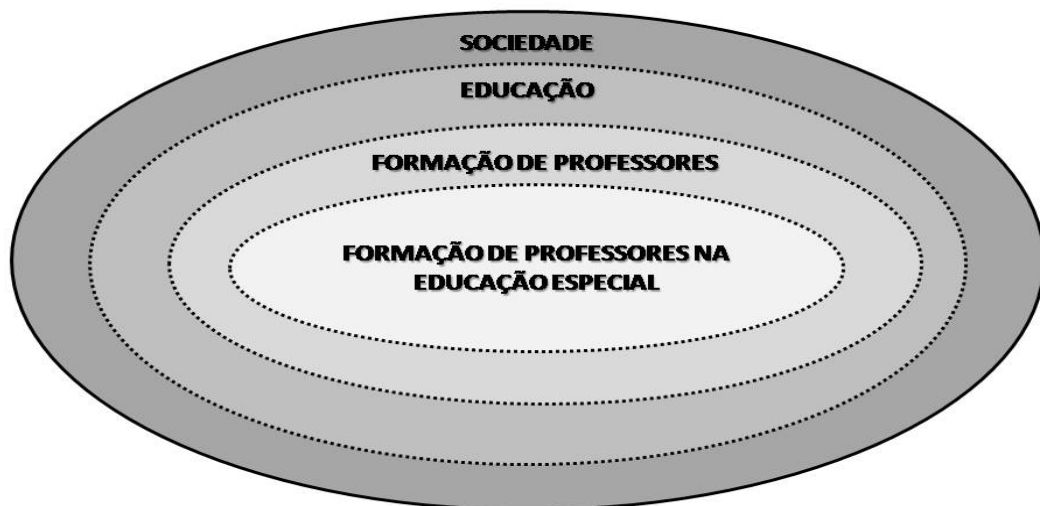
De certo, postula-se que esse esclarecimento direciona alguns questionamentos sobre quem é o professor da Educação Especial brasileira. Assim, tomando a transversalidade entre Educação Especial e políticas públicas, no discurso inclusivo, configurado nos últimos vinte anos, puxa-se a questão de como se formar o professor para este desafio, analisando que estes

³¹ “Desse modo, não se trata de pensar a escola apenas como produzida pela sociedade em que ela se insere, mas, também e ao mesmo tempo, de pensá-la como produtora dessa mesma sociedade” (VEIGA-NETO, 2008, p. 142).

saberes passam, necessariamente, pela discussão de qual projeto de sociedade e de Educação regulam as ações de formação de professores no Brasil.

A partir das insatisfações com o já-sabido e com o não-sabido, formulam-se assim problema e objeto de pesquisa (CORAZZA, 1996). Como se ordena o discurso acerca da formação de professores na Educação Especial, em meio à trama saber-verdade-poder? Do ponto de vista geopolítico, é necessário situar tal questionamento no município de São Luís, Maranhão.

DIAGRAMA 05 – Pertença do debate sobre formação de professores na Educação Especial aos debates acerca da formação de professores, da Educação e do projeto de sociedade



A Educação Especial teve início oficialmente no Maranhão no ano de 1969 com a criação do Projeto Plêiade. Nesses 40 anos de existência, passou por trajetórias similares ao contexto nacional, com o fator agravante de ser um estado da região Nordeste de um país com evidentes aspectos de exclusão geopolítica. Carvalho (2004) destaca que mesmo com um movimento de crescimento e fortalecimento da área, o Estado ainda possui reduzido número de matrículas (embora seja maioria), sendo que ainda há um relativo alto percentual de matrículas vinculadas às entidades privado-assistenciais.

A autora pontua ainda que, no que diz respeito ao professorado, a política de formação no Estado ainda é insatisfatória, tomando um percurso até os anos iniciais do século XXI. Este fator é decorrente do baixo investimento na Educação pelos governos que se sucederam,

o que acarretou em ausência de cursos de ensino médio e da presença ainda incipiente de cursos em nível superior.

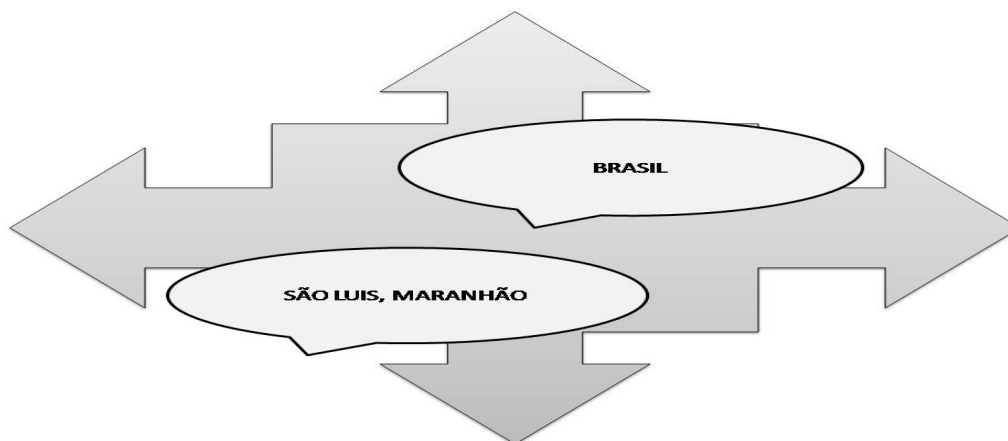
Especificamente, São Luís tem um trabalho recente na Educação Especial, datado de 1993. Carvalho (2009) aponta a necessidade de se investigar as ações no âmbito municipal, a fim de se visar à ampliação e consolidação deste atendimento e o aprimoramento das suas ações.

É para este cenário que convergem os objetivos de minha pesquisa. Assim, parto de um debate acerca dos discursos sobre formação de professores na Educação Especial, tomando como prisma o discurso oficial, e busco localizar nas extremidades quais os movimentos discursivos que se delineiam, ainda na trama saber-verdade-poder, contextualizando as práticas discursivas dos professores da rede de ensino municipal de São Luís.

Já não é possível pensar apenas pela verticalidade e pela horizontalidade, mas o rizoma transita pela transversalidade. Com a transversalidade rizomática há o reconhecimento da pulverização, multiplicização, respeito às diferenças, estabelecendo entre os saberes policompreensões infinitas (MATIAS, 2008).

O DIAGRAMA 06 passeia por esses movimentos discursivos: a verticalidade (dispositivos oficiais nacionais/municipais regendo a formação de professores em São Luís), a horizontalidade (professores de São Luís estabelecendo relações discursivas de forças entre si) e a transversalidade (onde os movimentos se pulverizam, onde há encontros e desencontros, há direções movediças, há o meio que cresce e transborda, em detrimento de um início e um fim).

DIAGRAMA 06 – Movimentos discursivos: horizontalidade, verticalidade, transversalidade



Tomo assim esse breviário da transversalidade histórica entre Educação Especial e políticas públicas como parâmetro de pesquisa para pautar minhas análises. Nesse sentido, fazer cartografias das problematizações acerca da política educacional brasileira na atualidade se faz necessário.

2.2 Brasil pós-88: a constituição de uma governamentalidade neoliberal brasileira

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
[...]

(Vou-me embora pra Pasárgada, Manuel Bandeira, 1924)

Quando adoto como marco arbitrário do discurso inclusivo a Constituição do Brasil de 1988 e desenho meu estrato até os dispositivos acerca da Educação Especial/Formação de professores de 2009, estou assumindo uma análise de modos de governamentalizar um Estado de um período de mais de vinte anos.

No caso do Brasil, são vinte anos de processo de redemocratização e de entrada em uma governamentalidade neoliberal, que permeou diversos países no mito da globalização. Sendo assim, é necessária uma retomada da forma pela qual o país se constituiu segundo esses modos de condução de condutas, para que possamos ter uma melhor compreensão do entorno que circunscreve a política educacional e especificamente, meu objeto de pesquisa.

Vale retomar a noção de Estado em Michel Foucault para que se possa pautar a discussão que segue. Foucault (2003) não concebe o Estado como uma instância que busca manter o equilíbrio entre diferentes interesses, regido por uma lei. Nem tão pouco trabalha com uma concepção universal de Estado, como uma instância suprema naturalizada. Para ele, Estado constitui-se por regimes de governamentalidades. Assim o Estado governamentalizado, modos de exercício de poder de uns agindo sobre as condutas de outros, é o ponto de análise (FOUCAULT, 2008b).

Trabalho aqui com a associação entre a noção de governamentalidade elaborada por Foucault (2008b) e uma distinção compartilhada por Filgueiras (2006) entre neoliberalismo, projeto neoliberal e modelo econômico neoliberal periférico. Segundo este autor,

o primeiro diz respeito à doutrina político-econômica mais geral, formulada, logo após a Segunda Guerra Mundial, por Hayek e Friedman, entre outros - a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar Social e ao socialismo e através de uma atualização regressiva do liberalismo. O segundo, se refere à forma como, concretamente, o neoliberalismo se expressou num programa político-econômico específico no Brasil,

como resultado das disputas entre as distintas frações de classes da burguesia e entre estas e as classes trabalhadoras. Por fim, o modelo econômico neoliberal periférico é resultado da forma como o projeto neoliberal se configurou, a partir da estrutura econômica anterior do país, e que é diferente das dos demais países da América Latina, embora todos eles tenham em comum o caráter periférico e, portanto, subordinado ao imperialismo. Em suma, o neoliberalismo é uma doutrina geral, mas o projeto neoliberal e o modelo econômico a ele associado, são mais ou menos diferenciados, de país para país, de acordo com as suas respectivas formações econômico-sociais anteriores (FILGUEIRAS, 2006, p. 179).

Desta forma, minha releitura dos autores aqui discutidos será sempre pautada nesse “glossário”, para além das concepções trabalhadas por cada pesquisador consultado. O que interessa ao cartógrafo é o novo.

O Brasil, que se constituiu após a promulgação da Constituição de 1988 e que se seguiu pelo final do século XX e início do século XXI (tendo como governantes: José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio “Lula” da Silva), é uma instância de poder que se governamentalizou, notadamente, sob o prisma do projeto neoliberal (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

Há-se que analisar este país desde sua libertação da ditadura militar, passando pela transição e chegando à redemocratização, para se compreender os modos pelos quais se conformaram as políticas de governos, destacando nosso objeto de interesse, as políticas educacionais.

Antes de continuar, faço uma advertência de que em nenhum momento tratarei peculiaridades de governos ou partidos políticos. Quando busco a constituição de uma governamentalidade neoliberal brasileira não trago em discussão as diferenças entre o governo de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio “Lula” da Silva, por exemplo, embora elas sejam evidentes do ponto de vista de projetos políticos. O que interessa aqui é a governamentalização do Estado sob o prisma neoliberal, não as aproximações políticas ou ideológicas dos governantes a esse projeto.

Destaco também que a análise sempre é feita sobre o que se fez e não em cima de ideologias e projetos políticos para um futuro. Evidente que houve diferenças nas práticas desses governantes, em destaque, por exemplo, quando tratamos das políticas sociais, mas por ora o foco não será os governos.

Costa (2009a) destaca que esta governamentalidade neoliberal, que emergiu no Brasil neste período, é oriunda dos Estados Unidos, do início da década de 60. Em linhas gerais, as características peculiares da genealogia da governamentalidade neoliberal estadunidense são:

desenvolveu-se em um contexto de confronto ao New Deal, à política keynesiana³² e ao crescimento da administração federal por intermédio de programas econômicos e sociais; fez uso de princípios liberais, de reivindicações essencialmente econômicas, para fundar e legitimar seu próprio Estado; e penetrou toda uma maneira de ser e de pensar da sociedade, como uma espécie de reivindicação global, partilhada tanto à direita quanto à esquerda. Esse modo de gestão de condutas particular à história da constituição dos Estados Unidos ganhou amplitude e influenciou outros Estados, principalmente na América Latina.

Moraes (2002) destaca que os princípios que regem a doutrina do neoliberalismo econômico são: a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas e como matriz da riqueza, da eficiência e da justiça. O autor ainda aponta que a proposta neoliberal de reforma dos serviços públicos é orientada por uma idéia reguladora que visa privatizar os bens que são públicos.

Destaca as diferentes maneiras de manifestação desse processo: transferir a agentes privados a propriedade e/ou gestão de entes públicos; manter na esfera estatal a gestão e a propriedade, mas providenciar reformas que submetam os agentes públicos à lógica do mercado; diferentes modos de descentralização e dispersão de operações são pensados como formas de introduzir esta lógica nas funções públicas.

Giffin (2007), ainda na busca por caracterizar esses modos de conduzir o público pela governamentalidade neoliberal, afirma que esta promove o aumento da polarização social, isto é, o avanço das desigualdades socioeconômicas na população. Retomando as decisões do Consenso de Washington, que determinou as reformas neoliberais para os países pobres (incluindo o Brasil) a partir da década de 80, Giffin (2007, p. 1492) aponta os três pilares do projeto neoliberal que promoveu a emergência da governamentalidade neoliberal:

- a redução dos gastos públicos em 'bens de cidadania' através da privatização de entidades, bens e serviços públicos que passaram a ser fontes de lucro privado, acessados por consumidores através do mercado;
- a 'flexibilização' do mercado de trabalho, através do abandono de políticas de proteção ao emprego e retrocesso nos direitos e nas organizações trabalhistas;
- a 'desregulamentação' dos mercados financeiros e dos controles nacionais sobre a moeda.

³² New Deal é uma série de programas implementados nos Estados Unidos com o objetivo de recuperar e reformar a economia norte-americana e assistir aos prejudicados pela crise de 1929. Já a política keynesiana, que teve como idealizador o economista John Keynes, é uma política econômica de Estado intervencionista, através da qual os governos usariam medidas fiscais e monetárias para minimizar os efeitos adversos dos ciclos econômicos (LIMA & MENDES, 2006).

Para a autora, as conseqüências dessas ações foram o aumento das desigualdades econômicas entre ricos e pobres, a formação de identidades de sujeitos sem autonomia, uma democratização parcial para alguns e um desenvolvimento que não leva em consideração as novas gerações. Salienta ainda que com a imposição do projeto neoliberal da “bandeira dos recursos escassos”, os serviços públicos são considerados como gastos e não como investimentos, o que tem por efeito a deterioração das instituições e serviços públicos, a privatização e a mercantilização de bens da cidadania e os retrocessos na proteção ao trabalho.

Oliveira (2000, p. 57) acrescenta afirmando que a governamentalidade neoliberal, associada com o ideário da globalização, “expressa a privatização do público, ou, ideologicamente, uma experiência subjetiva de desnecessidade, aparente, do público”. Continua conjecturando que mais que as privatizações das empresas públicas, o neoliberalismo promove a subjetivação privatizadora, na qual a apropriação do que era público pelo privado, ultrapassa os bens materiais e chega à esfera dos conteúdos e interesses.

Draibe (1993) coaduna com esta caracterização da governamentalidade neoliberal estadunidense para uso da América Latina. Segundo a autora, não se tem uma teoria neoliberal, nem uma forma de fazer única. As teorizações possíveis de serem feitas acerca do neoliberalismo se pautam nas práticas neoliberais, nos projetos e modelos aplicados (FILGUEIRAS, 2006). Afirma Draibe (1993, p. 88) que “é antes um discurso e um conjunto de regras práticas de ação (ou de recomendações), particularmente referidas a governos e a reformas do Estado e das suas políticas”.

Chauí (2000) se insere nessas problematizações contribuindo com sua análise entrelaçada entre a constituição de uma governamentalidade neoliberal e a emergência da sociedade de controle pós-moderna. Esta forma de vida flexível, em contrapartida aos corpos dóceis da sociedade disciplinar, promove segundo Chauí (2000), alguns traços de subjetivação característicos que catalisam as influências da governamentalidade neoliberal.

São esses traços: 1) Insegurança, que faz com que os sujeitos apliquem mais recursos no mercado de futuro; 2) Dispersão, que leva a procurar governantes que tenham uma forte presença; 3) Medo, que leva ao reforço de instituições com viés autoritário, como as religiões e a família; e 4) Sentimento de efêmero e destruição da memória objetiva de espaços, levando ao reforço dos suportes subjetivos de memória como os diários e as comunidades virtuais. Esses traços associados possibilitam a flexibilidade das relações, onde o efêmero e descartável agem fortemente nos modos de consumo. Já não se tem um núcleo provedor de sentido, mas tudo é fragmentário e veloz.

Assim, a lógica da produção é preterida pela lógica da circulação, a do trabalho pela da comunicação e a da classe trabalhadora pela da satisfação-insatisfação dos sujeitos. Todos esses mecanismos, segundo Chauí (2000), possibilitam a consolidação dos modos de vida neoliberais. É neste contexto que Krawczyk (2005) identifica a transpassagem do sujeito-cidadão para o sujeito-consumidor.

Tem-se assim caracterizados os preceitos gerais da governamentalidade neoliberal estadunidense que foi incorporada pelas governamentalidades neoliberais da América Latina, conforme apresentado no QUADRO 02. Sobre esses signos se estabeleceram os modos de vida neoliberal no Brasil na década de 90 e no início dos anos 2000.

Evidente que as noções de Estado (regime de múltiplas governamentalidades) e de mecânica de poder em Michel Foucault impedem que inocentemente tomemos esse panorama como totalizador. O foco de análise deste trabalho são práticas discursivas e não-discursivas, tomo esse primeiro percurso a fim de delinear o papel de regulamentação da vida pelo Estado, isto é, traço a linha de ida para poder investigar a linha de volta.

A questão que falta esclarecer nesta investigação da constituição de um modelo econômico neoliberal periférico do Estado brasileiro é como uma governamentalidade neoliberal, caracteristicamente estadunidense, alçou seu vôo global e se incorporou à arte de governar do Brasil.

Gentili *et al* (2004) destacam que a América Latina, nos últimos vinte anos, em seus países, incluindo o Brasil, tem sofrido dramáticas reformas estruturais na sua economia e no seu campo social. Tais reformas estão sendo conduzidas pelos princípios da intervenção do projeto neoliberal. Segundo esses autores, a nova ordenação mundial globalizada, capitalista e neoliberal implantou uma série de políticas dirigidas a modificar a pauta e o funcionamento da economia desses governos. Ocorreu uma reestruturação da relação entre privado e público, na qual o regimento do primeiro se sobrepôs sobre o segundo.

Desta forma, foi comum entre os países latino-americanos o desenvolvimento baseado na abertura comercial, na desregulação das economias nacionais, na restrição dos gastos sociais, no processo de privatizações e na descentralização (desresponsabilização) dos serviços sociais. Todos esses mecanismos caracterizam o modelo econômico periférico e a constituição de uma governamentalidade neoliberal, agora expandidos pela globalização aos países pobres, a fim de se consolidar com maiores mercados e demandas.

Seguindo os estudos de Chauí (2000), podemos abstrair que essa descida da governamentalidade neoliberal estadunidense para os países pobres da América Latina trouxe conseqüências devastadoras para esta região. A primeira conseqüência identificada foi a

consolidação do chamado desemprego estrutural, pois o desemprego deixou de ser um acidente cíclico do capitalismo e passou a fazer parte de sua estrutura. Esse fato ocorreu não só pela automação e especialização dos trabalhos, trazidas pelas grandes multinacionais, mas também pelo enfraquecimento dos sindicatos e aumento da pobreza absoluta nos países pobres.

QUADRO 02 - Compilação das principais características da governamentalidade neoliberal oriunda dos Estados Unidos da América

Compilação das principais características da governamentalidade neoliberal oriunda dos Estados Unidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Confronta o New Deal; • Confronta a política keynesiana; • Confronta o crescimento da administração federal por intermédio de programas econômicos e sociais; • Usa princípios liberais, de reivindicações essencialmente econômicas, para fundar e legitimar seu próprio Estado; • Penetra em toda uma maneira de ser e de pensar da sociedade, como uma espécie de reivindicação global; • Reduz os gastos públicos em 'bens de cidadania' através da privatização de entidades, bens e serviços públicos que passam a ser fontes de lucro privado, acessados por consumidores através do mercado; • Flexibiliza o mercado de trabalho, através do abandono de políticas de proteção ao emprego e retrocesso nos direitos e nas organizações trabalhistas; • Desregulamenta os mercados financeiros e os controles nacionais sobre a moeda; • Divulga uma experiência subjetiva de desnecessidade, aparente, do público; • Defende a idéia de que os serviços públicos são considerados como gastos e não como investimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Visa a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas e como matriz da riqueza, da eficiência e da justiça; • Transfere a agentes privados a propriedade e/ou gestão de entes públicos; • Mantém na esfera estatal a gestão e a propriedade, mas providencia reformas que submetam os agentes públicos à lógica do mercado; • Promove diferentes modos de descentralização e dispersão de operações de forma a introduzir a lógica do mercado nas funções públicas; • Promove o aumento da polarização social, isto é, o avanço das desigualdades socioeconômicas; • Promove a formação de identidades de sujeitos sem autonomia; • Postula uma democratização parcial para alguns; • Visa um desenvolvimento que não leva em consideração as novas gerações; • Transpassa o sujeito-cidadão para o sujeito-consumidor.

Fonte: Organizado pelo autor

Outra consequência da incorporação do projeto neoliberal nos Estados latino-americanos é a desvalorização do trabalho produtivo e a fetichização das mercadorias em decorrência do chamado capitalismo financeiro. Chauí (2000) aponta que este poder financeiro faz com que países pobres (a partir dos interesses de alguns) tornem-se reféns de bancos e financeiras, pois estes possuem o controle do investimento, fazendo com que políticas públicas sejam modeladas por seus interesses.

A autora ainda aponta para a terceirização dos serviços públicos, a privatização das empresas públicas, a transnacionalização da economia e a criação dos chamados bolsões de pobreza, fazendo com que haja, mesmo nos países pobres, um primeiro mundo e um terceiro mundo. Todas essas consequências, segundo Chauí (2000), conformam o modo de governar dos Estados latino-americanos, segundo os preceitos da governamentalidade neoliberal dos Estados Unidos.

Frigotto & Ciavatta (2003) localizam quais são os principais agentes que conduziram essa descida do projeto neoliberal estadunidense aos países periféricos da América Latina. Segundo esses autores, para citar alguns, os organismos que têm por função tutoriar as reformas de Estado em função dos interesses do mercado são: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). No campo jurídico-econômico, tem-se a Organização Mundial do Comércio (OMC) e no campo econômico mais regional tem-se a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

No entanto, a despeito dos organismos internacionais elaborarem um receituário único para os países da América Latina, como forma de controlarem as condutas e conformarem uma subjetividade flexível às mudanças neoliberais, é necessário entender que o Estado brasileiro tem uma recepção histórica particular dessas regulamentações, o que vai constituir um modelo e uma governamentalidade própria. A constituição do Brasil por uma governamentalidade neoliberal perpassa pela história do país desde sua colonização/independência, passando pelos seus golpes ditatoriais e chegando ao seu processo de transição/redemocratização. O país, após a Constituição de 1988 e a entrada na década de 90 com seus presidentes eleitos democraticamente, se constitui como um Estado neoliberal, por meio de um regime de governamentalidades específicas à sua formação.

Oliveira (2000, p. 59) pontua que a formação da sociedade brasileira é

um processo complexo de violência, proibição da fala, mais modernamente privatização do público, interpretado por alguns como a categoria do patrimonialismo, revolução pelo alto, e incompatibilidade radical entre dominação burguesa e democracia [...].

Só esta afirmação já resume o processo pelo qual se constituiu como país e como se pode analisar a incorporação do neoliberalismo no Brasil. Este autor ainda sinaliza que os historiadores-intelectuais brasileiros³³ remontam a uma história com uma dramática e triste confirmação: todo esforço de democratização no país partiu de alguns, justamente aqueles que tinham seus direitos negados. Ele destaca, por exemplo, que da década de 30 até a década de 90, contabilizando-se os golpes que falharam, chega-se a uma média de uma tentativa/golpe a cada três anos no Brasil, incluindo nessa conta duas grandes ditaduras, a de Getúlio Vargas (1930-1945) e a militar (1964-1984). Quando colocamos lado a lado os interesses desses golpes e aqueles preconizados pela governamentalidade neoliberal, percebemos o motivo pelo qual ocorreu o consenso e o consentimento dos governantes brasileiros frente às exigências dos organismos internacionais.

Codato (2005) destaca que a recente história de um Brasil democrático se iniciou ainda no regime ditatorial e por vontade dos militares. Segundo este autor, o governo de José Sarney (1985-1989), embora fosse um governo civil, ainda se situava dentro do regime ditatorial-militar. A década de 90, para Codato (2005, p. 84-85), foi

o período da consolidação do regime liberal-democrático. Esse processo compreende os governos de Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A “consolidação democrática” deu-se em um quadro institucional peculiar. O cenário resultante da nova Constituição conjugou o presidencialismo como a forma de governo, o federalismo como a fórmula de relação entre o Estado central e as unidades subnacionais, tudo isso apoiado sobre um sistema partidário fragmentado pouco institucionalizado e demasiadamente regionalizado.

Esse conjunto de fatores deu ao novo Estado democrático um teor muito peculiar de deformação institucional, onde se estabelece uma democracia eleitoreira, um poder executivo muito próximo do imperialista e um legislativo com fortes tendências à sabotagem presidencial. Segundo Codato (2005), uma dimensão importante da herança institucional da ditadura militar para os governos democráticos neoliberais foi a permanência de núcleos de poder específicos no Estado brasileiro, dotados de grande independência e nenhum controle político (parlamentar) ou social (público).

Codato (2005) conclui, buscando o paralelo entre o Estado ditatorial do golpe militar (e da herança da formação da sociedade brasileira, como aponta Oliveira (2000)) e aquele Estado formado recentemente sob prismas democráticos. Questiona se no Brasil o que se consolidou não foi uma democracia autoritária. Para este autor,

³³ Especificamente, Oliveira (2000) dialoga com Gilberto Freyre, Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda, Machado de Assis, Celso Furtado e Florestan Fernandes.

esse padrão não-democrático da relação Estado-sociedade permanece por uma razão básica. Quando se inspeciona a agenda que vigorou no governo de Fernando Henrique Cardoso, destacam-se as famosas reformas “orientadas para o mercado”: privatizações de empresas estatais, desregulamentações de esferas antes reguladas pelo Estado, controle rigoroso da inflação e do déficit público, redimensionamento dos “gastos sociais” (nas áreas de educação, saúde e previdência), abertura comercial e financeira etc. Na verdade, as reformas econômicas prescindiram de uma verdadeira reforma política, que aumentasse a representação, e de uma reforma do Estado, que favorecesse a participação. Ou melhor, as reformas neoliberais tiveram como precondição o arranjo autoritário dos processos de governo e a ausência de responsabilidade (*accountability*) dos governantes. Daí que sua implementação não combinou com as exigências de ampliação da cidadania e controle social sobre o Estado, suas burocracias e aparelhos de poder. Houve uma complementaridade entre o discurso ideológico liberal e as práticas políticas autoritárias, expressa na insistência em construir apenas a hegemonia social do capitalismo neoliberal, e não novas formas de legitimação política democrática. O déficit de cidadania é somente a face mais visível desse processo (CODATO, 2005, p. 101).

É sob esse movimento de democratização autoritária que o Brasil incorpora a governamentalidade neoliberal oriunda dos Estados Unidos para se constituir como um Estado com um modelo econômico neoliberal periférico. Filgueiras (2006) aponta ainda que devido a sua peculiar complexidade e ao seu momento histórico de transição-redemocratização, o Brasil foi o único país a implementar um projeto neoliberal propriamente dito. Para este autor, todas essas especulações na seara política e econômica favoreceram que a governamentalidade neoliberal surgisse como uma escapatória na transição que o país passava.

A estrutura e a dinâmica do modelo econômico neoliberal no Brasil, segundo Filgueiras (2006), se delineou seguindo quatro dimensões estruturais, a saber: 1) A relação capital/trabalho; 2) A relação entre as distintas frações do capital; 3) A inserção internacional (econômico-financeira) do país; e 4) A estrutura e o funcionamento do Estado.

No que se refere às mudanças na relação capital-trabalho, tem-se o processo de reestruturação produtiva, tendo como consequência o enfraquecimento da capacidade política e de negociação da classe trabalhadora e de suas representações, além do aumento da automação nas empresas públicas e privadas que causou grandes baixas no mercado de trabalho. Filgueiras (2006) destaca que o reflexo mais visível dessa reestruturação foram as altas taxas de desemprego no país, já no governo Collor e intensificando-se nos primeiros anos do Plano Real, tendo um recuo somente a partir do ano de 2004 com um maior crescimento do país.

Junta-se a esses fatores o aumento da precarização das condições de trabalho, como, por exemplo, as formas de contratação instáveis que não respeitam a legislação trabalhista, o prolongamento da jornada de trabalho, a redução de rendimentos e demais benefícios,

flexibilização de direitos trabalhistas e a ampliação da informalidade. Outro impacto dessas mudanças se percebe no aumento da desigualdade na distribuição de renda. Aumentou o número de ricos no Brasil em decorrência da especulação financeira, e não pela produção, o que provoca um maior distanciamento entre ricos e pobres.

Filgueiras (2006) afirma que essa reestruturação na relação capital-trabalho no Brasil foi um dos pilares fundamentais para a consolidação do que vem sendo chamado aqui, apoiado em Costa (2009a), de uma governamentalidade neoliberal brasileira.

No que se refere à relação entre as distintas frações do capital, outro pilar do modelo econômico neoliberal no Brasil, as mudanças constituíram-se na abertura e desregulamentação dos mercados financeiros e no aprofundamento da financeirização da economia. O predomínio do capital financeiro na sociedade brasileira e na sua relação com o capital produtivo teve forte atuação sobre o planejamento das políticas públicas econômicas do país. Aliados a esse aspecto, têm-se os processos de abertura comercial e financeira e de privatização que permitiram a centralização de capitais, através de aquisições, incorporações e fusões, e por consequência a uma maior desnacionalização e internacionalização da economia brasileira, aumentando o poder político de grandes grupos financeiros (FILGUEIRAS, 2006).

Quanto à inserção econômica internacional do país, Filgueiras (2006) destaca que as mudanças também foram significativas, implementadas a partir da abertura comercial, com a queda das alíquotas de importação e da desregulamentação financeira, atrelando o mercado financeiro nacional ao movimento dos mercados financeiros internacionais.

Dentro desse sistema de atrelamento, o Brasil tornou-se uma máquina de importar bens e serviços, causando em sua balança comercial um déficit constante. Para minimizar essas perdas, os governos foram financiados pela privatização de empresas públicas, aquisições de empresas nacionais por capitais estrangeiros e pelos fluxos internacionais de capitais (superávits na conta de capital). A inevitável consequência desse “equilíbrio” arranjado foi que importantes segmentos industriais foram afetados, com vendas e fusões de empresas nacionais (privadas e públicas) para e com o capital estrangeiro (desnacionalização).

Filgueiras (2006) conclui que no âmbito da inserção do país na nova divisão internacional do trabalho, há uma articulação e um processo complexos. De um lado, reprimarização das exportações e, de outro, o fortalecimento de alguns segmentos industriais integrados em redes transnacionais e grandes grupos econômicos.

No que toca à estrutura e ao funcionamento do Estado, Filgueiras (2006) destaca que a retirada do Estado de setores estratégicos da atividade econômica, associada ao aumento de sua fragilidade financeira, a redução de sua capacidade de investimento e a perda de

autonomia da política econômica, enfraqueceu-lhe a possibilidade de planejar, regular e induzir o sistema econômico. Nesse sentido, o Brasil ficou subordinado à política macroeconômica de interesse do capital financeiro internacional, permitindo assim uma reestruturação de seu projeto neoliberal.

Todo esse cenário e seu percurso que remonta à história da formação da sociedade brasileira conformam uma maneira particular de gerenciar, nesse tempo presente, as políticas públicas. De interesse para esta pesquisa, especialmente vale se pensar como as políticas educacionais emergem em meio ao regime de governamentalidade neoliberal brasileira discutido acima.

As reformas da educação básica, implementadas a partir da década de 90, se constituíram em uma estratégia central para o desenvolvimento da governamentalidade neoliberal, uma vez que os grandes países ricos se propunham a oportunizar aos países da América Latina e do Caribe a possibilidade de saírem de seu “atraso” e adquirirem “condições de competitividade”. Os organismos internacionais, por meio do assessoramento técnico e da produção de documentos orientadores dessas reformas nos âmbitos organizacionais e pedagógicos, redirecionaram todo o processo de elaboração das políticas educacionais. O chamariz para essas reformas estava centrado no desenvolvimento de pessoas, pautado no ideário do capital humano, das competências e da qualificação profissional.

Foucault (2009b) descreve como se deu a transpassagem do poder soberano do rei para o poder disciplinar na sociedade moderna. Mais recentemente, tem-se discutido bastante o maior espaço que a sociedade de controle e informação tem conquistado frente ao poder disciplinar (VEIGA-NETO, 2008). Neves (1997) desenrola um debate acerca da relação entre a sociedade de controle, as características da pós-modernidade apontada por Chauí (2000) e os preceitos da governamentalidade neoliberal. Trazendo para a questão da subjetivação do indivíduo nesse cenário, a autora aponta que

a sociedade de controle, por paradoxal que possa parecer, produz ao mesmo tempo desterritorialização contínua e subjetivações serializadas e homogeneizadoras. Cria a necessidade de acompanhamento contínuo das últimas novidades tecnológicas, de busca de imagens de competência, de roupas de grife, do carro da moda, da leitura do livro mais recente... Laminando os sujeitos no campo da falta, da desqualificação e segregação cotidianas. Produz subjetividades solitárias, cada vez mais voltadas para dentro de si, magnetizadas com suas imagens nos espelhos fornecidos pelo capital. Subjetividades, estas, que retiram os homens da história, circunscrevendo seu conhecimento a “seu interior”, “a busca de si mesmo” e têm como um dos seus efeitos a produção de distância, paralisia e individualização (NEVES, 1997, p. 89).

Temos aqui o indivíduo que foge do fim, para ser amigo do rei na Pasárgada de Bandeira (1986), no paraíso soberano imaginado. Formam-se sujeitos flexíveis às manobras de uma governamentalidade neoliberal que tem por finalidade justamente ressuscitar a presença do rei e distribuí-la a alguns, restando aos outros o lugar de súditos ou de amigo onírico. Para continuar este raciocínio, a inevitável questão: como tecnologia de minimização de risco, de controle da população, como se configuram as políticas educacionais na governamentalidade neoliberal brasileira? Como aponta Freitas (2009), para pesquisar políticas públicas com Michel Foucault, é preciso cortar a cabeça do rei. O paraíso de Bandeira (1986) já não cabe mais no Brasil.

2.3 Pelas letras do alfabeto: a política educacional brasileira

Se bem considero, tu, ó santa virgenzinha,
 És a árvore da vida,
 Fértil de frutos eternos,
 Cujas raízes se escondem nas entranhas da terra,
 Cujas franças sublimes chegam às estrelas do céu,
 Cujos braços sombreiam o nascente e o poente,
 E tudo abrigam de um ao outro pólo.
 Sob tuas ramagens proteges tudo o que respira:
 Amam tua sombra os homens,
 Amam-na as próprias feras.
 [...]
 Ó vara piedosa,
 Inclina-te freqüentemente sobre meu dorso:
 Ser-me-á doce suportar os golpes de tua mão.
 [...]

(Pelas letras do alfabeto, Anchieta, Século XVI)

O Brasil, desde sua colonização por Portugal ainda no século XVI, conformou diversos discursos acerca da Educação (e seus sujeitos, objetivos, papéis etc.). Contextualizando cada momento histórico podemos mal-traçar³⁴ um imenso panorama que se funda a partir do entrelaçamento entre os preceitos da igreja católica e a educação cristã, destacando o papel dos jesuítas nas primeiras escolarizações oferecidas no país, conforme versa Anchieta (GONÇALVES, 2004). Ainda mal-traçando esse tortuoso, e nunca linear ou evolutivo, percurso histórico, chegamos ao Brasil redemocratizado do final do século XX e início do século XXI. Passaram-se então quatro séculos e uma nação se constituiu, com suas

³⁴ “Mal-traçar” no sentido de desenhar um traçado grande, sem pretensão de defini-lo como retilíneo, correto, sem interrupções e único. É mais um rabisco.

peculiaridades e sua diversidade estampada em inúmeras formações discursivas, quando se trata especificamente do dispositivo educacional.

A partir da caracterização da governamentalidade neoliberal brasileira, realizada acima, volto à indagação acerca de sua expansão sobre a Educação: Como se configuram as políticas educacionais neste regime específico? Como no Brasil se conformaram as políticas públicas para a Educação, levando em consideração os preceitos da doutrina do neoliberalismo?

Antes de avançar para o ponto último do mal-traçado percurso (a Educação no cenário da governamentalidade neoliberal brasileira), tenho que fazer algumas considerações sobre a forma pela qual essa Educação perpassou na história do Brasil, apontando assim como ela chega até o ponto de análise em questão. Azevedo (2004) destaca que é imprescindível associar a história discursiva da Educação, atrelada às políticas públicas, com a história da formação da sociedade brasileira. Ela defende que o dispositivo educacional no país sempre foi marcado pelos valores autoritários que se incrustaram nas relações sociais brasileiras desde os tempos coloniais.

Para fundamentar tal análise, Azevedo (2004) pontua que o país passou por momentos cruciais em sua história, sobrepondo seus valores conservadores. A independência do país foi marcada por interesses do domínio do mercado e não para alterar as relações patrimoniais colonizadoras, nem a estrutura socioeconômica.

Nesse sentido, o Brasil, como um Estado-Nação, emerge marcado por preceitos conservadores e excludentes encobertos por um prisma supostamente liberal. Assim, cidadãos não eram todos, mas alguns, a Educação por sua vez cumpria sua função de produzir e reproduzir esse contexto. Mais tarde, avança a autora, essa distinção vai culminar na formação de um sistema de ensino dual no Brasil, no qual de um lado encontrava-se um sistema de formação de elites, formando bacharéis e letrados para cargos públicos e liberais e de outro, um sistema para população pobre e livre (os escravos não tinham acesso à Educação), o que gerou o ensino público, inicialmente fundado no aprendizado de ofícios manuais e prendas do lar.

Mesmo com o efervescer do ideário republicano, também conduzido por valores conservadores e autoritários, a Educação se manteve nesses moldes excludentes. Agora ela era o meio de moralizar e adestrar a população, que era tida como incapacitada para o trabalho livre. Com o avançar do tempo, a clarificação de uma classe média entre os grandes latifundiários e a população pobre, o surgimento de trabalhadores operariados, outros contornos são dados à Educação. Agora, ela é a solução de todos os males do país. Azevedo

(2004) destaca que se começa a tratar a Educação como uma questão nacional e posteriormente como um setor, com a formação de especialista, a definição de um Ministério e a constituição de um Conselho Nacional.

Deste período se extrai de forma embrionária o discurso da universalização da Educação. Todavia, como trabalha Azevedo (2004) mesmo esse discurso é condicionado às estruturas excludentes da sociedade brasileira. O país se modernizava, forjando acordos entre velhos e novos interesses, e a expansão educacional se deve a esses. Mantém-se assim o mesmo sistema dual com novas características. O Estado se mantém ineficaz em atender a demanda de uma Educação pública com qualidade.

Azevedo (2004) conclui que esse cenário panorâmico se mantém no país por longos anos, mesmo evidenciando as lutas de segmentos da sociedade brasileira. Eclode então o golpe militar e a ditadura, posteriormente a redemocratização, o período de transição e entramos no ponto específico de análise: como esta Educação, marcada por valores autoritários e excludentes estruturais à formação da sociedade brasileira, é recepcionada pelo discurso “democratizante” e “inclusivo” da governamentalidade neoliberal brasileira?

A proposta educacional neoliberal no Brasil visava reformar o dispositivo e adequá-lo às novas demandas que começavam a se configurar na nova sociedade global (CHOMSKY & DIETERICH, 1999). De fato, as políticas educacionais estão localizadas estrategicamente na linha de corte das políticas sociais. Draibe (1993, p. 90), especificando o contexto das políticas sociais para a América Latina, destaca que em linhas gerais o conceito é que

os programas sociais – isto é, a provisão de renda, bens e serviços pelo Estado – constituem uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibem a atividade e a concorrência privadas, geram indesejáveis extensões dos controles da burocracia.

A incorporação desse lema geral nos países latino-americanos, notadamente o Brasil, foi contida em um conjunto de prescrições de reformas dos sistemas sociais, buscando orientá-los para a privatização, descentralização, focalização e instituição de programas sociais de emergências.

No caso das políticas educacionais, Draibe (1993) identifica que, assim como no campo da saúde, se desenvolveu na década de 90 um remodelamento das políticas sociais neoliberais. Há neste período um direcionamento para o investimento nos recursos humanos. A autora desvela a lógica da seguinte forma:

dada a aproximação entre gestão e controle dos fluxos de produção, à base das novas tecnologias, a mão-de-obra deve ser antes de tudo educada e sua educação deve

apoiar-se no desenvolvimento da capacidade lógico-abstrata para decodificar instruções, calcular, programar e gerenciar processos (DRAIBE, 1993, p. 93).

Costa (2009a) corrobora com esta análise. Para este autor há estreitas relações entre a governamentalidade neoliberal estadunidense (a mesma que influenciou a constituição da governamentalidade neoliberal brasileira) e a teoria do capital humano. Costa (2009a) destaca três elementos-chaves no lema-mor dos pensadores da Escola de Chicago que desenvolveram a teoria do capital humano. São eles: a idéia de que o indivíduo pode se subjetivar como um capital; o foco na educação e na criança para que esse processo tenha êxito; e por fim, a idéia que isso pode se concretizar como uma ferramenta de uma teoria econômica da população.

Foucault (2008b) destaca que a idéia difundida pelos neoliberais estadunidenses centrava-se não mais em uma economia como processos, e sim focalizava a atividade, isto é, a racionalidade do indivíduo que se relaciona com o trabalho. Costa (2009a) destaca a influência da Escola de Chicago e da teoria do capital humano nessa racionalização que subjetiva o indivíduo como capital e fornece novos contornos para a Educação. Segundo o autor,

a estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta última funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida (COSTA, 2009a, p. 177).

É esta lógica do *homo oeconomicus* que foi incorporada pela governamentalidade neoliberal no Brasil e deu cores à Educação nos últimos vinte anos. As políticas educacionais se situaram no interior de um tipo particular de governamentalidade, buscaram a manutenção das relações sociais de determinada formação social e o controle dos riscos sociais. Como destaca Höfling (2001), forjaram “um” projeto político e “uma” teoria social para a sociedade brasileira como um todo.

Chomsky & Dieterich (1999), voltando-se para o projeto do Banco Mundial para a América Latina, destacam que esse é todo pautado no fortalecimento do “capital humano” como grande investimento no campo educacional. Apontam que tal proposta colocou os países do terceiro mundo como reféns de uma suposta falha na Educação, que estaria causando a miséria da população. Os autores classificam de simplista e mono-causal a utilização da teoria do capital humano como justificativa para investir na Educação, como uma ferramenta de alavanco econômico. Costa (2009a) acrescenta a essa discussão um novo

dado, demonstrando o caráter redutor de uma Educação voltada para o mercado que visa produzir “sujeitos micro-empresas”.

Voltando ao nosso mal-traçado percurso da política educacional brasileira, estamos na década de 90 e o Brasil, buscando se inserir na sociedade global, desenvolve seu repertório de consenso e consentimento diante das prescrições dos organismos internacionais para a Educação dos pobres da América Latina.

Borges (2003) relata que, em linhas gerais, a agenda de políticas do Banco Mundial da década de 90 voltou-se para as reformas do Estado e da administração pública, visando subsidiar uma “boa governança” e fortalecer a sociedade civil. Todavia, o Banco Mundial mantém sua ênfase na necessidade de contabilizar os custos sociais do ajuste estrutural e de reduzir a pobreza, dando assim prioridade à reestruturação dos serviços sociais, como a Educação focada na promoção de uma equidade e da eficiência.

No que tange às políticas educacionais, Borges (2003) afirma que é preciso analisar com crítica os postulados defendidos pelas reformas pregadas pelo Banco Mundial. O autor destaca que a introdução de mecanismos competitivos, baseados na teoria do capital humano, e a descentralização dos serviços educacionais não necessariamente irão trazer maior equidade e eficiência.

O Banco Mundial adotou uma visão puramente economicista e instrumental do processo educativo, discutindo a Educação como uma “caixa-preta”, focando a atenção nas entradas e nas saídas, e não trabalhando os outros aspectos do cotidiano e da cultura escolar.

Borges (2003) denuncia que essa funcionalidade pura dada ao dispositivo educacional tem claramente um único fim: fabricar trabalhadores e cidadãos que, como máquinas, promovam o crescimento econômico e a redução da pobreza. Em última instância, o receituário para os países pobres da América Latina, no que tange à Educação, diz mais a respeito a uma preocupação com a economia globalizada que propriamente com os Estados e sua população.

As ações implementadas pela governamentalidade neoliberal na década de 90, no Brasil, por exemplo, reafirmam as considerações elaboradas por Foucault (2005) em relação à razão política do Estado em controlar os riscos sociais da população. O Banco Mundial prioriza as reformas educacionais, visando consolidar a democracia e promover a estabilidade política. Pois uma população educada tem mais chance de mostrar interesse e envolvimento na condução política do país e, assim, poderá fazer escolhas “corretas” e cobrar a responsabilidade dos políticos quanto às promessas de campanha eleitoral. Além disso, a

educação promove o desenvolvimento social, controlando a unidade social e oferecendo melhores oportunidades aos indivíduos (BORGES, 2003).

Casassus (2001), busca analisar os objetivos das reformas educacionais na América Latina, entrelaçando-os com o contexto da globalização. Para este autor, a despeito das análises de políticas públicas que contrapõem o nível local e o nacional, há-se que se ater para um terceiro nível: o regional. Nesse sentido, pode-se pensar a análise das políticas educacionais na amplitude da América Latina, tomando-a como um corpo em movimento de causalidade imanente³⁵, onde causa e efeitos se confundem. Outro deslocamento trazido na análise de Casassus (2001) é a inserção dessa regionalidade em um contexto de globalização.

O primeiro marco internacional a ser destacado na configuração da trajetória latino-americana é a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, que foi planejada pelos organismos internacionais que já defendiam o uso de uma governamentalidade neoliberal, tais como a ONU, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e outros. Dessa conferência emanaram alguns instrumentos de intervenção na Educação. Tem-se assim uma reorientação do crédito internacional que vai servir de tecnologia de controle das políticas sociais dos países pobres.

Outros instrumentos foram movimentados no passar do início da década de 90, como a elaboração do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, dispositivo que irá prescrever os moldes das reformas educacionais nesses países. Além deste, ocorreram outras reuniões que tinham como linha mestre a uniformização das políticas educacionais na América Latina, voltando-se para os interesses dos preceitos do neoliberalismo.

Casassus (2001, p. 06) resume os objetivos gerais desses encontros da seguinte forma:

o primeiro objetivo foi o de situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto social [...] O segundo objetivo foi o de iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão [...] orientando para a abertura do sistema, o estabelecimento de novas alianças, os processos de descentralização e a ênfase na qualidade e equidade [...] O terceiro objetivo é melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meios de ações no nível macro e micro. Os instrumentos no nível macro são a instalação de sistemas nacionais de avaliação, o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e a reforma curricular. No nível micro, a focalização na escola, em particular na gestão escolar, a implantação de graus de autonomia e um currículo adaptado às características das escolas.

As conseqüências das ações que visaram cumprir esse receituário são visíveis. Em relação ao primeiro objetivo, os Estados tornaram a educação, no discurso político, uma

³⁵ Conceito desenvolvido por Deleuze (2005).

prioridade, aumentando os recursos para este setor de forma estratégica. No que tange ao segundo objetivo, ocorreu uma descentralização em massa, transferindo responsabilidades às instâncias administrativamente inferiores e assim retirando gastos por parte do Estado. Já no que concerne ao terceiro objetivo, todos também adotaram a obsessão pela avaliação, assim como também adotaram as políticas compensatórias, alterando o caráter da Educação.

Das análises efetuadas por Casassus (2001) conclui-se que a governamentalidade neoliberal brasileira pertence a uma territorialidade regional, que por sua vez responde a um ideal de sociedade global. Sendo assim, as pesquisas nestes campos necessitam ponderar tal percurso. Entender esse processo é compreender como se constituiu a política educacional brasileira e caminhar na conformação do meu objeto de investigação, que é a formação de professores na Educação Especial/Inclusiva.

Assim, entendido o movimento de ida da construção de uma política educacional latino-americana, destaco como esse desenvolvimento se deu, especificamente como a CEPAL buscou dar rumos a essa incumbência. Destaco no QUADRO 03 alguns trechos ilustrativos de documentos da CEPAL a fim de mapear um estrato das regulamentações das ações dos países latino-americanos para atender as demandas dos organismos internacionais e conformar assim um modelo de sociedade e Educação.

QUADRO 03 – Estratos de documentos da CEPAL que visam conformar um modelo de sociedade e Educação

Documentos/Trechos
<p>1. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (CEPAL, 1995)</p> <p>(p. 37-39)</p> <p>A proposta da CEPAL para os anos 90:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilização interna: imprescindível, indelegável, inadiável • Competitividade e igualdade em um contexto de conservação ambiental • Recursos humanos e difusão do progresso técnico • Readequação do estado • Apoio externo à transformação produtiva com equidade. <p>(p. 197)</p> <p>“O objetivo central da estratégia proposta é contribuir, durante os próximos dez anos, para a criação de condições educacionais, de capacitação e incorporação do progresso científico-tecnológico que tornem possível a transformação das estruturas produtivas da América Latina e Caribe num referencial de progressiva igualdade social”.</p> <p>“Realizar essa reforma é imprescindível se o que se pretende é transformar aceleradamente as estruturas econômicas, aumentar a competitividade, reforçar a organização institucional e os valores democráticos</p>

nos países da região”.

(p. 199)

“Na verdade, desenvolvimento e democracia estão intimamente associados na atual fase do desenvolvimento dos povos. Muitas experiências históricas demonstram o quanto é importante a participação dos cidadãos na busca do crescimento sustentado. Crescimento que, aliado a competitividade, constitui por sua vez a base econômica que torna possível o exercício da cidadania”.

(p. 200)

“As mudanças aqui propostas enfatizam a autonomia da gestão dos estabelecimentos escolares, a descentralização da capacitação e no desenvolvimento tecno-científico, a responsabilidade profissional de seus atores e a contínua abertura para a interação com o meio”.

(p. 205)

“A equidade relaciona-se com o acesso à educação – via oportunidades iguais de renda – e com sua qualidade. Ou seja, com oportunidades semelhantes de tratamento e resultados em termos educacionais. No contexto da estratégia proposta, a equidade está também relacionada com a orientação e o funcionamento do sistema educacional e, por conseguinte, com as políticas que orientam seu desenvolvimento”.

(p. 206)

“Neste aspecto a estratégia só pode implementar-se mediante ativa participação do estado, ao qual cabe compensar pontos de partida desiguais, equiparar oportunidades, subvencionar os que disto necessitam, reforçar capacidades educacionais nas localidades e regiões atrasadas e remotas etc”.

2. Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (CEPAL, 2001)

(p. 36)

“En los últimos veinte años, El Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe se constituyó en un importante esfuerzo por implementar una política de desarrollo social con una visión de integración regional. Durante este tiempo, el PPE ha evolucionado al ritmo de las crisis políticas y económicas, pero su principal mérito consiste en no haber renunciado al compromiso de mejorar la atención educativa a los sectores más vulnerables de la población”.

(p. 37)

“Las reformas de los noventa dan cuenta de la aplicación de la mayoría de los principios y estrategias planteados en esta etapa: una gestión descentralizada que combina la coordinación del nivel central, con la autonomía de las escuelas; reformas que ponen el énfasis en el aprendizaje antes que en la enseñanza; que se preocupan por los resultados, que promueven la diversificación curricular y la capacitación de docentes em servicio para hacer posible la puesta em marcha de los cambios”.

“En el primer momento, destaca el papel de la educación en la distribución igualitaria del conocimiento. En el segundo, la educación se destaca como instrumento del desarrollo productivo con equidad. En el tercero, se aprecia la contribución de la educación a la paz y a la democracia, resaltándose más la dimensión pedagógicas de la educación”.

(p. 38)

“El próprio concepto de calidad de la educación, tan central en el transcurso de PPE, evoluciona en el tiempo, desplazándose desde una referencia a la gestión, hacia outra más acotada a los aprendizajes de los

alumnos; asociándose con ello a um interés creciente por la evaluación del rendimiento académico en lenguaje y matemática. En los años noventa esto dio origen, em la mayoría de los países de la región, aimplementar sistemas nacionales de medición de la calidad de la educación”.

(p. 197)

“En suma, los esfuerzos realizados para transformar los sistemas educativos han sido insuficientes pra modificar los procesos pedagógicos que procuran aprendizajes de calidad para todos. Esto revela la urgente necesidad de adoptar nuevas estrategias de cambio educativo en la región, que den respuesta a los siguientes desafíos: asegurar el acceso a aprendizajes de igual calidad para toda la población, especialmente para aquellos colectivos que se encuetran en situación de mayor desventaja o vulnerabilidad; mejorar sustancialmente los procesos pedagógicos para que promuevan aprendizajes de calidad respetando la diversidad; fortalecer el papel de los docentes y lãs instituciones educativas y definir su funciones en la sociedad actual del conocimiento, y poner la gestión al servicio de los aprendizajes, potenciando la autonomía de lãs instituciones educativas y la participación de la comunidad”.

3. Serie Seminarios y conferencias (CEPAL, 2005)

(p. 67)

“Para alcanzar las Metas del Milenio, de Educación para Todos – EPT – y el desarrollo del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PRELAC – es necesario profundizar en los aspectos críticos de las reformas realizadas y modernizar la gestión de la educación en la región, mejorar la asignación del gasto público y de los recursos de cooperación internacional, y redefinir la composición del uso de los recursos. El solo incremento de la inversión no garantiza mejoras en calidad, equidad y eficiencia de la educación. Para esto último hace falta una gestión sustentada en una información suficiente, válida y confiable que permita tomar decisiones adecuadas”.

(p. 67-68)

“Ya en la propuesta que CEPAL-UNESCO sometiera a los gobiernos de la región hace más de una década se senälaba la necesidad de superar el relativo aislamiento del sistemas de educación para responder a los requerimientos de la modernidad, y se sugería dar atención a cuatro dimensiones instrumentales: una gestión institucional responsable; profesionalizacion y protagonismo de los educadores; compromiso financiero de la sociedad com la educación, la capacitación y el esfuerzo científico tecnológico; y cooperación regional e internacional. Posteriormente, en MINEDLAC VII los ministros comprometieron mejorar la capacidad de la administración central. Lo anterior se recoge también em el PRELAC comprometiéndose los ministros de educación a prestar especial atención a cinco focos estratégicos, entre ellos, la gestión de los sistemas educativo; la gestión institucional de los ministérios de educación y la descentralización; la responsabilidad social por los resultados de la educación; la gestión de la escuela e dos docentes”.

Fonte: Organizado pelo autor

Desses trechos estratificados de alguns documentos da CEPAL, podemos retirar algumas considerações a fim de mapear o contexto latino-americano, no que concerne ao projeto de sociedade e Educação pensado para esta região. A primeira análise que se estampa após a leitura dos documentos da CEPAL é sobre o caráter reformista empunhado pelo organismo, muitas vezes confundindo-se reforma com transformação, mudança, melhoria e correlatos.

A esse respeito, Marzola (1995), apoiada no sociólogo inglês Thomas Popkewitz, salienta que reforma refere-se mais a um movimento normativo do poder público e às suas relações de poder que servem de governo das condutas. Por outro lado, mudança tem uma característica mais voltada para aspectos de cunho científico-social-histórico. Se tomarmos a acepção marxista de transformação ou emancipação, trabalhada por Mészáros (2005), que envolve alterações profundas nas bases das relações de poder, os documentos da CEPAL se distanciam ainda mais desta noção. Tomo assim, as prescrições “cepalistas” que descendem dos grandes organismos internacionais (ONU, FMI, BIRD, BID, UNESCO) estritamente com seu caráter regulamentador e de controle de risco social dos povos latino-americanos. Sendo desta forma, toda a política educacional desenvolvida nos países que aderiram a tal movimento deve ser analisada sob o prisma da governamentalidade neoliberal.

O QUADRO 04 tem por funcionalidade promover de forma ilustrativa o paralelismo entre alguns dos preceitos da governamentalidade neoliberal estadunidense (apresentados no QUADRO 02) e alguns dos enunciados dos documentos da CEPAL acerca do projeto de Educação para América Latina e Caribe (apresentados no QUADRO 03).

QUADRO 04 – Paralelismo entre os preceitos neoliberais e os enunciados da CEPAL sobre a Educação

Preceitos neoliberais	Projeto de Educação para América Latina
<ul style="list-style-type: none"> • Confronta o crescimento da administração federal por intermédio de programas econômicos e sociais • Usa princípios liberais, de reivindicações essencialmente econômicas, para fundar e legitimar seu próprio Estado 	<p>“Na verdade, desenvolvimento e democracia estão intimamente associados na atual fase do desenvolvimento dos povos. Muitas experiências históricas demonstram o quanto é importante a participação dos cidadãos na busca do crescimento sustentado. Crescimento que, aliado a competitividade, constitui por sua vez a base econômica que torna possível o exercício da cidadania”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Promove diferentes modos de descentralização e dispersão de operações de forma a introduzir a lógica do mercado nas funções públicas 	<p>“As mudanças aqui propostas enfatizam a autonomia da gestão dos estabelecimentos escolares, a descentralização da capacitação e no desenvolvimento tecno-científico, a responsabilidade profissional de seus atores e a contínua abertura para a interação com o meio”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Penetra em toda uma maneira de ser e de pensar da sociedade, como uma espécie de reivindicação global. 	<p>A proposta da CEPAL para os anos 90:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilização interna: imprescindível, indelegável, inadiável.

- Mantém na esfera estatal a gestão e a propriedade, mas providencia reformas que submetam os agentes públicos à lógica do mercado

A proposta da CEPAL para os anos 90:

- Competitividade e igualdade num contexto de conservação ambiental
- Recursos humanos e difusão do progresso técnico
- Apoio externo à transformação produtiva com equidade.

“Neste aspecto a estratégia só pode implementar-se mediante ativa participação do estado, ao qual cabe compensar pontos de partida desiguais, equiparar oportunidades, subvencionar os que disto necessitam, reforçar capacidades educacionais nas localidades e regiões atrasadas e remotas etc”.

Fonte: Organizado pelo autor

No Brasil, essa mentalidade se estabeleceu na década de 90 e perpassou todos os governos com expressões e materializações diferentes até a primeira década do século XXI. Frigotto & Ciavatta (2003) destacam que esta mentalidade se desenvolveu no país conforme os moldes gerais para a América Latina, através de inúmeros dispositivos normativos expedidos pelos organismos internacionais. Têm-se alguns: a Declaração de Jomtien, da UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial (1990); Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade, da CEPAL (1992); Relatório Delors, da UNESCO (1993); Prioridades e estratégias para a Educação, do Banco Mundial (1995); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do governo do Brasil (1996); e o Plano Nacional da Educação, do governo do Brasil (2001). Podemos acrescentar à essa análise ainda o Plano de Desenvolvimento da Educação, do governo do Brasil (2007).

Todos esses documentos, que podemos analisar de forma descendente, refletem uma forma de governamentalização neoliberal voltada para a utilização do dispositivo educacional como meio de regular a população a favor da lógica do mercado livre. Tem-se, por exemplo, a consideração de Valente & Romano (2002, p. 10), que afirmam que

o PNE aprovado pelo Congresso, assim como a LDB e a legislação educacional, aprovadas sob a égide do pacto conservador que atualmente controla o governo brasileiro, traduzem a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada hostilizando-se o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa orientação materializa no Brasil a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos.

Outros autores que destacam o atrelamento das políticas educacionais no Brasil a uma governamentalidade neoliberal são Souza & Oliveira (2003). Estes pontuam que os governos

brasileiros adotaram uma política que modelou a educação pelo modelo mercadológico. Destacando o aspecto da obsessão avaliativa, Souza & Oliveira (2003, p. 17) consideram que

de modo dominante, a lógica intrínseca às propostas avaliativas que vêm se realizando no país, particularmente a partir da década de 1990 e direcionadas aos diversos níveis de ensino, é a de atribuição de mérito com fins classificatórios. O que define de modo mais explícito as finalidades a que vem servindo a avaliação, para além dos delineamentos adotados, é o uso que se faz de seus resultados, qual seja, a produção de classificações que apóiam a hierarquização de unidades federadas, de instituições ou de alunos. A crença é a de que as pressões geradas pela competição, suscitada pelos procedimentos avaliativos, farão com que sejam mobilizados processos e recursos que resultarão em melhoria da qualidade de ensino. Desse modo, pressupõe-se a aceitação da desigualdade como condição mesma de produção de qualidade, pois sendo diferentes e diversificadas as condições dos sistemas e unidades escolares estaríamos caminhando na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social. Nessa medida, até mesmo a pluralidade de procedimentos avaliativos implementados (SAEB, ENEM, ENC e outros) configura-se como meros instrumentos que podem ser alterados e/ou até mesmo abandonados em prol do objetivo maior de disseminar uma cultura avaliativa de natureza competitiva e estratificadora.

Aspectos outros da Educação também foram remodelados por esse critério, como o currículo, o financiamento, a formação docente, a gestão, a pesquisa e toda uma estrutura do dispositivo. Chauí (2000) pondera que mesmo a universidade, que deveria ser um espaço de contestação, está infiltrada pela lógica que conforma a Educação do Brasil.

Concluo assim que guardando as resistências, que são inerentes às relações de poder, as letras do alfabeto brasileiro estão sendo conduzidas por uma governamentalidade neoliberal penetrada nas diversas instâncias do dispositivo educacional. Investigarei, pois, como se dá essa penetração no meu objeto de pesquisa, nesse grande cenário desenhado: como a formação docente, notadamente, na Educação Especial/Inclusiva, se conforma circunscrita a este contexto?

3 A INVENÇÃO DO PROFESSOR INCLUSIVO

O mundo inteiro é um palco, e todos os homens e mulheres, apenas atores. Eles saem de cena e entram em cena, e cada homem a seu tempo representa muitos papéis.

(Como gostais, Willian Shakespeare, 1599)

Neste capítulo, me disponho a conjecturar cartografias das problematizações específicas sobre a política de formação de professores em uma governamentalidade neoliberal brasileira. Em um primeiro instante, mapeio as problematizações acerca do que chamo de políticas de conformação dos professores sob a conduta de uma governamentalidade neoliberal brasileira, analisando as condições de possibilidade de emergência deste profissional-sujeito frente a esta maquinaria. Em seguida, entra em debate a questão da formação continuada, sua precisão e sua conexão com as prescrições, receitas e modelos de formação que respondem à mentalidade pós-moderna neoliberal.

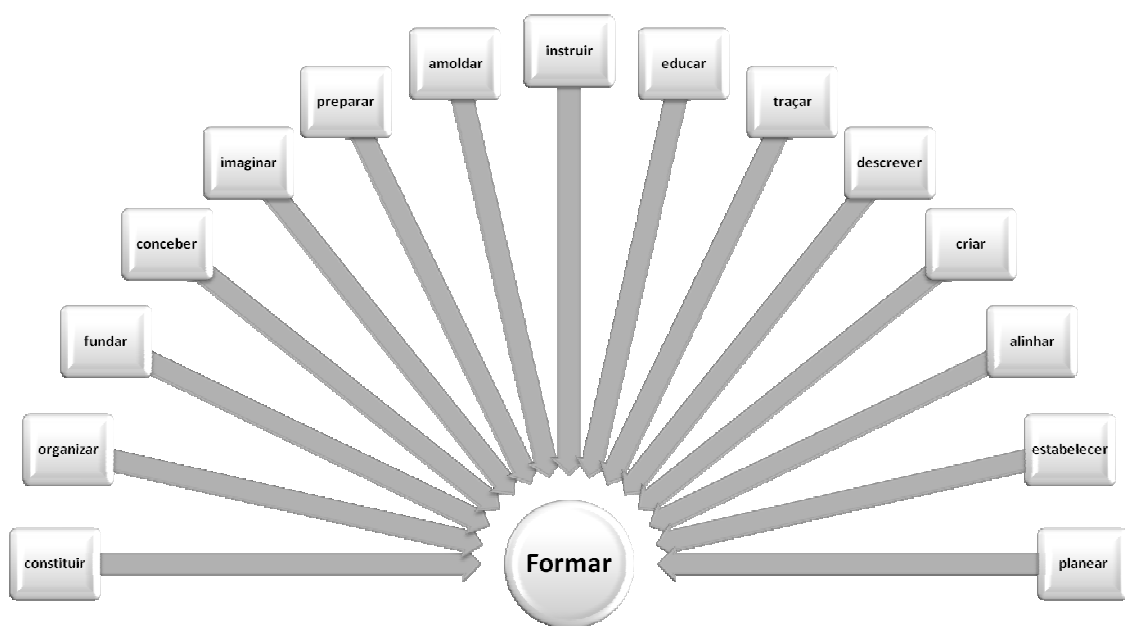
Outro bloco de cartografias me permite problematizar a Educação Especial e seu aspecto “especializado”. Questiono as noções de diferença, igualdade, desigualdade, normas e assim abro novas possibilidades de ver e agir sobre a Educação Especial, sob o prisma inclusivo. Em consequência deste debate, problematizo a invenção do professor inclusivo, como emergiu este novo professor e sua relação com a Educação Especial. Ainda discuto a especialidade da formação deste professor, destacando a especificidade do apelo da formação continuada. Aqui vale de saída, demarcar que o professor, que trato aqui como inclusivo, não é uma dicotomia com o professor regular, mas busco apontar as transformações históricas deste professor. Quando discuto professor inclusivo, estou discutindo o caminhar da Educação, através do discurso inclusivo, para efetivamente uma Educação democrática. Assim, o professor inclusivo é uma transição para um professor que seja de fato democrático, recepcionando a diversidade no seu rol de compreensão de mundo.

O terceiro momento cartográfico me permite chegar ao município de São Luís e compreender como se articula a discussão da governamentalidade neoliberal brasileira, suas políticas de conformação de professores e suas invenções, entre os ilhéus. Este percurso me conecta com a entrada do quarto e último capítulo desta escrita.

Antes de voltar à minha ocupação de cartógrafo, faço uma breve interrupção para que eu possa exercer, por um momento, as funções de um lexicógrafo, no tocante aos termos que estou aqui arrolando: Formar? Formação? Conformar? Conformação? Professor?

O termo “formar” vem do latim *formare* que busca designar aquilo que dá corpo ou forma a. Pode ser designado também por: constituir; organizar; fundar; conceber; imaginar; preparar; amoldar; instruir, educar; traçar; descrever, criar; alinhar; estabelecer; planejar; promover a formatura de; entrar na forma, em linha; tomar forma; receber ensinamentos, educar-se; ou doutorar-se, diplomar-se. Nesse sentido, o termo “formação”, que deriva do latim *formatio*, *-onis* seria o ato ou efeito de formar. Compartilha também designações tais como: constituição; disposição; ou camadas que constituem o solo (HOAUISS & VILLAR, 2001). O DIAGRAMA 07 apresenta uma visibilidade dos signos que se associam a idéia de formação.

DIAGRAMA 07 – Signos que se associam à idéia de formação



Já o termo “conformar” remete-se a formar, além de: configurar; conciliar; harmonizar; acomodar-se; ou resignar-se. Por sua vez, “conformação” diz respeito à configuração, conformidade ou resignação (HOAUISS & VILLAR, 2001).

No que tange ao termo “professor”, este se distingue de “mestre” ou “educador” e se aproxima do vocábulo “docente”. Professor, em linhas gerais, é aquele que ensina. Vem do latim *professor*, *ōris* que designa o que faz profissão de, o que se dedica a, o que cultiva.

Origina-se do radical *professum*, supino de *profitēri*, que quer dizer: declarar perante um magistrado; fazer uma declaração; manifestar-se; declarar alto e bom som; afirmar; assegurar; prometer; protestar; obrigar-se; confessar; mostrar; dar a conhecer; ensinar; ser professor. Ainda pode ser associado ao verbo latino *proferre*, que significa trazer para frente, declarar, apresentar. Desta forma, professor difere de mestre, que vem do latim *magīster, tri*, isto é: o que manda, dirige, ordena, guia, conduz, diretor, inspetor, administrador, o que ensina. Difere também de educador, do latim *educātor, ōris*, que significa o que cria, nutre, ou: diretor, educador, pedagogo (HOAUISS & VILLAR, 2001).

Carece, pois, se fazer um pequeno glossário, a fim de situar qual a minha concepção de formação de professores. Adoto o termo “conformação³⁶” ou “políticas de conformação” a partir daqui, buscando aproximar as políticas de formação às políticas identitárias ou, inspirando-me em Foucault (1995b), das políticas de subjetivação dos indivíduos. Trabalho assim com um tom irônico desvelador, atentando que na medida em que os professores-indivíduos se formam, conformam-se novos sujeitos. Essa análise é crucial para o entendimento das políticas de Estado como uma tecnologia de regulamentação e controle social. Outro ganho do termo conformação diz respeito à sua associação ao termo “resignação”, que por sua vez guarda significado duplo: pode ser paciência com os sofrimentos, como pode ser revolta, renúncia, demissão (HOAUISS & VILLAR, 2001).

Assim, conformar-se remete à análise foucaultiana de subjetivação pelas relações de poder. Para Foucault (2003), onde há poder, há resistências, como há recusa (DEACON & PARKER, 1994). As relações de poder são sempre ações sobre ações, jamais um movimento unicamente descendente. Então as políticas de formação de professores guardam duas vias nas quais não há exterioridade, como uma tecnologia de Estado e como uma subjetivação de um indivíduo que se forma ao ser formado. Ainda a favor do termo conformação, utilizo uma designação livre, neologista, de uma atividade de formação coletiva: con-formação. O que se tem é a ação de alguns sobre outros, nunca é uma relação individual ou até dual, mas sempre coletiva, da multidão (COSTA, 2004). Outra vantagem do uso deste termo é que ele remete a um movimento, conformação associa-se a configuração que se associa a algo em processo, indiciário, em disposição, jamais algo estático, que tem um início, um meio, uma continuação e um fim.

³⁶ Diferentemente do usual entre outros autores, que se referem à relação entre formação e conformação, pautando apenas um aspecto descendente do Estado sobre professores conformados (submissos); trabalho aqui o conceito de conformação, a partir da noção de relações de poder, em Michel Foucault, destacando as vias descendentes e ascendentes da conformação.

Dito isto, passemos a análise do termo professor³⁷, que não deve ser estudado jamais de maneira pura, como um dado. Indispensável apontar que falamos de um objeto geral para coisas específicas, como alertou Veyne (1982). Mas a princípio, vou me deter no geral, no momento da análise da *empíria*, especificarei o específico. Utilizo professor ou docente como aquele responsável pelo ensino. Vale destacar que o lugar do professor é o do discurso pedagógico associado ao discurso escolar. Segundo Sommer (2007, p. 04),

podemos definir como práticas discursivas pedagógicas, por exemplo, a ampla produção acadêmica no campo da educação que focaliza a escola, nas mais diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, os enunciados do discurso didático, das metodologias etc. Em contrapartida, seriam exemplos de práticas discursivas escolares o caderno do aluno, o boletim, o quadro de giz, as falas de alunos e de professoras.

O professor é ao mesmo tempo o sujeito que faz de sua profissão o declarar ou trazer a frente algo que está aí e aquele que confessa, promete, assegura, se envolve. Então embora a prática docente seja estabelecida pela transmissão de um discurso precedido pelo campo pedagógico, há uma implicação do sujeito que ocupa esse lugar, transformando essa ação em uma prática de si.

Outra noção que me será muito cara neste capítulo é a idéia de invenção nos estudos foucaultianos. Rajchman (2000, p. 69) discorre que na obra de Michel Foucault, “ficção não é o oposto da verdade, mas antes, um modo de mostrar ou tornar visíveis as condições de possibilidade de dizer coisas verdadeiras e o que significaria delas partir”. O sujeito não é dado, precisa sim sempre ser inventado. Foucault (2007) destaca que é necessário ver as coisas de outra maneira, que não aquelas dadas de antemão. Nesse sentido, não nos interessa uma homotopia, mas sim uma heterotopia, isto é, não interessa o estudo das regularidades, mas de seus limites, suas ultrapassagens.

Destaco que o termo invenção, em função de uma heterotopia não se confunde com fábula, que estaria mais voltada para uma utopia. Não se trata aqui de discutir a verdade ou a inverdade, mas de analisar o artifício anterior às nossas determinações. Temos hoje o professor da inclusão, mas como ele foi manufaturado? Como ele foi inventado? Ou, ecoando o questionamento foucaultiano apontado por Rajchman (2000, p. 69):

³⁷ Compartilho totalmente dos movimentos políticos que realizam uma crítica ao que se diz para se criticar o que se faz. Nesse sentido, estou ciente da discussão de gênero que o termo professor, no masculino, traz em uma profissão majoritariamente feminina, fora a discussão da primazia masculina da língua portuguesa. Porém, optei pela utilização do termo professor no masculino com incumbência de representar o geral, evidenciando seu uso entrelaçado às lutas dos estudos de gênero.

como, então, faz quando alcança essa zona de problematização e artifício em nossas invenções, subsistindo nos limites, nas rupturas, daquilo que, na formação do saber e do poder, nos ajuda a fazer de nós mesmos quem somos?

Desta forma, as noções de invenção e políticas de conformação de professores serão percorridas aqui com estes panoramas descritos até então. As cartografias das problematizações acerca da formação de professores serão pautadas nesses dois pontos de análises: 1) Como os professores são conformados?; e 2) Como os professores são inventados a partir destas conformações?

No entanto, é válido antes de adentrar propriamente nos estudos deste capítulo realizar mais uma problematização: quais as possíveis relações entre os termos “invenção” e “formação”?

Costa (2004) aponta os usos comuns dos termos formação e invenção, sendo o primeiro vinculado aos domínios da cultura, da arte, da ciência e o segundo, a algo original, engendrado, que instaure uma diferença. O autor ainda destaca a usual relação estreita que é dada aos termos, onde formação e invenção se entrelaçam a partir da cultura. Relata que

observando o processo histórico de hominização, percebemos que as culturas e as sociedades tanto são transmitidas de uma geração a outra como são constantemente reinventadas por processos educativo-formativos (COSTA, 2004, p. 216).

No entanto, apoiado em Gilles Deleuze e Félix Guattari, Costa (2004) propõe-se a problematizar essa relação estreita entre formação e invenção, de modo a explorar sentidos outros neste entrelaçamento. Com isso, o pesquisador lança três proposições: 1) É preciso desterritorializar formação e invenção, assim como a relação corriqueira que o senso comum estabelece entre ambas a fim de abrir novos possíveis aos seus agenciamentos; 2) O possível você não o tem antes de o haver criado; 3) Invenção e, inclusive, invenção de uma formação, constitui uma experiência que só pode se dar movida pela experimentação com o intensivo, e, portanto, sob o signo de um empirismo superior.

Vou me deter especificamente à terceira proposição, até mesmo levando em consideração que esta guarda e traz consigo as outras duas. Uma primeira análise que Costa (2004) traz de pensadores como Michel Foucault e Gilles Deleuze é que a invenção é da ordem da necessidade. Ela tem sua condição de possibilidade a partir do problema, do instigante, do intempestivo, da inquietação, do indizível, do invisível. Nunca é um ato original, do ponto de vista que surge do nada. É sempre uma emergência. A invenção é real. É possível, na medida em que esse possível é sempre inventado, em uma irrupção, em um acontecimento, da regularidade. E esta invenção se dá por via da experiência, ela guarda

aspectos formais, conceituais, políticos, ontológicos, socioculturais, históricos. Em suma, ela é um agenciamento ético e estético, e é nesse sentido que ela deve se relacionar com a formação. Como conclui Costa (2004, p. 234)

já não se trata de indagar acerca de como se deve formar e inventar, de seguir prescrições (morais), receitas (tecnológicas e/ou psicopedagógicas); já não se trata de realizar (por imitação) um modelo ideal de formação e de individualizar um sujeito já dado, com características essenciais já definidas de antemão. O que está em questão, agora, são as potências de conexão, de produção, de que são possíveis 'o' formar e 'o' inventar. Trata-se de averiguar, pela experimentação, o que podem formação e invenção.

Em outras palavras, trata-se de convocar Mefistófeles, como o Doutor Fausto, ir além da química, permitir a alquimia (GOETHE, 2003). É nesse panorama, discutindo e problematizando o uso das políticas de formação ou conformação e da invenção dos professores que discorro neste capítulo, abrindo ao público o específico palco temporal que este invento é encenado (SHAKESPEARE, 2009). Mais que se centrar nas questões faustianas, meu trabalho visa apontar sua montagem genealógica shakespeareana-cenográfica.

3.1 Políticas de conformação de professores

FAUSTO (desassossegado, sentado em uma poltrona de sola e pregaria de cobre, com a cabeça fincada nas mãos, e os cotovelos na mesa de estudo, na qual derrama luz frouxa um candeeiro acesso)

Ao cabo de escrutar com o mais ansioso estudo
 Filosofia, e foro, e medicina e tudo
 Até teologia... encontro-me qual dantes;
 Em nada me risquei do rol dos ignorantes.
 Mestres em arte me chamo; inculco-me Doutor
 E em dez anos vai já que, intrépido impostor
 Aí trago em roda viva um bando de crendeiros,
 Meus alunos... de nada, e ignaros verdadeiros.
 O que só liquidei depois de tanta lida,
 Foi que a humana inciência é lei nunca infringida.
 Que frenesi! Sei mais, sei mais, isso é verdade,
 Do que toda essa récuva inchada de vaidade:
 Lentas e bacharéis, padres e escrevedores.
 Já me não fazem moessa escrúpulos, terrores
 De diabos e inferno, atribulados sonhos
 E martírio sem fim dos ânimos bisonhos.

Mas, como te suplantar, fatal credulidade,
 Que bens reais lucrei? Gozo eu felicidade?
 Ah! Nem a de iludir-me e crer-me sábio. Sei
 Que finjo espalhar luz, e nunca a espalharei
 Que dos maus faça bons, ou torne os bons
 Melhores;
 Antes faço os bons maus, e os maus inda piores.

Lucro, sequer, eu próprio? Ambiciono opulência,
 E vivo pobre, quase a beira da indigência.
 Cobiço distinguir-me, enobrecer-me, e vou-me
 Com a vil plebe, confuso, à espera em vão de um
 Nome.
 E chama-se isto vida! Os próprios cães da rua
 Não queriam dar em troco desta a sua.

(Cena I de *Fausto*, Johann Wolfgang von Goethe, 1808)

Doutores Faustos em todo o Brasil, diariamente, em desassossego, se questionam sobre sua formação, sobre sua atividade, sua profissão, seu destino, sobre as conseqüências de seus atos. Cenas como esta de Fausto, descrita por Goethe (2003), podemos atualizar com questões contemporâneas no cenário educacional brasileiro que venho descrevendo. Emergem indagações: Sou competente? Estou capacitado? Minha formação supre as necessidades da escola? Irei conseguir aliar prática e teoria? Por que o aluno não aprende? E tantas outras incertezas do gênero ganharam notoriedade entre os professores na história da Educação brasileira. Quando se trata da Educação Especial, essas dúvidas são ainda mais hiperbolizadas em busca de respostas certas, definitivas, finalísticas, e ainda - especiais.

Para responder (e para criar novas perguntas) tais questionamentos são formuladas políticas públicas de formação de professores. Tais políticas visam regular os critérios, parâmetros, referenciais, diretrizes ou qualquer outra nomenclatura, que buscam apenas normatizar e normalizar o profissional professor. Ao tomarmos uma análise das formações discursivas, esse professor poderá se moldar de variadas maneiras. Analiso-o sob o prisma que venho desenhando da política educacional brasileira, isto é, regida por uma governamentalidade neoliberal. Como o Estado brasileiro buscou responder (e fazer novas perguntas) aos questionamentos faustianos dos professores nos últimos vinte anos?

Para desenhar brevemente o cenário atual da formação de professores, é preciso fazer aparecer um impasse entre a luta política histórica travada entre os próprios profissionais (com o tema da valorização e da qualidade) e as mudanças de gestão e mentalidade que o projeto neoliberal trouxe para o Brasil. Os organismos internacionais, por meio do assessoramento técnico e da produção de documentos orientadores reformistas, nos âmbitos organizacionais e pedagógicos, redirecionaram o processo de formação de professores no Brasil, a despeito das propostas em curso que advinham dos movimentos dos professores oriundos da década de 80.

A formação de professores se tornou uma luta histórica dos próprios professores (e entre eles) e de suas entidades representativas (e entre elas). Porém, no contexto neoliberal, no Brasil, passou a ser uma temática que foi posta pelas agências internacionais, induzindo os

governos, nessas duas últimas décadas, a promoverem políticas voltadas a este fim, pois possíveis causas apontadas pelo fracasso da educação foram a má formação e a falta de formação continuada desses profissionais (CEPAL, 2001). Essas políticas orientadas pelos organismos internacionais configuraram-se como estratégias para melhorar a qualidade da educação, contudo, pela lógica da governamentalidade neoliberal, percebe-se que o mediador destas reformas é o parâmetro do custo-benefício.

Aqui a governamentalidade neoliberal exerce seu teor programático. Como afirma Paraíso (2005, p. 18), “a governamentalidade se caracteriza por um sentimento otimista de que a sociedade e os indivíduos podem ser minuciosos e eficientemente administrados, muito mais do que podem, de fato, ser programáveis e administráveis”.

Esses mecanismos implicaram no aligeiramento da formação, na precarização dos cursos e na centralidade das teorias que defendem a prática instrumental como o caminho para a formação. Tais concepções vêm sendo constantemente questionadas pelos movimentos sociais organizados por professores, que pleiteiam uma política de qualidade na formação desses profissionais (BRZEZINSKI, 1992).

Ao longo da década de 1990, as idéias relativas à formação de professores começaram a ser discutidas em âmbito nacional, ganhando nova dimensão e explicitando as concepções em disputa. Nesse sentido, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) constituiu-se como um marco importante, haja vista, ter formulado várias recomendações direcionadas aos gestores da política educacional. A questão do magistério, por exemplo, encontra-se como prioridade, tanto em discursos oficiais como no das associações profissionais e mesmo no trabalho de pesquisadores, embora com formações discursivas diversificadas.

A educação é considerada primordial dentre as políticas e estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural da governamentalidade neoliberal, com vistas à preparação dos países em desenvolvimento para o enfrentamento da concorrência de uma economia globalizada. Porém entre as declarações, o ato de realização dessa política e a realidade concreta, existem grandes ambigüidades, inclusive entre as proposições dos próprios organismos internacionais. Em linhas gerais, esta situação de queixas, lutas, táticas acerca da formação de professores perdura no país até o tempo atual. Insiro-me, assim, neste debate, buscando o que de novo, polêmico e problematizador podemos aferir, através de um exercício cartográfico, desses debates icoságonos.

Weber (2003) pontua que já na década de 80 observa-se uma grande contribuição deste debate acerca da formação do professor, na medida em que se intensifica um processo

de profissionalização docente. Isso aloca todos os questionamentos em outro lugar, não se fala mais de uma atividade com um executor, mas de uma profissão, com seus conhecimentos e competências específicas na divisão do trabalho. Percebe-se aqui que o discurso encaminha-se para a necessidade de se discutir uma formação que aborde a peculiaridade desta profissão, e simultaneamente, volta-se também para subjetivação deste profissional. Neste percurso, as instituições são dirigidas para ocuparem seus determinados lugares de poder, surgem associações, sindicatos e principalmente é evidenciado o papel de controle do Estado. Todos se aliam em suas relações de poder para formar ou conformar este novo profissional-indivíduo.

O que se destaca é que essa intensificação do debate acerca da profissionalização do professor, que traz conseqüentemente a questão da formação, se desenvolve concomitantemente aos debates acerca do estabelecimento de uma governamentalidade neoliberal brasileira. Como destaca Maués (2003), as mudanças que estavam sendo implementadas em níveis mundiais nas relações sociais, culturais, econômicas, exigiam a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente.

Maués (2003) afirma que as reformas educacionais vieram na seqüência, após a estratégia da universalização do ensino fundamental, como se fossem uma segunda etapa desta estratégia. A partir das análises deste autor, podem-se apontar os pontos básicos que a governamentalidade neoliberal traça para a formação de professores em resposta às demandas que a sociedade global (CHOMSKY & DIETERICH, 1999) oferece: 1) A profissionalização; 2) A ênfase na formação prática/validação das experiências; 3) A formação continuada; 4) A educação à distância; e 5) A pedagogia das competências. A fim de compor minhas cartografias, discuto nesse primeiro momento a relação entre a luta dos professores pela profissionalização e a presença deste elemento como ponto básico das reformas neoliberais, ambos os movimentos servindo como tecnologias de subjetivação do professor.

Na ótica de Maués (2003), o processo de profissionalização do professor associa-se ao que se nomeia de “universitarização”. Se a lógica do mercado é a eficiência, a profissionalização, atrelada a um ideal de formação regrada por conhecimentos e competências específicas, visa avaliar a garantia desta eficiência no campo-chave educacional. É neste imbróglio que a universidade (ou as instituições “universitarizadas”) ocupa o seu papel, sendo a máquina fidedigna que irá fabricar professores profissionais eficientes. Entretanto, Maués (2003) destaca que nem sempre a universidade cumpre essa função a qual foi designada, acarretando em problemas para um mercado exigente e impaciente. É devido a isso, que o processo de “universitarização” ocorre fora da

universidade. Formam-se os profissionais-professores em nível pós-secundário, em institutos superiores e em outros níveis que visam unicamente aligeirar a formação, sem deixar de atender as exigências dos organismos internacionais. Destaco que esse processo, no Brasil, vem moldando a formação do sujeito-professor, amalgamando em um rosto diversas faces, em um objeto, diversas práticas.

Soma-se a esse debate da “universitarização” uma contribuição de Saviani (2009, p. 10) que ao analisar aspectos históricos da formação de professores pontua que apesar de um percurso sem rupturas, embora com descontinuidades, o Brasil aponta uma “precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. O autor identifica diversos motivos que levam a formação de professores no Brasil a um dilema. Destaca principalmente a existência de dois modelos (conteúdos culturais-cognitivos, centrado na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento; e pedagógico-didático, centrado no efetivo preparo pedagógico-didático) de formação que estão sendo postos como dissociados pelo Estado e pelas universidades, quando não são. Talvez esse seja o primeiro defeito na máquina de fabricar professor, idealizada pela governamentalidade neoliberal. Há falhas técnicas e ao invés de retornar para a assistência, os governos dos países latino-americanos resolveram adotar medidas paliativas. Fausto insistente ainda não se cala, prospera suas queixas no mesmo percurso que são propostas novas políticas de conformação.

Neste ponto vale adentrar no panorama latino-americano de formação de professores, bem em conforme ao plano que desenhei sobre o projeto neoliberal de educação no capítulo anterior.

Rego & Mello (2002) assumem o discurso da UNESCO e afirmam que a formação de professores, ou melhor, os professores, preparados e comprometidos, constituem o principal pilar para a melhoria da educação e da qualidade de vida na América Latina. Nesse sentido, as reformas neoliberais implementadas nos países latino-americanos pobres visam garantir o desenvolvimento das competências dos professores para fazerem funcionar tal projeto. Nesse ínterim, a UNESCO, representada no continente pela CEPAL adota o modelo do professor reflexivo como mecanismo para sanar os problemas ora encontrados na formação docente. Isto quer dizer que,

o professor passa a ser entendido como um profissional reflexivo, preparado para examinar com criticidade sua prática e o contexto em que trabalha, e para lidar de modo autônomo e criativo com as incertezas e problemas concretos do cotidiano escolar (REGO & MELLO, 2002, p. 168).

Vamos esmiuçar o que essa descrição afirma. Primeiro, adota sem maiores discussões a idéia de profissional que apontei acima, que traz como fundo a prerrogativa de conhecimentos e competências específicos que necessitam de um lócus ainda mais específico para serem transmitidos. Outro signo que se destaca é o conceito de reflexividade, isto é, o professor se subjetivaria voltado para si e para suas ações, e aí ele teria que exercer sua criticidade, uma crítica volta para si unicamente. Por fim, após este “profissional” (que carrega competência e conhecimento valiosos) se criticar, ele deve ser autônomo e criativo pra resolver os problemas (inclusive os seus). Calaram as queixas faustianas, devolvendo-as ao Doutor Fausto como se ele por si fosse responsável pelas suas soluções. Simultaneamente, carregam sobre o professor a designação discursiva da Educação como motriz de mudanças sociais, que tem nele próprio seu principal agente mobilizador.

No entanto, as reformas falharam e continuam a falhar. Rego & Mello (2002, p. 173) apontam que “os progressos esperados no que diz respeito à tarefa de modernizar, atualizar, e fortalecer os sistemas educativos de um modo geral e, particularmente a profissão docente, ainda são modestos”. As autoras reconhecem a ineficiência da base desse projeto, centralizando o professor no sistema educativo, reconhecem também a impossibilidade de manter tal projeto sem a implicação por parte dos docentes. Lista ainda outros fatores de ordem sociais, culturais, teóricas, estratégicas que encadeados produziram os baixos resultados nos anos 90 na formação de professores por uma via da governamentalidade neoliberal.

O ponto fulcral das análises de Rego & Mello (2002) centra-se nas proposições formuladas para a reforma da reforma. A primeira deixa evidente a opção pelo controle do Estado sobre a conformação dos professores. Nesse âmbito, as políticas de conformação devem ser de interesse público e por isso devem ser reguladas pelo poder público, afirmam as autoras. Seguindo a esta proposição, o preceito da “universitarização”, como descrito por Maués (2003), é convocado. As formações devem ser dadas exclusivamente pelas universidades e sendo estas incapazes de cumprirem tal demanda, devem-se “universitarizar” os institutos de formação, em busca de um lócus que ateste as competências e conhecimentos básicos para o profissional professor. Ainda se acrescenta o velho engodo de aliar prática e teoria e especialistas e generalista, sempre se pautando na busca por um profissional que atenda as demandas contemporâneas da sociedade-mercado.

Evangelista & Shiroma (2007) destacam esse lugar ocupado pelo professor ante as políticas de conformação: obstáculo e protagonista. As autoras partem da constatação oriunda

dos organismos internacionais, de que a reforma educacional-societária-econômica não se viabilizou por conta da resistência docente. Na medida em que esses organismos e parcerias com os governos latino-americanos elaboraram políticas de conformação de professores, visando solucionar problemas sociais e econômicos por meio da Educação, estes professores se subjetivaram como também resistência ou recusa (ou obstáculo, termo usado pelos organismos). Entretanto, como Rego & Mello (2002) evidenciam, o lugar central dado ao professor era de protagonista. Esse impasse acarretou no não alcance de resultados planejados.

As autoras propõem que a “agenda globalmente estruturada para a educação”, que representava a tecnologia estatal da governamentalidade neoliberal no que tange aos professores, tinha como único objetivo sustentar esta mentalidade nos países em que ela não se mostrava eficiente devido à inoperância dos governantes. Deste modo, era transferida aos professores a responsabilidade de protagonizar as mudanças que a sociedade demandava, utilizando a educação como elixir de todos os males. Evangelista & Shiroma (2007) denunciam que a tática para alcançar tal feito centrava-se na idéia do protagonismo/empreendedorismo para os docentes e, por outro lado, de gerencialismo para o Estado. Enfim, fala-se aqui de racionalidade de gastos públicos e administração de professores, ou como venho chamando neste trabalho, conformação de professores. Fausto se vê agora entre a queixa, o protagonismo e o obstáculo. Evangelista & Shiroma (2007, p. 12) intervém e afirmam:

o esforço dos interesses dominantes em solapar o professor obstáculo nem sempre dá resultados positivos. Obviamente, não se evoca aqui o professor "perdido", no entanto, é possível entrar na luta contra essa lógica que se está implantando nas escolas. Há um professor que não quer morrer. E como proceder? O desafio é sermos capazes de criar a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais. É necessário que nós, professores, rejeitemos o projeto social excludente em andamento que parece eclipsado pelo brilho envolvente do lema "Educação para Todos". Arriscamo-nos a dizer que preferimos ser, concretamente, professores obstáculos.

Dando continuidade à nossa cartografia, passo então a analisar como os professores, especificamente, através de suas associações, se manifestaram nesse percurso de conformação frente às reformas da governamentalidade neoliberal brasileira. A pesquisa que Brzezinski & Garrido (2001) realizaram sobre os trabalhos do Grupo de Trabalho (GT) sobre formação de professores da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) tem algo a nos dizer. Vale destacar que esta pesquisa tem como escopo o período entre 1992 e

1998, mas como saída funciona como um apontamento da trajetória, que os professores traçaram na década de 90 frente às políticas de conformação neoliberais.

No que tange à formação inicial, “os investigadores do GT e os gestores das políticas educacionais assumem que, por princípio, formação inicial e formação continuada não são mais do que dois momentos de um mesmo processo” (Brzezinski & Garrido, 2001, p. 83). Dentro da formação inicial, as pesquisadoras apontaram investigações a respeito da modalidade normal, o curso de pedagogia e as licenciaturas. No que toca à modalidade normal, aferiram que as pesquisas levantadas apontavam para “a importância dos fundamentos sociais, históricos e filosóficos na formação e nas práticas das professoras das séries iniciais” (Brzezinski & Garrido, 2001, p. 83), destacando o descompasso entre a formação teórica e metodológica nessa formação. Sobre o curso de pedagogia, havia uma similitude nas preocupações, pautando as deficiências nos aspectos históricos, sociais e político na formação. Destacava-se também a incongruência entre propostas curriculares e as práticas dos formadores e formandos. Já no que diz respeito às licenciaturas, “mostrou a inadequação da formação nos cursos de licenciatura, particularmente no que se refere à dicotomia entre formação pedagógica e formação específica, à fragilidade da formação pedagógica e à descaracterização das faculdades de educação, constituindo mais em (de) formação do que em preparo qualificado para atuar no magistério” (Brzezinski & Garrido, 2001, p. 84). Os aspectos da formação continuada serão discutidos na próxima seção deste capítulo.

Outros temas foram debatidos entre os pesquisadores da ANPEd neste período, destacando a problematização da profissionalização docente. Brzezinski & Garrido (2001) levantam as causas que levaram os pesquisadores a se preocuparem tanto com a questão da profissionalização. São elas: a) ambigüidade do trabalho docente, que se apresenta em um movimento pendular entre profissionalismo e proletarização; b) falta de reconhecimento social do professor na sociedade contemporânea, fonte de mal-estar entre os docentes; c) perda do controle de suas qualificações; d) ausência de sentimento de pertença a uma categoria profissional; e) polissemia do termo formação do professor; f) jogo interior de máscaras e espelhos com que os docentes se confrontam consigo próprios, no interior da sala de aula; g) exigência de domínio de um conjunto de saberes diversificados. Em verdade, o professorado buscava dar um tratamento adequado às questões levantadas pelas políticas de conformação e às queixas faustianas. Percebe-se uma busca por uma identidade que aplaque um lugar de posição para se anunciar. A profissionalização poderia ser esse lugar. A esse respeito, Brzezinski & Garrido, (2001, p. 95) ainda concluem que

é marcante a recorrência à temática da profissionalização docente, inclusive com o aporte de modelos teóricos expressivos para a construção da identidade profissional do professor. Calam-se, porém, as pesquisas em relação a um aspecto da profissionalização: o direito à sindicalização e à participação nas associações da categoria e nos movimentos em defesa da valorização do professor. Do mesmo modo, emudecem-se as fontes em relação à carreira docente e aos movimentos de valorização profissional. Políticas públicas de formação docente, de desenvolvimento profissional e de valorização da profissão também são questões que carecem de investigações documentais e de ensaios críticos.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) também pode nos apontar faces dos professores perante as políticas de conformação que foram implementadas pela governamentalidade neoliberal. Fruto de conflitos, tensões, mediações, todas as propostas remetem a uma luta discursiva. Freitas (2002, p. 04) destaca que

os princípios gerais do movimento manifestavam, em sua construção, a compreensão dos educadores sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária.

Nesse sentido, a luta dos movimentos associativos vincula-se a uma formação não só atrelada a questões técnicas, mas principalmente voltada para uma formação política do professor. Libâneo & Pimenta (1999, p. 13) assumem postura diversa da postulada pela ANFOPE. Apontam que

com efeito, o princípio que se tornou o lema e o apelo político da Anfope é conhecido: a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. Conforme já afirmamos, esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica em virtude da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e para o exercício profissional.

Percebe-se que as lutas, nas quais estão inseridas as associações (e entre elas), os Estados (e entre eles) e os professores (e entre eles), direcionam-se para objetivos diversos, pautados geralmente no conceito de sociedade e principalmente pelo papel do professor nesta. Vou encaminhar esse exercício cartográfico para direções específicas desse amplo debate: como se discutiram as diretrizes do curso de pedagogia de 2006 no Brasil, entre os pesquisadores em Educação, tendo em vista esse panorama traçado até aqui. É sempre uma luta pelo discurso, pelo controle do lugar que permite dizer o que é verdadeiro ou falso. Essa

especificidade me permite problematizar, paralelamente as licenciaturas e me encaminha para contornar o debate em direção ao nosso objeto em questão: a invenção do professor inclusivo.

Libâneo (2006) inicia suas considerações apontando a nova conformação que é dada ao curso de pedagogia com a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006 (BRASIL, 2006b) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia, na modalidade licenciatura. Aponta a descrição do objetivo da Pedagogia dessa resolução, que

estabelece que o curso de pedagogia se destina à formação de professores para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos (LIBÂNEO, 2006, p. 03).

Desta forma, poderíamos concluir que o curso volta-se para ser um centro de formação de professores, isto é, volta-se exclusivamente para a docência. Contudo, no decorrer do dispositivo irá se perceber que há uma imprecisão na afirmação deste objetivo. O pedagogo não só seria formado para a docência, mas também para a gestão, pesquisa, planejamento, coordenação e outras funções. Segundo Libâneo (2006), esta imprecisão teórica vai marcar toda a constituição da resolução.

Essas imprecisões teóricas circunscrevem o que seria o professor. A lógica do dispositivo é conformar o professor a uma formação ampla (que agrega outras finalidades) a fim de conformá-lo sob a égide da competência global. Tal estratégia coaduna com a fabricação que a governamentalidade neoliberal estipulou para o professor do novo século. Embora essa estratégia se torne um ganho para o professor, na medida em que visa romper com as formações organizadas no modelo que polariza planejamento para alguns e execução para outros.

Os dispositivos políticos visam atrelar a relação entre as aspirações políticas amplas do Estado para a população e os desejos individuais individualizantes. Configuram-se assim como mecanismos e estratégias de ação, onde se conectam formas de saber, tecnologias de poder e subjetivação, funcionando como uma ligação entre as relações do biopoder e as tecnologias do eu.

Contudo, a alteração nos objetivos do curso de Pedagogia e conseqüentemente na conformação dos professores traz alguns efeitos colaterais que valem ser discutidos, à guisa de se pensar o fazer pedagógico sob esse novo prisma. Libâneo (2006, p. 15) aponta alguns:

a) a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista; b) o desaparecimento dos estudos de

pedagogia no curso de pedagogia, levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática; c) o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação; d) O rompimento da tradição do curso de pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas (diretor de escola, coordenador pedagógico), para a pesquisa, para atuação em espaços não-escolares; e) a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio, para assegurar o cumprimento dos objetivos da escola.

Aguiar *et al* (2006, p. 01) entram nessa cartografia, destacando que “resultam das diferentes interpretações do campo da pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio-históricos, as várias identidades atribuídas ao curso de pedagogia, no Brasil”. Acrescento que relações de poder, que configuram tais lutas perpassam não só a que estamos estudando aqui, de uma governamentalidade para com um indivíduo, mas acima de tudo entre esses e suas associações. Visam a conformação de identidades, a sujeição de uma prática com fins de afirmar suas verdades e conjurar seus saberes.

Camargo (2006) lembra que as Diretrizes constituem um processo de lutas que se arrastava desde a LDB em 1996 entre as posições da ANFOPE (que em parte foi atendida) e os governos que inseriram na proposta diversas regulamentações. Destaca que o Conselho Nacional de Educação foi formado com representatividade de diversas formações discursivas, o que lhe deu um caráter múltiplo, embora em um ambiente oficial. Movimentos sociais de educadores, governo e representantes do mercado se entrelaçaram discursivamente para tentar conformar um novo professor.

Tal diversidade se apresenta, por exemplo, na idéia de profissionalização e de base comum, que é defendida por diversas posições discursivas com conotações diferentes, segundo Camargo (2006) e conforme esclareci acima.

Outra contribuição para o entendimento das Diretrizes é apresentada por Saviani (2007). Este autor desenha uma linha que visa investigar as formas históricas que foram dadas ao conceito de pedagogia. Será útil tal contribuição para que possamos pensar o processo de emergência de saberes (saber-verdade-poder) e entender que as Diretrizes mais se voltam a uma governamentalidade do que respondem a questionamentos teóricos científicos puros do o que é pedagogia e o que é professor.

Como aponta Saviani (2007, p. 02), “ao longo da história da chamada civilização ocidental a pedagogia foi se firmando como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo”. Em sua trajetória na trama saber-verdade-

poder, a Pedagogia se desenhou na relação teoria-prática no campo da Educação, sendo compartilhada como o seu aspecto teórico. Assim, seus objetivos seriam “falar sobre” a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. O autor continua, expressando que esse entendimento histórico da função pedagógica culminou em dois ramos: de um lado aquele mais voltado para o aspecto da prática pedagógica e de outro, aquele que enfatiza o campo teórico da Pedagogia. Nesse dilema, em linhas gerais, ocorrem as lutas acerca da conformação da área e de seus produtos: professores, pedagogos.

Situando as Diretrizes no quadro da governamentalidade neoliberal brasileira e nas lutas históricas do campo pedagógico visando a genealogia das políticas de conformação dos professores, posso concluir que o curso de Licenciatura em Pedagogia compreende a formação de um professor mais uma vez re-inventado. Os professores, além da docência, também atuam na participação da organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, competindo a eles: planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar as tarefas próprias do setor da Educação e as experiências educativas não-escolares; além de produzir e difundir o conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. A meu ver, há uma fusão do pedagogo no corpo do professor. As políticas com isso buscam resolver e reverberar as queixas faustianas. Pois como nos alerta Foucault (1996, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”.

Nesse sentido, coaduno com Paraíso (2005, p. 12), que enxerga que ser professor, nesta trama de sujeições pelas políticas de conformação, se aproxima do lugar de objeto, pois

professores universitários de diferentes áreas do conhecimento tais como: sociólogos, pedagogos, psicólogos, economistas, jornalistas, técnicos do MEC, especialistas em novas tecnologias, entre outros sujeitos, nomeiam os docentes, sua formação e seu trabalho. Ao nomeá-los, eles também constroem esses professores [...] Os especialistas, além de nomear os professores e de atribuir-lhes determinadas características e demandas, também avaliam os problemas sociais do Brasil, a escola, o currículo, a formação e a prática docente. Os docentes recebem análises sob diferentes aspectos: social, cognitivo, profissional e emotivo. Sua formação é comentada e julgada.

Para dar os últimos contornos a esta seção, Linhares (2009) sublinha que tanto os movimentos reformistas empenhados pela governamentalidade neoliberal, como os movimentos instituintes abraçados pelas associações de professores rezam por um mesmo objetivo, embora guardem seus antagonismos. Segundo esta autora, a racionalidade que atua em ambas as formações discursivas é sustentada pela lógica de identificação de modelos que

detecte e supra o que falta ao professor. Em palavras foucaultianas, busca sujeitar um indivíduo sob o seu discurso de verdade.

Linhares (2009) ainda aponta que, desta forma, as estratégias de conformação de professores podem ser tidas, na sua maioria, como conformistas em relação à subjetivação deste indivíduo, pois focam na expurgação dos conflitos, dos incômodos, dos distúrbios, das queixas faustianas. Para a autora, em última instância, as políticas de conformação se voltam contra a problematização, através de sua vontade de saber-verdade-poder.

3.2 É “preciso” continuar o que nunca acaba?

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
 “Navegar é preciso; viver não é preciso”.
 [...]

(*Navegar é preciso*, Fernando Pessoa, 1914)

Venho então tentando trazer de volta o signo da problematização, assim como o trata Foucault (2010), para as questões da formação de professores. Um ponto fulcral nesse exercício é problematizar e polemizar a formação continuada³⁸ nos moldes que ela vem sendo trabalhada pela governamentalidade neoliberal brasileira. É “preciso” continuar o que nunca acaba? Ou dito de outra forma: pensando que formação é uma ação contínua a que serve o discurso da formação continuada e em que medida essa finalidade não está em função da reafirmação das questões que levantei na seção anterior sobre as políticas de conformação dos professores? Irei tentar trabalhar essas questões como motes desta seção, mais uma vez me utilizando do exercício cartográfico e da função de genealogista. Pessoa (2010) me acompanha reavivando eternamente os navegadores romanos e sua máxima, atualizada e em diálogo com as questões faustianas: Quando me irei sentir capacitado? A quantos cursos de formação continuada terei que me submeter? É preciso navegar sempre e o que me garante a precisão desta regulação?

Como afirmam Collares *et al* (1999), a formação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos, entre sujeitos e conhecimentos, não só desvaloriza os saberes, mas também os sujeitos que os produzem e são produzidos. Trabalho com a percepção de que a formação dos professores, assim como qualquer profissão, é uma atividade não restrita apenas ao conhecimento e contínua, isto é, remete a uma série, uma

³⁸ “Adjetivar como ‘continuado’ um processo educacional é já admitir uma certa concepção de educação” (COLLARES *et al*, 1999, p. 209).

rede, uma topologia sem espaços vazios, um *continuum*. A certificação exigida na modernidade para atestar conhecimento e competência nas profissões, segundo o modelo “universitarizado”, não mantém nenhum vínculo com a idéia de terminalidade (assim como de um tempo zero) na formação. Não há uma formação inicial e uma continuada, não existem dois momentos, na topologia formacional não há espaços vazios. Collares *et al* (1999, p. 212) traduzem bem essa visão, destacando que

em contraste com a ruptura, elemento essencial da continuidade, a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um “tempo zero”. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito.

Este é um primeiro problema a ser analisado no discurso das políticas de conformação que buscam intensificar o valor da descontinuidade sem discutir a terminalidade (assim como o tempo zero) e a continuidade. Acrescenta-se a esse aspecto um outro problema de ordem prática tão vigente nas questões faustianas, quando a continuidade mantém um grande abismo entre o ponto inicial e o continuado. Outro desenrolar desses questionamentos, muito significativo para minha pesquisa, é o uso da tecnologia das formações continuadas como bandeira de uma especialidade, essa questão fica muito evidente quando discutimos a formação continuada para a Educação Especial/Inclusiva.

Belintane (2002) parte da mesma constatação que coaduno neste trabalho, de que a formação “inicial” de qualquer profissional é e sempre foi precária, datada e insuficiente, e que devido a isso a preocupação com processos de formação “contínua” ganha status amplamente generalizada. Destaco os termos “inicial” e “contínua” utilizados pelo autor, para pontuar a incongruência neste uso: “inicial” tem por contrapartida “seqüencial” e não “contínua”. O que parece uma discussão meramente de enunciados ou conceitual tem por contingências um jogo de verdade. Como afirmei, a continuidade tem na sua topologia a inexistência de espaços vazios, prescindindo assim da análise de um ponto inicial e uma continuação. O próprio Belintane (2002) concorda com essa problematização ao anunciar seu modelo de políticas de formação de professores³⁹. O autor trabalha o conceito de “ambiência na formação contínua”, como “forma de garantir um espaço de mobilização em torno da idéia

³⁹ Se porventura ainda não tenha se tornado figura nessa discussão de formação inicial e continuada e de profissionalização e universidade, evidencio que dialogo aqui com outro amplo debate: crise na modernidade, estruturação do conhecimento e currículo, que por ora não irei adentrar por fugir demasiadamente da proposta deste estudo. Ver mais em Veiga-Neto (2008).

de formação em serviço, para que os projetos tenham como ponto de partida as próprias demandas da comunidade” (BELINTANE, 2002, p. 01).

Mais adiante Belintane (2002, p. 15) afirma que:

A pesquisa universitária – sobretudo a praticada nas universidades públicas de boa qualidade – deve buscar uma relação mais efetiva com as redes escolares, tentar lidar com a dinâmica viva do cotidiano escolar e posicionar-se mais concretamente em relação aos desafios nacionais e regionais. Qualquer teoria ou linha pedagógica advinda do exterior deve passar pelo crivo das demandas autênticas e da história de formação dos professores e de suas singularidades regionais; antes de instituir um imaginário positivo e um discurso competente, deve procurar enxergar suas diferenças, lacunas e desajustes em relação à especificidade regional. Em contrapartida, as redes escolares devem aproximar seus projetos da pesquisa universitária e, se possível, manter um intenso intercâmbio presencial e virtual com as comunidades universitárias. A relação entre produção de conhecimento e aplicação é que vai motivar a necessidade de novos planos de formação contínua. Nesse sentido, não é vantagem para a rede escolar adquirir pacotes de formação contínua ou de cursos sazonais sem estreitar essa proximidade, sem cotejar suas demandas com o estado da arte da pesquisa educacional.

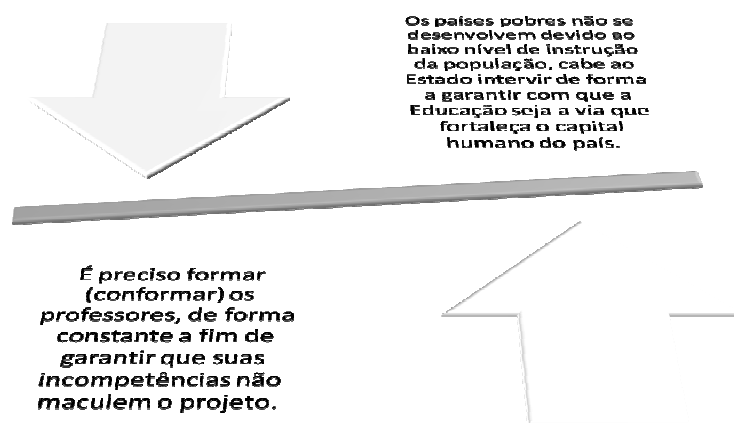
Em linhas gerais, tal autor discute a velha problemática da relação teoria-prática, apontando que a divisão arbitrária entre a formação inicial, centrada na universidade, e a continuada, centrada exclusivamente no serviço cria esse abismo que desmonta qualquer possibilidade de uma continuidade. Essa cartografia nos remete diretamente à lógica da governamentalidade neoliberal e seu discurso de verdade. Afinal, a profissionalização docente, respaldada pela garantia “universitarizada”, responde às demandas do mercado de ter um capital humano que seja certificado por um conhecimento e uma competência específica garantida. A formação inicial ocupa essa função, já as demandas particulares (que apesar de generalizadas são tratadas como específicas: “- O problema está em você Dr. Fausto, capacite!”) fabricam uma verdade que monta a necessidade do indivíduo-professor continuar assujeitado pelo Estado, as variadas formações continuadas ocupam essa função.

Souza (2006) analisa essa questão, problematizando o centro de todas as discussões acerca da formação continuada que resume o ideário neoliberal do capital humano: o conceito de competência. Para autora, a formação continuada de professores deve ser examinada, tanto pelas políticas educacionais quanto pelas pesquisas científicas como elemento estratégico para forjar a competência do professor. O discurso da competência é utilizado pela governamentalidade neoliberal, como uma estratégia de poder, a fim de sustentar a crescente importância atribuída à formação continuada de professores no interior de um projeto de melhoria da qualidade da escola.

A lógica que estou traçando desde o segundo capítulo chega ao seu âmago: os países pobres não se desenvolvem devido ao baixo nível de instrução da população, cabe ao Estado

intervir de forma a garantir que a Educação seja a via que fortaleça o capital humano do país, entretanto para isso é preciso formar (conformar) os professores, de forma constante a fim de garantir que suas incompetências não maculem o projeto. Vamos fazer o caminho lógico inverso: devido à falta de competência dos professores para assimilar o conhecimento transmitido na universidade é preciso planejar diversas estratégias de formação continuada, a fim de garantir que eles exerçam sua função de melhorar o capital humano do país e assim possibilitar que este se desenvolva. O DIAGRAMA 08 apresenta a lógica da governamentalidade neoliberal sobre a formação de professores diante dos problemas dos países pobres.

DIAGRAMA 08 – Lógica da governamentalidade neoliberal sobre formação de professores



Souza (2006, p. 09) aponta essa mentalidade, defendendo a centralidade do conceito de competência nesta análise, para ela

trata-se do *argumento da incompetência*, cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores. Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Conseqüentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores.

A esse propósito, o discurso da necessidade das formações continuadas emergiu em resposta às queixas faustianas. Collares *et al* (1999, p. 203) resumem a situação instalada no Brasil diante desta situação. Segundo esses autores,

a geração de professoras e professores que iniciou suas atividades nas escolas públicas a partir de meados dos anos 70 talvez tenha sido aquela que mais foi chamada a “qualificar-se”. Como professores, todos nós, em algum momento, fomos chamados à “qualificação”, ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para tudo mudar mantendo a mesmice da escola e suas mazelas, ora porque a formação inicial que tivemos era submetida a uma avaliação negativa, o que impunha que fôssemos mais bem preparados, ora porque modelos metodológicos cientificamente embasados, tornados modismos, perdiam sua hegemonia.

Por fim, para entrelaçar essas cartografias, recorro a Gatti (2008) visando perceber como essa rede de novidade se desenha na análise das políticas públicas de formação continuada nesta última década. A autora traz um questionamento acerca das discussões conceituais do que seria “educação continuada” e aponta que para o Estado, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas em nível médio ou superior, à distância, virtual, via internet, até o semipresencial ou o presencial. Tem-se uma gama diversificada que se acumula buscando o mesmo fim: capacitar ou qualificar ou, como se chama em alguns lugares, reciclar. Gatti (2008) ainda pontua que são diversos os dispositivos nos quais se faz uso da idéia de oferecer uma formação continuada ao professor, podendo advir das esferas federais, estaduais, municipais, ou mesmo de associações, grupos de pais, comunidade e até em um movimento de autogerenciamento por parte do professor. Essa grande caixa da formação continuada ainda pode ter diversos campos de origem: saúde, educação, psicologia, trânsito, ecologia, política, engenharia e tantos outros.

Um excerto que denuncia a governamentalidade que estou descrevendo, é observado quando Gatti (2008) analisa a passagem da lógica do mercado do setor privado para o público. Uma questão que antes era do modelo empresarial - há a necessidade do trabalhador se capacitar continuamente – é incorporada pela regulação do Estado. Gatti (2008, p. 03-04) aponta que

nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em

resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição [...] Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação.

Tem-se assim um plano de fundo que me permite encaminhar agora para o objeto central desse estudo, as políticas de formação de professores no contexto da Educação Especial/Inclusiva. Mais ainda, os discursos que justificam a exacerbação da formação continuada para essa modalidade de ensino.

3.3 O que se exclui quando se inclui e o que se inclui quando se exclui: problematizando a igualdade para problematizar a diferença

[...]
Esta espera, oh Deus!
É como nunca pagar o pecado original.
É ser condenado à morte várias vezes.
Quem disse que só se morre uma vez?
[...]

(*Seqüelas... e... seqüelas*⁴⁰, Austregésilo Carrano, 1974)

O objetivo dessa seção é fazer uma digressão às discussões sobre a invenção do professor inclusivo, visando brevar um pouco o fluxo discursivo que se constrói neste texto e se indagar: afinal, de quê mesmo, nós estamos falando? Viso com isso desnaturalizar todo esse debate acerca da Educação Especial e questionar quais são as práticas discursivas que ordenaram esse campo de conhecimento.

Assim, como apontou Veyne (1982) a partir de Michel Foucault, quero evidenciar as práticas que constituem o que chamamos de Educação Especial, para além de tomá-la como um objeto dado. Em que medida a educação de pessoas com deficiências passa de uma questão privada para se tornar uma política de segurança da população por parte do Estado?

Nesse sentido, não pergunto mais o que conjurou a discursividade acerca da Educação Especial no Brasil, trazendo-a até o acontecimento inclusivo. Não tento também encontrar respostas do que seria a Educação Especial, como se ela fosse um “objeto-isso” definido.

⁴⁰ Poema das quatro horas de espera para ser eletrocutado (aplicação de eletroconvulsoterapia) no Hospital Psiquiátrico (CARRANO, 2001).

Trata-se antes de se perguntar o que nos permite falar de uma Educação Especial, e quando falamos, o que nós estamos dizendo efetivamente. Ainda mais, problematizar e esboçar um projeto genealógico acerca do termo “Especial”, a que tramas de saber-verdade-poder essa noção nos remete?

Alguns pesquisadores do campo de conhecimento da Educação Especial trazem esse levantamento acerca dos objetos e dos objetivos para os quais esta se voltou, ao longo da sua história. Vou me apoiar na pesquisa realizada por Bueno (2004) sobre a Educação Especial brasileira para que possamos elaborar alguns questionamentos arqueogenealógicos acerca da Educação Especial e de seu sujeito, a pessoa com deficiência.

O objetivo de Bueno (2004) é estudar o conceito de excepcionalidade, a sua construção histórica, a sua determinação como uma “patologia social” e seu vínculo com a produção da marginalidade inerente à moderna sociedade industrial (superando a visão dicotômica entre características intrínsecas-dificuldades de escolarização e de integração social).

O autor constata que a Educação Especial parte de uma distinção inicial. Esta, delega aos estudiosos da “anormalidade” uma concentração total nesta, em detrimento às outras características do sujeito, buscando sempre os procedimentos pedagógicos para superação das dificuldades geradas pela deficiência. Nesse sentido, a Educação geral em nada se envolveria com a causa da Educação Especial, pois somente o saber especializado poderia responder as questões do aluno com deficiência. Em um segundo momento na sociedade industrial moderna, essa distinção inicial serve de base para a proposta da expansão de oportunidades educacionais aos excepcionais.

O autor questiona em que medida esta expansão contribui efetivamente para a superação ou minimização das dificuldades escolares e de integração social dos excepcionais. A saída para esse questionamento seria a introdução da Educação Especial no movimento de expansão e democratização da escola moderna.

Bueno (2004) analisa que a expansão e democratização na Educação Especial responderam mais a um processo segregador da sociedade que possuía um meio social carente e pouco estimulador, do que foi associado à democratização da Educação geral. Devido a esse fator, a Educação Especial foi ampliando seu público, partindo de cegos e surdos, e incorporando deficientes mentais, deficientes físicos, crianças com distúrbios mentais graves, até acolher distúrbios de conduta, de linguagem e de aprendizagem.

Desta forma, ao ampliar irrestritamente seu público, incluindo crianças com “desvios de ordem social e/ou comportamento de crescimento e de desenvolvimento” e ao considerar

os “serviços de suplementação e/ou apoio” como inerente a Educação Especial, esta perdeu sua característica de processo escolar. Neste momento, saúde, cuidado e educação se confundiram na definição dos objetivos da Educação Especial. Como agravante do processo escolar, devido à perspectiva que centralizava a atenção nas características da criança excepcional e não no contexto social, as atividades pedagógicas especiais, com alta participação da área de saúde, ganham primazia na Educação Especial em relação ao trabalho do professor.

Por fim, o autor afirma que a base do seu texto é a constatação de que o surgimento e a expansão da Educação Especial refletem o processo de integração/segregação do aluno diferente, caracterizado pela busca da homogeneização social e pela exclusão daqueles que não se adaptam.

Bauman (1998) coloca que a sociedade moderna se organiza a partir de um sonho de pureza. A pureza, a ordem, a homogeneização é um ideal, uma busca, uma condição que precisa ser criada para o sujeito moderno. Assim, tudo precisa ter seu lugar “justo” e “conveniente”. A partir do sonho de pureza, a sociedade se organizou em busca desse projeto e suas instituições são edificadas para que a sujeira seja limpa e a ordem estabelecida.

Nesse sentido, por muitas vezes, o outro sujeito pode ser a representação da desordem, da sujeira e ela precisa passar pelo controle do Estado, seja pelas tecnologias disciplinares ou pela biopolítica. A sujeira incomoda e traz à tona a ineficácia do sonho da pureza. Como Bauman (1998, p. 15) afirma, a sujeira e a desordem zombam do ideal de pureza e “revelam a incurável fraqueza e instabilidades de todas as acomodações”.

No entanto, Bauman (1999) relata que a busca pela ordem é pulsional na sociedade moderna. Justamente pela ambivalência dessa tarefa (ordenar é o mesmo que afastar a desordem), a busca pela ordem, a limpeza se perpetua e repercute por toda sociedade. É o que Bauman (1999) chama de *foci imaginarii*, espaços onde as estradas se abrem ao caminhar e desaparecem novamente quando os caminhantes passam. Assim,

a modernidade é o que é – uma obsessiva marcha adiante – não porque sempre queira mais, mas porque nunca consegue o bastante; não porque se torne mais ambiciosa e aventureira, mas porque suas aventuras são mais amargas e suas ambições frustradas (BAUMAN, 1999, p. 18)

É nesse processo de sempre um porvir que se criam os refugos. Bauman (1999, p. 23) aponta que “as ervas daninhas são o refugio da jardinagem, ruas feias o refugio do planejamento urbano, a dissidência o refugio da unidade ideológica, a heresia o refugio da

ortodoxia, a intrusão o refugio da construção do Estado-Nação”. Desta forma, a ambivalência é o refugio da modernidade.

A criança que não aprende é o refugio da Educação escolar. As pessoas com deficiências que anos após anos zombam da ineficácia do sistema de ensino, são os sujeitos que o sonho de pureza não consegue suportar. Excluem, integram, incluem, buscam ordenar. Esta é a função do que se chama Educação Especial, ordenar e trazer para o lugar a desordem. Missão especial, destacada para algo que não é da ordem, não é normal, é o “outro” (BAUMAN, 1999).

E esse “outro” vai sendo conformado ao longo da história da Educação Especial. O especial já foi deficiente, prejudicado, diminuído, excepcional etc. A noção de excepcionalidade me é muito cara, pois ela inaugura uma discursividade que tem muita relação com o acontecimento inclusivo e será importante nesse esboço de genealogia do especial.

Houve sempre entre os próprios autores da Educação Especial alguns questionamentos sobre se o termo “excepcional” abarcaria a realidade das pessoas com deficiência. Jannuzzi (2006) coloca que o termo pode até ser preciso, mas necessariamente não há uma compreensão por parte dos estudiosos da Educação Especial.

Pautado nessas discussões terminológicas, Bueno (2004) propõe entrar a fundo em outro aspecto da adoção do termo “excepcional”. Analisar o conceito de excepcionalidade, estabelecendo o vínculo entre a palavra e a realidade histórica. Com isso, ele busca inaugurar na Educação Especial uma percepção de que as supostas “posições mais democráticas” ou “crenças nos valores humanitários” ou ainda “desenvolvimento científico” estão transpassadas pela realidade de que o homem é produto e produtor. Em suma, a excepcionalidade, enquanto conceito, não está fora das relações sociais porque ela é, enquanto fenômeno, construída pela ação do homem, estando sempre dentro de uma perspectiva ideológica.

Bueno (2004) estuda o uso do termo excepcional sob alguns fatores históricos nos EUA e no Brasil, especificamente. Um desses fatores toma a inclusão dos considerados superdotados no rol da, então instituída, excepcionalidade. Pois não se poderia mais atribuir termos negativistas (deficientes ou diminuídos) a esse grupo de crianças, já que ele agora incluía pessoas que possuíam a cognição acima da média (os superdotados).

Porém para o autor a análise deve advir de outro aspecto. Qual o motivo da inserção dos superdotados na Educação Especial nos EUA? Ele conclui que esta inserção fez parte de um processo em que se repartia a qualidade da Educação em fatores socioeconômicos. Aqui mais uma vez, vemos o teor programático da governamentalidade neoliberal. Havia uma

Educação de nível mais baixo para as camadas populares. Assim, os chamados superdotados (que em geral eram filhos da elite norte-americana) eram encaminhados para as altas escolas. Por trás desse encaminhamento, estavam se formulando os argumentos que atribuíam às características individuais os baixos rendimentos das classes pobres, em detrimento à baixa qualidade do ensino.

Incluía-se também uma gama de situações que eram consideradas como distúrbios de linguagem, que em geral se refletia do baixo aproveitamento das crianças pobres (negros, porto-riquenhos, latinos em geral) ao ensino precário que lhes eram ofertados. Surge aqui a idéia de “carência cultural” e com ela o discurso pseudo-democrático e liberal de que haveria a necessidade de um programa nacional de Educação compensatória para essas crianças. Em suma, apesar da Educação Especial neste contexto dos EUA oferecer oportunidades educacionais às crianças das camadas populares que eram diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem, Bueno (2004) pontua que a real função desse sistema educacional era encobrir as desigualdades sociais. O mesmo processo ocorreu com a entrada dos “desajustados emocionais e sociais” no rol da excepcionalidade.

Para o autor, a evolução da Educação Especial no Brasil guarda semelhança com a história dos EUA. No Brasil, até a década de 50 não se falava em Educação Especial, mas em Educação de deficientes, não se configurando como um sistema educacional e sim em atendimentos a demandas específicas. Somente com a inserção dos variados distúrbios, desajustes e inaptações na década de 70, se configurou um subsistema da Educação.

Assim como nos EUA, a suposta escola técnica e democrática se configurou como um mecanismo de exclusão das crianças das camadas populares, fruto do modelo de desenvolvimento econômico do Brasil. Surge no país o fenômeno da repetência escolar e com ela as categorizações de “deficiente mental leve” ou “portador de distúrbios de linguagem ou de aprendizagem”. Neste contexto, a Educação Especial brasileira vai absorvendo esta população e se expandindo de forma imprecisa. Mais uma vez, o termo excepcional é utilizado para abarcar supostas potencialidades individuais, em detrimento das condições de ensino ofertadas.

Um agravante no contexto nacional, em relação à história norte-americana, é que as crianças excepcionais eram excluídas do sistema regular de ensino, porém apenas uma pequena parcela deste excluídos era acolhida pela Educação Especial, produzindo no Brasil um quadro duplo de marginalização.

Bueno (2004) conclui que o termo histórico “deficiente” era utilizado porque esse era o indivíduo encaminhado para as instituições especializadas. Já o termo “excepcional” foi

adotado pela sociedade para abarcar o contingente de excluídos, oriundos das contradições sociais, que em si não possui nenhuma deficiência. Em suma, excepcionalidade é fruto do processo participação-exclusão do extrato mais baixo da classe trabalhadora, definindo a pauta não somente como terminológica, mas conceitual e política.

Percebemos, aqui, que o objeto que tratamos como único, a Educação Especial, é constituído por práticas sociais. Na história da governamentalidade brasileira e na transversalidade da Educação Especial com as políticas públicas, podem-se vislumbrar quais práticas discursivas estamos tratando.

Dentro desse percurso de desnaturalização da Educação Especial e genealogia do especial, ainda fica uma questão em aberto: independente da terminologia que a sociedade moderna dá à pessoa com deficiência, qual o lugar ou não-lugar (BAUMAN, 1999) que é dado a esse sujeito? Com essa pergunta, podemos avançar e entender os motivos pelos quais a Educação da pessoa com deficiência passou de uma questão privada para pública.

O primeiro passo para compreender a diferença é problematizar a igualdade. Para isso, noções como normalidade/anormalidade, norma e anomalia são significativas para este estudo.

Canguilhem (1990) chega para nos dizer que a norma é, antes de tudo, uma norma individual. As classificações da modernidade baseiam-se em uma conceituação de norma com um grande erro filosófico. Toma-se a norma sob dois vieses, ou como um fato, o meio termo; ou como um julgamento, o valor atribuído.

Para Canguilhem (1990), a normatividade (o que institui as normas) é biológica, o que a difere da estatística. Isto é, a normatividade é individual, não coletiva. Para ele, “é a vida em si mesma, e não a apreciação médica que faz do normal biológico um conceito de valor e não um conceito de realidade estatística” (CANGUILHEM, 1990, p. 100).

Adianto meu estudo com Canguilhem (1990), entrando em uma pesquisa etimológica sobre esses termos (norma, normal, normatividade, anomalia) e seus usos. “Anomalia” vem do grego *anomalía*, que designa desigualdade, aspereza; *anomalía* vem de *omalos*, o que é uniforme, regular, liso; e pode derivar em *an-omalos*, desigual, áspero, rugoso, irregular. Canguilhem (1990) aponta que é um erro etimológico derivar anomalia de *nomos*, lei; que tem por contrapartida, *a-nomos*; e que deriva do latim *norma*, regra. Assim, anomalia é um fato (irregular) e anormal é um valor (sem regra). Veja o DIAGRAMA 09.

A anomalia é da ordem da biologia, diz respeito à Ciência Natural, deve ser explicada e não apreciada. O equívoco, e aqui eu já faço funcionar o estudo de Canguilhem (1990) à nossa discussão, é trazer o que é do corpo, da explicação para a ordem do que do social, do

juízo, da apreciação. É nessa virada, que a sociedade moderna conferiu que o *anomalos* torna-se o *a-nomos*.

DIAGRAMA 09 – Etimologia de anomalia e anormal



Nesse hiato, surge um outro termo, normatividade, que vem do latim *norma*, esquadro; e *normalis*, perpendicular, tudo aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar; e do grego *ó poos*, que deriva ortografia, ortodoxia, ortopedia, ortologia. Canguilhem (1990, p. 211) destaca, então que

‘normar’, normalizar, é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda do que estranho.

Foucault (2001), investigando a emergência da noção de anormalidade, apresenta a classificação das anomalias que vão compor essa noção no século XIX. Vão desde o que se chama de o monstro humano, que é aquele com marcas biológicas visíveis, as deficiências

(físicas principalmente), passando pelo indivíduo a ser corrigido, aquele que pode ser “consertado”, pois o seu problema está nas relações que este estabelece com o meio em que convive; chegando ao masturbador.

Como coloca Bauman (1999), o refugio da modernidade é a ambivalência, no mesmo raciocínio, Canguilhem (1990) aponta que o a-normal é posterior à definição do normal, é a negação lógica deste. A Educação Especial surge para abarcar aquilo que o projeto normativo da Educação não tomava para si, por apontar sua ineficácia. Canguilhem (1990, p. 211) completa:

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

Em suma, a pessoa com deficiência, em uma sociedade que é marcada pela busca da ordem, teve suas preocupações educacionais tomadas pelo Estado, na medida em que seu lugar de refugio, de a-normal, incomodava o sistema de ensino. É sobre esse teor que se constitui o que chamamos de Educação Especial e é sobre o signo de anormalidade, refugio, sujeira, desordem que a sociedade moderna buscou enunciar a pessoa com deficiência como excepcional, com necessidades especiais, como especial. Como nos coloca Foucault (2001, p. 73), na sua discussão sobre a genealogia do anormal,

o que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. De modo que vocês vêem desenhar-se uma espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade.

Emerge uma outra problematização com o acontecimento discursivo da inclusão. Pois agora a idéia de diferença é incorporada ao discurso de saber-verdade-poder da Educação Especial, através da perspectiva inclusiva. O arcabouço argumentativo da Educação Especial/Inclusiva discursivamente não comporta a idéia de anormalidade, de um “outro”, um negativo de uma ordem. Mas visa incorporar, incluir esse “outro” ao projeto central de ordenação sobre o signo da diferença e da diversidade. Ainda não se pode falar se o dispositivo educacional irá suportar essa irrupção, somente avaliações em longo prazo poderão nos apresentar tal resposta. Todavia, podemos analisar a positividade desse discurso

inclusivo e investigar que medidas ele acarreta, em destaque para o professor que irá exercer essa funcionalidade.

Canguilhem (1990, p. 113) já apresenta essa irrupção, para ele

nenhum fato dito normal, por ter se tornado normal, pode usurpar o prestígio da norma da qual ele é a expressão, a partir do momento em que mudarem as condições dentro das quais ele tomou a norma como referência [...] não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vidas possíveis. Se essas normas forem inferiores – quanto à estabilidade, à fecundidade e à variabilidade da vida – às normas específicas anteriores, serão chamadas patológicas. Se, eventualmente, se revelarem equivalentes – no mesmo meio – ou superiores – em outro meio – serão chamadas normais. Sua normalidade advirá de sua normatividade.

3.3.1 Inventando o professor inclusivo

[...]
 Desinventar objetos. O pente, por exemplo.
 Dar ao pente funções de não pentear.
 Até que ele fique à disposição de ser uma begônia.
 Ou uma gravanha.

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.
 [...]

(*Uma didática da invenção*, Manoel de Barros, 1991)

Na história da Educação Especial sempre se buscou definir quem seria o profissional responsável para pôr a frente o projeto educacional a que ela se propunha. Trato nesta pesquisa especificamente da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, segundo a mais recente Política Nacional (BRASIL, 2008b). Assim, busco delimitar os sujeitos a partir do que a política nos oferece. Nesse sentido, venho adotando a nomenclatura de professor inclusivo, como sendo esse profissional que se responsabiliza pela Educação Inclusiva, destacando sua nítida diferenciação conceitual do professor comum/regular e do professor especial.

De modo a evidenciar essa minha delimitação, parto de quatro questões extraídas da leitura da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), a saber: a) Que professor está elegível para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva?; b) De que maneira este professor se forma, através da formação inicial e/ou continuada?; c) Qual é o *locus* de atuação deste professor?; e d) Qual é a atuação deste professor e o que ela objetiva?

a) Que professor está elegível para atuar na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Sobre a discussão de quem seria o professor elegível a atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva, Bueno (1999) pontua que esta é a primeira dificuldade a ser enfrentada no campo educacional. Segundo o autor, na medida em que se pensa uma Educação Inclusiva que unifica o ensino regular e a Educação Especial, postula-se que os professores desses espaços, antes apartados, têm muito que contribuir na construção de uma lógica inclusiva. Nesse sentido, o autor coloca que mesmo adotando a perspectiva inclusiva, por muito tempo ainda se necessitará dos serviços de professores especializados e mesmo que se chegue a um nível elevado de qualidade do professor inclusivo, este precisará ser formado por um professor especializado na Educação Especial.

É desta forma que Bueno (1999), em um texto que se tornou clássico no debate sobre a formação de professores/Educação Especial, conclui que não há um embate entre a perspectiva de formação generalista e a especialista. Pois se por um lado o professor do ensino regular necessitará de uma especialização, o professor do ensino especial precisará ampliar sua percepção sobre a educação de pessoas com deficiência. Segue-se a essa equação, a invenção do professor inclusivo. Oliveira (2004) coaduna com essa análise, pois para ela, a perspectiva inclusiva amplia o universo de atuação da Educação Especial e a unifica à da educação comum. Segundo a autora, a partir desse processo há uma substancial mudança de perfil do professor. Outra pesquisadora que se alia a essa abordagem equacional é Ferreira (2004), pontuando que será necessário um longo período para superar o fosso criado entre a Educação Especial e o ensino regular. Nesse sentido, a fim de transpassar essa fase transitória, ela sugere que se mantenha o investimento no professor especialista, pois este colaborará com a escolarização dos alunos com deficiência. Prieto (2006) destaca que na medida em que as políticas de formação exigem professores capacitados, e a partir dos resultados de pesquisas que demonstram que o professor inclusivo não está capacitado (nem do lado do ensino regular, nem da Educação Especial), tem-se que demarcar a responsabilidade do sistema público de ensino (leia-se Governo) em formar esse professor.

Para Mendes (2008), aliado ao raciocínio que se estabelece entre os pesquisadores supracitados, os resultados de uma metodologia colaborativa entre professor do ensino regular e do especial vêm se mostrando satisfatórios. A autora afirma que o ensino colaborativo ou co-ensino é um modelo de prestação de serviço educacional que visa superar as distinções entre ensino regular e especial, mostrando a possibilidade de um professor especializado e um

comum atuarem conjuntamente em prol de um objetivo único a todos estudantes da sala de aula. Costa (2009b) destaca que a formação de práticas pedagógicas heterônomas, seja ela para qualquer professor, em qualquer instância, não contribuirá para o desenvolvimento de um professor inclusivo. Este deve sim ser formado visando sua autonomia e tornando-o capaz de perceber que o ensino da criança com deficiência deve ser voltado para a sua diferenciação como seres humanos aptos a viverem em sociedade. Miranda (2009) aponta para a especificidade que é incorporada ao professor do ensino regular, destacando que sua formação deve fazer parte das políticas de inclusão, visando o atendimento ao aluno com deficiência. Segundo esta autora, qualquer distinção entre a formação do professor regular e do professor especial se torna equívoca, pois a inclusão apregoa o ensino de qualidade para todos os estudantes, cabendo assim o desenvolvimento de uma formação que abarque toda a gama de peculiaridades e diversidade do alunado para todos os professores.

Assim, abrangendo as peculiaridades de cada abordagem, no que tange à pergunta de que professor estaria elegível para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva ou quem seria o professor inclusivo, os autores parecem convergir para uma postura equacional, inicialmente. Nesse sentido, os conhecimentos especializados se somariam àqueles inerentes ao ensino comum, tendo como produto um saber inclusivo. Porém, apontam que a emergência deste saber necessita de um período transitório, e durante esse percurso, o professor inclusivo seria uma amálgama do professor regular com o professor especial.

Em um segundo momento, com as políticas esclarecendo os jogos de verdade, o professor especial se direciona a ocupar o lugar do professor especializado e cabe ao professor regular se reinventar como professor inclusivo. É nesse processo que ocorre a ultrapassagem para o “outro” professor. É aqui que aparece o hiato que fomenta os discursos de “incapacitados” para atender as crianças com deficiência em sala regular conjuntamente com as crianças que não têm deficiência. Aqui a formação discursiva política/científica inventa o professor inclusivo, ou ao menos, quem deveria sê-lo.

b) De que maneira este professor se forma, através da formação inicial e/ou continuada?

Talvez essa seja a pergunta-chave para se chegar ao professor inclusivo. Os discursos que postulam a Educação Inclusiva buscam de forma insistente responder ao questionamento de como formar um profissional capaz de dar conta dessa perspectiva. Bueno (1999) aponta que a formação docente tem papel fundamental no processo de qualificação do ensino

inclusivo. Para ele, são necessários dois tipos de formação profissional na perspectiva inclusiva: a do professor do ensino regular sobre conteúdos da Educação Especial e a do professor especializado para atender diretamente a população ou para apoiar o professor comum nas classes regulares. No que tange à aplicabilidade dessa proposição, nas políticas brasileiras de formação, Bueno (1999) se acha em um cenário ambíguo e tímido. Para este autor, as políticas não definem claramente o *locus* de formação do professor, na medida em que abrem a possibilidade da formação em nível médio e especulam sobre a possibilidade de Institutos Superiores oferecerem tal formação. Ele aponta essa ambigüidade como o principal entrave para a constituição do professor inclusivo. Vale ressaltar que este texto de Bueno (1999), assim como outros consultados neste estudo, é anterior à Resolução CNE/CP Nº 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 2006).

Caiado *et al* (2008) destaca o impasse vivido na Educação Especial, no que se refere à formação do professor inclusivo. Afirma ainda que resultados de pesquisas revelam que a maioria dos professores insiste na idéia da necessidade de formação como o principal pilar na construção da escola inclusiva. Oliveira (2004) demarca que os fundamentos da Educação Especial, juntamente com os princípios da Educação Inclusiva, devem ser parte do programa de formação inicial de todos os professores. Contudo, para ela, haveria uma necessidade de uma habilitação em Educação Especial para aqueles professores que necessitassem aprofundar os estudos sobre as deficiências e suas conseqüências no processo de ensino-aprendizagem. Freitas (2004), na análise sobre um curso de graduação específico em Educação Especial, sugere que este deve desenvolver as competências intelectuais dos professores. Isso advoga para um programa que supere o ensino das especificidades técnicas e contemple a inserção cultural, social, política e econômica da Educação por parte do professor.

Denari (2006) centra sua análise no descompasso constatado, entre a formação inicial e continuada. Para esta autora, a formação do professor inclusivo deve ocorrer em nível superior, dividida em uma base comum, assegurando que o futuro profissional seja um professor, e em uma parte específica, que vise fomentar o trabalho colaborativo na classe comum entre o professor de Educação Especial e o do ensino comum. Além desta formação, a autora destaca a possibilidade de aprofundamento dos estudos em nível de pós-graduação. Já no que diz respeito à formação continuada, segundo Denari (2006) ela deveria ser uma instância que permitisse ao professor reformular técnicas, além de lhe propiciar seu papel como sujeito político.

Ainda discutindo a relação entre a formação inicial e continuada, Ferreira (2006) coloca que o que as difere é que o aluno da segunda modalidade já é professor. Nesse sentido, a autora coloca que o objetivo da formação continuada está centrado na realidade dos professores e por isso deve ser tratado como uma ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. Ferreira (2006) afirma que embora se esteja vivenciando a época da inclusão, as universidades brasileiras ainda estão formando anualmente um exército pronto para excluir. É nesse sentido que as ações de formação continuada devem ser valorizadas como desenvolvimento do professor inclusivo.

Costa & Damasceno (2008) entendem que a formação do professor inclusivo não deve circunscrever os aspectos técnicos apenas, mas sim desenvolver uma postura investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios cotidianos. Os autores denunciam que a formação que prioriza a instrumentalização pedagógica, reduz o escopo de atuação do professor, pois este se serviria apenas de métodos e técnicas limitadas para intervir na realidade e não desenvolveria sua capacidade de reflexão. Assim como havia revelado Bueno (1999), a ambigüidade na formação de professores na Educação Especial é a palavra-chave nos estudos de Michels (2008). Para a pesquisadora, há ambigüidades na formação docente tanto no lugar que ela deve ocorrer, quanto no nível, no tempo dedicado e ainda no seu público-alvo. Essas ambigüidades geram indefinições, ficando o discurso sempre permeando indicações e encaminhamentos sobre a formação adequada. Martins (2008) percebe o uso do espaço da formação inicial como meio de reflexão em prol do atendimento da diversidade. Considera a formação inicial como a primeira etapa do processo contínuo de formação do professor inclusivo. Assim, a autora destaca que a formação continuada deve dar seguimento a inicial, configurando assim um *continuum*, que embora ultrapasse diversos momentos mantém uma conexão profunda.

Costa (2009b) destaca que na formação para a escola inclusiva, seja ela inicial ou continuada, é necessário contemplar a sensibilidade dos professores para o atendimento da criança com ou sem deficiência. Desta forma, o professor será preparado para uma reflexão e crítica para além da deficiência, focada sim nas questões de aprendizagem do seu aluno. Miranda (2009) problematiza que o professor deve ter uma sólida formação nos quesitos que englobam a capacidade de utilização dos recursos que possam ser utilizados na aprendizagem do aluno com deficiência. Para esta autora, a competência profissional do professor é preponderante no sucesso ou fracasso do processo inclusivo, assim sua formação deve ter uma maior relevância nas políticas inclusivas. Nesse sentido, a formação do professor inclusivo

deve ser tomada como um *continuum*, isto é, um processo de desenvolvimento ao longo da vida.

Percebe-se que o discurso inclusivo coloca a formação como ponto crucial para a sua consolidação, embora ainda existam muitas contradições e ambigüidades na expressão da melhor forma de executar tal formação. São justamente as descontinuidades que marcam a série de regularidade dessa formação discursiva. Têm-se posições díspares acerca da formação ideal do professor inclusivo, mas sempre reafirmando a existência deste. Não está no escopo deste estudo definir qual posição se aproxima mais do que se chama de ideal, nem buscar um consenso entre os autores, mas sim demarcar que todos percorrem em uma mesma série.

O que se tem é que uma reformulação curricular é necessária, respaldada principalmente em uma reformulação de escola, professor, aluno e sujeito. Se a criança com deficiência é uma criança marcada historicamente pela sua deficiência, bem como pela sua etnia, pela sua condição sócio-econômica, pelo seu lugar geopolítico, pela sua ordenação no discurso, a deficiência perde a centralidade. Com esta perda e com a incorporação do discurso da diversidade, não se pauta mais a discussão em crianças com ou sem deficiência, mas sim em crianças marcadas por diversos fatores. Agora, o professor regular não é cortado por um fator, aquele que atende todas as crianças, menos as crianças especiais. Emerge um novo professor e uma nova formação urge com esta invenção, não adaptações ou correções, mas é preciso inventar também uma formação inclusiva.

c) Qual é o *locus* de atuação deste professor?

Erroneamente pode se pensar que essa seja a resposta mais simples a ser dada pelos pesquisadores, pois a essência de sua expressão reafirma o princípio inclusivo. Pois se o lugar de ensino inclusivo não for a escola comum, esse ensino, logicamente, deixaria de ser inclusivo. Entretanto esse raciocínio lógico não se expressa tão facilmente. As legislações colocavam que “preferencialmente” ou “sempre que possível”, o aluno com deficiência deve freqüentar a classe comum, mesmo com o discurso inclusivo se impondo e promovendo a sala de aula como o espaço dessa inclusão. Embora, vale destacar que a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, no seu artigo sétimo, afirma que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2001). A Política já expressa que esse atendimento deve ser realizado na sala regular com um atendimento complementar ou suplementar na sala de recurso multifuncional.

Costa & Damasceno (2008) relatam a incongruência em se afirmar inclusivo e manter a coexistência das escolas regulares e especiais. Mendes (2008) desenha algumas posturas diante dessa incongruência e da realidade brasileira. Reconhece que, na prática, o princípio inclusivo pressupõe o ensino na classe comum, admitindo-se a possibilidade de serviços de apoio. Caso a inclusão na classe comum não seja bem sucedida e esgotando-se a possibilidade de apoio nesse âmbito, podem-se admitir as salas de recurso, as classes especiais e ainda as escolas especiais.

O que se observa é que ainda há certo resguardo por parte dos pesquisadores sobre o *locus* de atuação do professor inclusivo, evitando-se radicalismos, mas buscando evitar uma incoerência conceitual. Essa resposta espera a solução das outras, para se afirmar com consistência. Válido é que ao professor inclusivo, pelos moldes em que vem sendo inventado, cabe sua atuação na sala regular com todos os alunos. Embora saibamos que a depender das condições da rede de ensino, mesmo após duas décadas de acontecimento inclusivo, esta realidade ainda possa ser vislumbrada de outra forma.

d) Qual é a atuação deste professor e o que ela objetiva?

Oliveira (2004) coloca que o postulado inclusivo abrange a atuação do professor. Ele não seria responsável apenas pela docência, mas o professor inclusivo seria capaz de gerenciar o processo inclusivo, assessorar e capacitar professores e equipe, além de acompanhar e avaliar alunos com deficiências. Freitas (2004) coloca que esse professor teria competência para atuar tanto nas classes especiais, nas escolas especiais, quanto nas salas de recursos, mas sempre primando pela Educação Inclusiva. Ferreira (2004) aponta que esse profissional teria a função social de conduzir a escolarização das crianças com deficiência. Prieto (2006) pontua que uma das competências necessárias para que o professor inclusivo possa conduzir o aprendizado dos seus alunos é considerar suas diferenças e as implicações pedagógicas. Uma atribuição também que cabe a este professor é contribuir para a construção de políticas de educação para todos. Denari (2006) destaca o poder do professor inclusivo, na medida em que promove a ascensão (inclusão) do aluno com deficiência, retirando-o da estagnação (exclusão). Freitas (2006) destaca que o professor que trabalha com o aluno incluído na escola regular deverá apropriar-se dos saberes dos professores especializados, eles devem primar mais pelas competências relacionais que as didáticas e de avaliação.

Ferreira (2006) afirma que o novo perfil do professor requer que ele adquira conhecimentos sobre como conhecer as características individuais de cada aluno para planejar

suas aulas a partir desse saber. Este professor deve abordar o conteúdo curricular de maneira diferente com cada aluno, visando responder à diversidade na aprendizagem. Enfim, o professor inclusivo é um pesquisador e tem na sua atuação a preocupação de se relacionar no processo ensino-aprendizagem com todos os alunos de forma peculiar. Costa & Damasceno (2008) pontuam que o professor deve ser crítico e deve ensinar na e para a diversidade. Costa (2009b) define que a principal meta do professor na inclusão é fazer com que o aluno com deficiência alcance sua autonomia intelectual, moral, social para que estes possam se diferenciar como indivíduos humanos.

Por fim, cabe ao professor inclusivo ampliar de forma significativa seu rol de atuação, buscando incluir na sua agenda um conhecimento sobre o aluno com deficiência, se ater para especificidades do aluno “comum” e congregar essa diversidade em prol da educação de qualidade para todos. Tem-se aí um professor reflexivo, crítico, pesquisador, político, compreensivo, competente, ético, autônomo e outras tantas qualidades para que o projeto da Educação Inclusiva tenha êxito.

O discurso inclusivo visa romper com os modelos de Educação Especial centrados na deficiência e excludentes. Nesse sentido, ele emergiu como um acontecimento, permitindo a irrupção de novas práticas discursivas e não-discursivas. Constituiu-se assim uma nova série de regularidades descontínuas que pudesse dar conta de uma nova singularidade. O professor inclusivo é forjado desde então, de modo a atender aos princípios defendidos pela inclusão.

O professor inclusivo vai ser aquele responsável pela Educação de alunos com deficiência ou não, na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, o coloco como um “outro”, não sendo mais o professor da Educação Especial (com sua atuação nos diversos *locus*), nem mais o professor chamado de comum ou regular, que não atendia alunos com deficiência, por estes serem da Educação Especial. É um novo professor!

Desta forma, desses resultados da investigação cartográfica pode-se desenhar um cenário político que ordena todo o discurso acerca da Educação Especial/Inclusiva, na trama saber-verdade-poder para a invenção e responsabilização de um professor inclusivo. Este seria responsável não só por desenvolver uma educação de qualidade para todos, como também por desenrolar o planejamento da governamentalidade neoliberal para a educação. O professor inclusivo é mais que o novo professor para cuidar da aprendizagem do alunado com deficiência, questão pequena para o Estado neoliberal do custo-benefício. O professor inclusivo é o professor da educação para todos, da educação como solução de todos os problemas sociais, da educação que irá enfim desenvolver o país.

Na ordem das práticas discursivas, o professor inclusivo já foi inventado. As questões que ficam em aberto, que serão alimentadas por novos dados da pesquisa são: 1) Será que além da invenção do professor foi-se inventado o maquinário para fabricá-lo?; 2) Será que para além do enunciável, na ordem da visibilidade, o professor inclusivo já foi inventado?; 3) Como a política de São Luís reage a esse cenário?; 4) Como os professores regulares se posicionam nessa ordem discursiva?

3.4 Cartografias dos ilhéus

Nunca andamos de camelo, e certamente também você não conhece os desertos de Nabak ou Chatira. Mas quem já galgou o áspero animal, arremedo de jangada e escada de Jacó ao mesmo tempo, não estranharia a mesma sensação no subir e no descer do pescoço destas ruas.

(Imagine se Ponge vem beber na Praia Grande, Antonio Ailton dos Santos, 2008)

Os dias perambulados do professor-poeta Antonio Ailton dos Santos, que também vem para aceitar o Brinde Fúnebre de Mallarmé (2007), agora na Praia Grande, em São Luís, conectam a modernidade, seus percalços à vida dos habitantes desta ilha. Se Francis Ponge não viria, Michel Foucault se aproxima.

Realizo um estudo cartográfico de três dissertações de mestrado produzidas entre o período de 2006 a 2008 que versam sobre atualidades na política educacional municipal, destacando aquilo que toca a Educação Especial/Inclusiva.

Entretanto, antes, faz-se necessário contextualizar a área de Educação Especial em São Luís, localizando especificamente a Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE), vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A SEMED atualmente está organizada em quatro níveis: administração superior, assessoramento, execução instrumental e execução programática. A SAEE se encontra no nível de execução programática, juntamente com as Superintendências das Áreas do Programa Bolsa Família, do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos, de Apoio ao Educando, e das Coordenações do Centro de Formação do Educador e de Informação Estatística Educacional, além da Direção de Núcleo de Ensino. A FIGURA 01 apresenta as competências da SAEE, segundo Regimento Interno da SEMED (SÃO LUÍS, s/d).

FIGURA 01 – Competências da Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE/SEMED), segundo Regimento Interno

Art. 32 Compete à Superintendência de Área de Educação Especial:

I - sugerir medidas pedagógicas para o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais da Rede Municipal, considerando as variadas manifestações da diversidade humana;

II - elaborar projetos de ampliação e captação de recursos para Educação Especial;

III - promover ações que levem à consolidação de uma Política Educacional Inclusiva, considerando as diferenças religiosas, étnico-raciais, sensoriais, cognitivas, físicas, mentais, de gênero e orientação sexual;

IV - fomentar ações de formação permanente e em contexto dos profissionais da Rede Municipal de Ensino para o trabalho com a diversidade humana, em articulação com o setor responsável pela Formação Continuada;

V - avaliar dados encaminhados pelas Escolas, relativos às crianças com necessidades especiais, objetivando a formulação e implementação de uma política educacional para a diversidade;

VI - promover parcerias com entidades civis organizadas que tenham como tema central a Educação Inclusiva;

VII - efetivar parcerias com as demais Instituições, para cessão de profissionais especializados para atendimento dos portadores de necessidades especiais;

VIII – definir critérios para coordenação dos trabalhos desenvolvidos pela Superintendência, levando em consideração o perfil e as competências dos profissionais do setor;

IX - definir perfil dos profissionais da Superintendência: pedagogo, professor, psicólogo, fonoaudiólogo, estimulador essencial, assistente social e secretário/assistente administrativo;

X - estabelecer parcerias e convênios com instituições para projetos de Educação Inclusiva, acompanhando tecnicamente a sua execução;

XI - desenvolver atividades de pesquisa-ação em parceria com o Ministério da Educação e outros órgãos para o redimensionamento da prática educativa no tocante à Educação na diversidade;

XII - promover seminários de Educação Inclusiva em articulação com os demais órgãos da Prefeitura Municipal de São Luís;

XIII - visitar Escolas e assessorá-las em suas necessidades para o desenvolvimento de uma ação educativa que contemple a diversidade humana;

XIV - representar e/ou acompanhar a representação da Secretaria de Educação de São Luís nos Conselhos Municipais que tenham como tema a Educação Inclusiva;

XV - acompanhar o trabalho de instituições conveniadas para as quais a Secretaria de Educação de São Luís cede professores;

XVI - orientar estagiários que auxiliam no processo de implementação de ações voltadas para uma prática educativa Inclusiva;

XVII - estimular a produção de material didático-pedagógico que auxilie a implementação de uma política educacional que contemple a Educação Especial;

XVIII - propor em conjunto com a Administração Superior medidas de aprimoramento das atividades da Superintendência;

XIX - coletar, agrupar dados, analisar, construir indicadores e informar ao setor competente;

XX - elaborar relatório com informações das atividades da Superintendência.

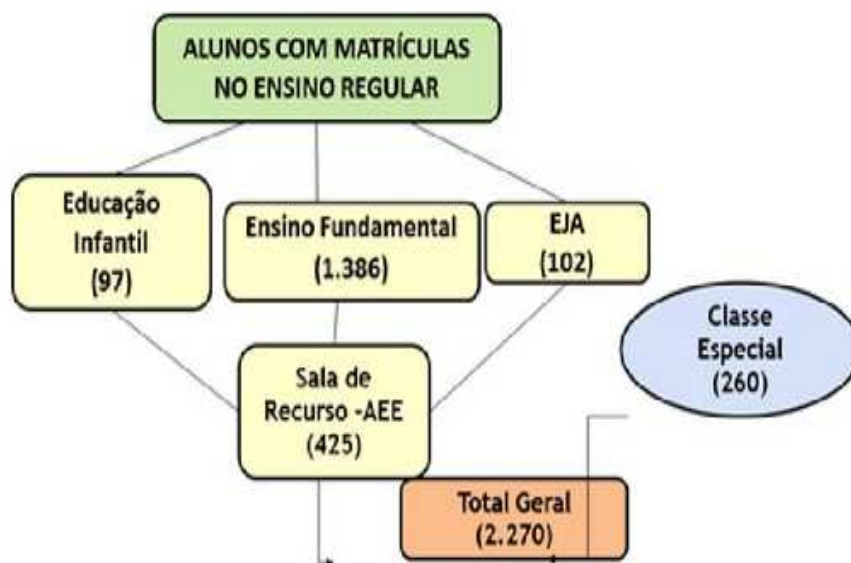
No site da SEMED (SÃO LUÍS, 2010) destaca-se que a SAEE atualmente tem a configuração conforme expresso na FIGURA 02. Expõe ainda que o objetivo da SAEE consiste em “oferecer os serviços de atendimento educacional especializado, aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, possibilitando autonomia moral, social e intelectual” (SÃO LUIS, 2010, p. 19).

FIGURA 02 – Configuração atual da Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE/SEMED)

*INFRAESTRUTURA



*ALUNOS



*RECURSOS HUMANOS



Pedagogo 28	Itinerantes 24	Instrutor de Braille 04	Instrutor de LIBRAS 07
Interprete 16	Fonoaudiólogo 04	Terapeuta Educacional 03	Psicólogo 04
Fisioterapeuta 02	Assistente Social 05	Administrativos 04	Aux. Serv. Diversos 02

*FORMAÇÃO



*SITUAÇÃO DA ESCOLAS QUANTO À ACESSIBILIDADE

EDUCAÇÃO INFANTIL			
Situação das Escolas		Quant.	(%)
Escolas adaptadas*		42	54%
Escolas não adaptadas		36	46%

Total de escolas da Ed. Infantil: 78 escolas *Adaptadas parcialmente

ENSINO FUNDAMENTAL			
Situação das Escolas		Quant.	(%)
Escolas adaptadas*		80	88%
Escolas não adaptadas		11	12%

Total de escolas da Ens. Fundamental:
91 escolas *Adaptadas parcialmente

Programa Escola Acessível/PDE:

Sala de Recursos Multifuncionais	
Ano	Quantidade de salas
2007	01
2008	10
2009	10 (Em processo de Recebimento)
2010	11 (Em processo de Cadastramento)

Fonte: Disponível no site da SEMED (SÃO LUÍS, 2010)

No que diz respeito aos Projetos de Apoio, coloca-se que a SAEE atualmente desenvolve os seguintes (SÃO LUIS, 2010, p. 19):

- OPORTUNIZAR - Educação Profissional
- FALANDO COM AS MÃOS - Difusão de LIBRAS
- VENDENDO COM AS MÃOS - Difusão do Sistema Braille
- PROJETO CAMINHAR JUNTOS - Instrumentalização da Família
- PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: direito à diversidade/ MEC
Difusão da Política de Inclusão – 100 Municípios.

Ainda sobre a localização política da SAEE dentro da SEMED, o organograma disponibilizado no site (SÃO LUIS, 2010) tem algo a nos dizer conforme expresso na FIGURA 04.

Quanto ao Programa de Formação Continuada vigente na SEMED, até Abril de 2010, a SAEE tinha planejado e executado os seguintes cursos (FIGURA 03).

Essa configuração atual remete a uma história da SAEE de 17 anos. Os serviços da área de Educação Especial no poder municipal em São Luís iniciaram-se em 1993, através do convênio nº 914/93 firmado entre a SEMED e o MEC. Acordo esse que dava um prazo até o ano de 1999 para a implantação e implementação da Educação Especial no município, através da ampliação das Unidades de Ensino, aquisição de equipamentos e capacitação dos recursos humanos (SÃO LUIS, 1997).

Em 1999, foram estabelecidas as diretrizes para a Educação Especial no município de São Luís, através do Projeto de Lei nº 111/99 (SÃO LUÍS, 1999). Nestas diretrizes, em seu artigo primeiro, dizia-se que:

A educação especial será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino municipal, e visa atender a crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais (SÃO LUIS, 1999, p. 01)

Este dispositivo demonstrava preocupações evidentes sobre a garantia do aluno com deficiência ser integrado à rede regular e esta dispor de profissionais com “preparo adequado às características específicas de seus alunos” (SÃO LUIS, 1999, p. 03). Tal Projeto de Lei foi aprovado e culminou na Lei nº 3933/00 (SÃO LUÍS, 2000).

No que tange à entrada discursiva da Educação Especial municipal na Educação Inclusiva, esta ocorreu no ano de 1998. Neste, houve um processo de sensibilização realizado com 10% das 134 escolas da rede, através de oficinas e palestras (SÃO LUIS, 2002).

Em 2004, o Conselho Municipal de Educação publica a Resolução nº 10/04-CME (SÃO LUÍS, 2004), que versa sobre a implementação em São Luís das Diretrizes Nacionais

para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001d), já abordando o discurso da inclusão.

FIGURA 03 – Cursos de Formação Continuada da Superintendência da Área de Educação Especial

CONTEÚDOS (TEMAS)	C/HORÁRIA	GESTOR/ ESPECIALISTA/ PROFESSOR	Nº DE PARTICIPANTES	PERÍODO
Educação Especial em Contexto	120	Gestor, especialista, professor e profissionais da comunidade e de outros municípios	90	março a novembro
Sistema Braille	120	Gestor, especialista, professor, famílias de alunos com deficiência visual e comunidade	80	março a junho/agosto a dezembro
Libras em Contexto	120	Gestor, especialista, professor, famílias de alunos com deficiência auditiva e comunidade	80	março a junho/agosto a dezembro
Formação em Educação Especial	80	Profissionais da SAEE e professores de sala de recurso	80	março a dezembro
Educação Inclusiva: direito à diversidade	40	Gestores e educadores de 100 municípios maranhense, representante da sociedade civil e profissionais da SAEE	282	12 a 16 de abril
Política da Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual	4	Especialista e professor	25	19/02/10
Acessibilidade Curricular	12	Especialista e professor	58	13/03/10 17/04/10 24/04/10
Atendimento Educacional Especializado	8	Professor de sala de recurso, professores itinerantes e técnicos da SAEE.	143	19/03/10
Dinâmica de Atendimento para Surdo	4	Especialista e professor	10	19/03/10
Os alunos surdos na inclusão	4	Pais e/ou responsáveis dos alunos com surdez	16	25/02/10 26/04/10
Hipótese de escrita para alunos surdos	8	Gestor, especialista e professores	21	29/04/10
Atendimento Educacional Especializado	8	Pais e/ou responsáveis dos alunos com surdez	7	19/03/10
Psicomotricidade	8	Professor	12	12/03/10
Ressignificando a sala de recurso	8	Professor	10	09/02/10
Deficiência Intelectual	4	Professores de Sala de Recurso, Classe Especial, Especialistas e Técnicos da SAEE	20	30/04/10
A importância da sala de recurso e atribuições dos pais no contexto da escola inclusiva	6	Pais e/ou responsáveis dos alunos da sala de recurso	14	17/03/10
Política de Educação Especial na Perspectiva/Atendimento Educacional Especializado	12	Especialistas e Professores	43	21/01/10 26/02/10 11/03/10
TDHA/Indisciplina	12	Gestor, Especialista e professores	49	27/02/10 10/04/10 17/04/10 24/04/10
O Enfoque da Educação Inclusiva/Política de Inclusão e Escola de Qualidade	3	Especialista e professores	8	09/04/10
Importância da Sala de Recurso/Encaminhamentos e Orientações	39	Pais e/ou responsáveis de alunos da Sala de Recurso	69	11/02/10 18/02/10 23/02/10 25/02/10 03/03/10 05/03/10 09/03/10 10/03/10 11/03/10 15/03/10 18/03/10 25/03/10 29/03/10 05/04/10 06/04/10 09/04/10 24/04/10

Percebe-se que o processo histórico da Educação Especial em São Luís anda como no ritmo da poesia de Santos (2008). Muitas iniciativas, mas em um balançar constante, fruto de seu vínculo ao ritmo que a própria Educação municipal oferece, que por sua vez, mantém o mesmo ritmo da Educação brasileira (CARVALHO, 2004).

Passemos agora para as análises que os pesquisadores vêm fazendo acerca da política educacional municipal de São Luís, notadamente da Educação Especial/Inclusiva, nos últimos tempos. Busco mapas que apresentem novas configurações acerca das práticas sociais que conformam a Educação Especial entre os ilhéus, transversalizando-as àquelas já apresentadas em nível nacional.

Leite (2006) realizou uma pesquisa que visava analisar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental⁴¹ no ensino fundamental da rede municipal de São Luís. Para tanto, entrevistou diretores de escolas e professores. Teve como resultados a constatação que os diretores têm uma percepção de alunos com deficiência como pessoas com limitações e possibilidades. Por outro lado, os professores sentiam uma necessidade de rotular esses alunos. Para Leite (2006) as barreiras atitudinais e a precária formação de professores são os principais entraves para a inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental. Em contrapartida, na visão dos diretores e professores, uma formação especializada poderia ser um fator impulsionador de uma inclusão eficiente. Outra conclusão de Leite (2006) é que a rede não praticava a inclusão propriamente dita, mas uma inclusão com moldes de integração, na medida em que o aluno com deficiência mental não se adaptava a frequentar a sala regular.

Nesse sentido, Leite (2006, p. 53) coloca que

[...] a inclusão implica, em primeiro lugar, na aceitação de todas as crianças como pessoas, como seres humanos únicos e diferentes entre si, o que acontecerá realmente quando todas as escolas se modificarem. A modificação não é somente nas instalações físicas, mas em todas as propostas pedagógicas, metodológicas e administrativas.

Outra ponderação que Leite (2006) traz para o debate é que há um distanciamento entre o desejável nos dispositivos e o possível nas práticas sociais. Aqui, penso que é necessária uma reflexão profunda. Pois o Estado, utilizando suas tecnologias de controle, não vem (não vinha) conseguindo moldar as práticas sociais dos professores no que diz respeito aquilo tido como vontade de verdade. A pergunta arqueogenealógica que cabe aqui é: por quê? Penso, pelos dados que Leite (2006) nos trouxe, que isso se deve ao fato do saber

⁴¹ Termo usado na época, hoje, deficiência intelectual.

compartilhado entre os professores e diretores ser de outra ordem, em relação àquele que os dispositivos traziam como verdade. Se o Estado buscava identificar os professores regulares como aqueles capacitados para ensinar o aluno com deficiência mental; por outro lado, os professores não se colavam à essa identidade, tendo como saber-verdade a idéia de que tal atividade caberia a um professor especializado, que não eles. Essa discussão encontra no caminho a invenção do professor inclusivo.

No que tange à crítica que Leite (2006) faz acerca de uma falsa inclusão por parte da SAEE, prefiro pensar que as imposições da governamentalidade neoliberal, que sempre advém de um ideal de globalização, não se encaixam automaticamente em todas as regiões. O município de São Luís passa por um processo de transição (ainda), tendo uma releitura dos dispositivos federais em seu contexto. Mais uma vez a Educação Especial percorre percursos adaptativos conforme sua situação na Educação como um todo. Há lutas, táticas e estratégias de poder também entre as instâncias de poder institucionalizado.

Nesse sentido, o trabalho de Prazeres (2007) parece nos oferecer elementos mais críticos sobre o contexto das relações de poder que envolvem os sujeitos dessa trama (alunos, professores, SEMED, MEC, CEPAL, BM).

Prazeres (2007) tem por objetivo identificar as políticas educacionais municipais compartilhando a mesma lógica da trama de saber-verdade-poder dos organismos internacionais, o que lhe configuraria como pertencente à governamentalidade neoliberal. Especificamente, a autora analisa como se constrói o raciocínio que formula o Programa São Luís te quero lendo e escrevendo (PSLTQLE)⁴², no que tange à formação continuada de professores da rede. Além de analisar os dispositivos norteadores do Programa e da política educacional internacional, nacional e local, Prazeres (2007) elaborou um grupo de discussão com formadores de formadores e aplicou questionários em coordenadores pedagógicos.

Segundo a autora, o PSLTQLE é um projeto articulador dos paradigmas neoliberais e através de suas formações, busca delinear e instrumentalizar a conduta dos professores para o alcance de metas definidas, centralizadamente. Em outras palavras, o PSLTQLE é o dispositivo da governamentalidade neoliberal municipal. Através dele o poder municipal tenta conformar os professores, subjetivando-os a uma identidade que trata o saber instrumental como objetivo último do docente. Trata-se da mesma lógica que apresentei no DIAGRAMA 08.

⁴² Programa implementado em São Luís em 2002, planejado a partir de uma dinâmica organizacional que envolvia eixos de formação, gestão, rede social, acompanhamento e avaliação. Pretendia, por meio da articulação sistêmica entre esses eixos, construir as condições e possibilidades para desenvolvimento de novos paradigmas educacionais para a educação escolar da rede municipal de ensino.

Prazeres (2007) afirma ainda que nesse processo de sujeição, este dispositivo restringe o professor quanto à sua autonomia e reflexão crítica. Por isso, podemos pensar que o professor inclusivo da governamentalidade neoliberal não passaria de um sujeito técnico capacitado por saberes-verdades que os dispositivos supostamente fornecem. Impossível pensar a conclusão de tal invenção, se não há “espaços-tempos” para se discutir a diferença.

Contrapondo a intenção do dispositivo do PSLTQLE, Prazeres (2007, p. 101) aponta até uma perspectiva de se formar o professor inclusivo. Segundo ela, necessita-se de

[...] um quadro mais amplo em que se faz necessário levar em conta, não apenas as questões relacionadas ao cotidiano escolar, como também as questões educacionais como um todo, inseridas em contextos políticos, econômicos e culturais, articulando-os dialeticamente.

Esse posicionamento responde as ações que se focam no problema que o professor tem com um aluno com deficiência, seja ela qual for, em detrimento de se planejar uma formação que atenda a compreensão da diversidade e diferença humana, focada na concepção de um sujeito social, cultural, histórico, desiderativo etc.

Outro aspecto valioso que Prazeres (2007) apresenta em sua pesquisa, centra-se nos movimentos de volta no processo identitário do professor municipal. Pois se de um lado a governamentalidade neoliberal, através de seus dispositivos, busca alocar um lugar pragmático-instrumental ao professor “reflexivo”; por outro, o professor se subjetiva também por suas resistências nas relações de poder. Segundo a autora, no caso do PSLTQLE, as estratégias de resistências se manifestaram tanto nas críticas à parceria que executou o projeto, como também nos espaços-tempos destinados à formação, e ainda dos formadores dos formadores.

A pesquisa de Prazeres (2007) cumpre um papel conectivo neste meu trabalho, pois ela articula a discussão que travei aqui acerca da constituição de uma governamentalidade neoliberal brasileira às políticas educacionais municipais. A autora nos apresenta o cenário de São Luís de acordo com o raciocínio que construímos nesta pesquisa, na medida em que apresenta a política educacional municipal buscando subjetivar os professores, por seus dispositivos específicos, pela lógica do custo-benefício e pela racionalidade prática-instrumental.

Melo (2008) traz em seu estudo a discussão sobre as possibilidades do aluno com deficiência intelectual ser incluído ao currículo da rede regular de ensino no município. O eixo central de sua análise é a sala de recursos, que segundo a autora, no contexto da Educação Inclusiva constitui um apoio fundamental para a acessibilidade curricular do aluno

com deficiência. A pesquisadora utilizou como procedimentos metodológicos a observação, além de entrevistas semi-estruturadas com professores da sala regular e da sala de recursos, diretor, equipe técnica e superintendente da SAEE. Como resultados, Melo (2008) constatou que na sala de aula investigada ainda há um distanciamento quanto aos objetivos e fundamentos teórico-metodológicos, no que tange ao que é posto pelos dispositivos oficiais.

Em diálogo com Leite (2006), Melo (2008, p. 147) apresenta que

constatou-se que o acesso ao currículo regular pelos (as) alunos (as) com deficiência intelectual ainda não se constitui uma visível realidade, segundo o contexto observado da sala de recursos. Por outro lado [...] percebeu-se que essa inclusão encontra-se em ascendente movimento de construção, influenciada não só pelas contradições estabelecidas entre o planejado e o realizado, em nível de SEMED, mas também pelo que surge de correlações de forças, concepções, saberes e práticas, às vezes com caráter coletivo, às vezes individual.

Esse debate no qual as autoras se inserem reflete mais uma vez os dias perambulados e outros tortos girassóis (SANTOS, 2008) que a Educação Especial/Inclusiva de São Luís vivencia. Melo (2008) soma ao debate a necessidade de avançar mais, indo mais além (ou aquém) do campo cultural, social, histórico, moral etc. Mas se tem uma defasagem ainda no campo teórico-metodológico. Isto afirma que o teor programático da governamentalidade neoliberal não oferece nem o que ele se propõe, que é instrumentalizar os professores. Em São Luís, Fausto continua se queixando

4 PROBLEMATIZAÇÃO, POLÊMICA E EXPERIÊNCIA: ANÁLISE DOS DADOS

Encarei, por minhas mãos raivosas,
As chagas que em meu peito floresciam.
Versos a escorrer sangue eis escorriam
Dessas chagas abertas como rosas...

Assim vos disse angústias pavorosas
Em versos que gritavam... ou sorriam.
Disse-as com tal ardor, que todos criam
Esse rol de misérias fabulosas!

Chegou a hora de cansar..., cansei!
Sabei que as chagas todas que aureolei
São rosas de papel como as das feiras.

Que eu vivo a expor minh'alma nas estradas,
Com chagas inventadas retocadas...
Para esconder bem fundo as verdadeiras.

(Demasiado humano, José Régio, 1929)

Chegamos até aqui, e Régio (1985) nos diz que chegou a hora de cansar, que as chagas expostas até aqui são flores de papel, que funcionam como um regime de verdade, uma vontade de verdade. Mas, há mais o que se falar e esse capítulo serve para expor as chagas⁴³ dos professores regulares da rede municipal de São Luís. Será que esses professores adentram na cadeia discursiva que o Dr. Fausto ecoa até hoje ou será que eles entraram no acontecimento discursivo da inclusão? Ou mesmo, como se apresenta a diversidade de discursos entre esses professores, diante das relações de poder que estão imersos entre si e no que diz respeito às políticas de conformação do Estado? Somente os discursos deste professores poderão nos fornecer esses dados de análise. Aqui se faz presente a precaução metodológica que venho trabalhando desde o início desta pesquisa, que prima por trabalhar os dados por eles mesmos.

Neste capítulo também corro e faço por valer a paciência solicitada desde o início aos leitores. Foi preciso percorrer o caminho traçado até aqui para que tivéssemos um fluxo de raciocínio do cenário que compõe esses discursos que analisamos aqui. No primeiro capítulo, mostrei a possibilidade de Michel Foucault ser uma teoria-linguagem que funcionasse como ferramenta para a pesquisa em Educação Especial. No segundo capítulo, através das cartografias, desenhei o cenário da política brasileira, que faz com que o Estado seja um regime de uma governamentalidade neoliberal com características nacionais. Neste

⁴³ A palavra nesse contexto se torna interessante, pois designa não só um passado, mas algo em movimento no presente: ferida aberta ou cicatriz por ela deixada (HOUAIS & VILLAR, 2001).

mesmo capítulo, apresentei a ligação que as políticas educacionais mantêm com esse regime. No terceiro capítulo, trouxe que a idéia de um acontecimento inclusivo nas relações discursivas entre Educação Especial e políticas públicas fez por inventar um novo professor, o professor inclusivo. Tal mecanismo foi planejado pelo Estado e posto em atividade através de seus dispositivos, notadamente as políticas de conformação de professores. Neste, ainda discuti como tais relações poderiam se apresentar no contexto do município de São Luís.

Fazer pesquisa com Michel Foucault é polemizar, problematizar e é sempre uma prática de si, uma experiência (FONSECA, 2009). Nesse sentido, venho para esse momento investido mais ainda desses desejos. Foucault (2010, p. 233) afirma que

[...] o trabalho de uma história do pensamento seria encontrar na origem dessas diversas soluções a forma geral de problematização que as tornou possíveis – até em sua própria oposição; ou, ainda, o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas. É a problematização que corresponde a essas dificuldades, mas fazendo delas uma coisa totalmente diferente do que simplesmente traduzi-las ou manifestá-las; ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que construirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento.

Para tanto, divido esse capítulo em dois momentos: 1) Exponho os sujeitos da pesquisa, os procedimentos utilizados e os passos dados para a execução; e 2) A análise dos dados, propriamente dita.

4.1 Da metodologia: vou de porta em porta

Os soluços graves
 Dos violinos suaves
 Do outono
 Ferem a minh'alma
 Num langor de calma
 E sono.

Sufocado, em ânsia,
 Ai! quando à distância
 Soa a hora,
 Meu peito magoado
 Relembra o passado
 E chora.

Daqui, dali, pelo
 Vento em atropelo
 Seguido,
 Vou de porta em porta,

Como a folha morta
Batido...

(Canção do Outono, Paul Verlaine, 1866)

4.1.1 Objeto de pesquisa

Como se ordena o discurso dos professores regulares da rede de ensino municipal de São Luís e dos dispositivos oficiais acerca da formação docente na Educação Especial, em meio a trama saber-verdade-poder.

4.1.2 Sujeitos da pesquisa

Foram selecionados 20 professores do ensino regular da rede municipal de São Luís. O critério de seleção é, que estes professores tinham que ter algum aluno com deficiência em sala de aula. A escolha da quantidade deveu-se a um número que permitisse uma maior diversidade discursiva. Também para tentar garantir essa diversidade, optou-se por dez escolas, abrangendo todos os núcleos da zona urbana de São Luís. Inicialmente na SAEE/SEMED, acessei uma lista com todas as escolas da rede que têm alunos inclusos, escolhi aleatoriamente as escolas por núcleo.

Na escola, apresentei-me à direção, explicando os objetivos da pesquisa. Ocorreram diversas situações; em algumas escolas, o diretor me encaminhou para o coordenador pedagógico e juntamente com este eu realizava a escolha dos professores; em outras, eu ia diretamente à sala de professores e lá entrava em contato direto com estes; e em outras, escolhia com o próprio diretor. Entretanto, em todas as situações buscou-se evitar que a seleção fosse maculada por somente a escolha dos professores mais “capacitados” e com o discurso mais “aceitável”, ou somente o oposto.

Segue abaixo, no QUADRO 05 como se dispuseram as características dos professores entrevistados, bem como o nome de fantasia⁴⁴ que lhes darei para que seja mantido o sigilo.

⁴⁴ Inspirado na literatura, que vem nos cortando ao longo dessa pesquisa e regido pela norma ética que garante o anonimato dos participantes, nomeio cada um com nomes de personagens da obra shakespeariana. Vale destacar, que em nenhum momento faço associação das características dos professores com as personagens, apenas no que diz respeito ao gênero optei por mantê-lo.

QUADRO 05 – Caracterização dos professores entrevistados⁴⁵

Ordem	Nome Fantasia	Graduação/Pós-Graduação	Formação continuada na SEMED em Educação Especial	Série/Etapa	Tempo em sala de aula	Tempo de sala de aula na SEMED	Tempo em sala de aula com aluno com deficiência	Gênero	Idade
P1	Lady MacBeth	Matemática/Didática de Nível Superior	Informações nas reuniões de planejamento	7ª série	34 anos	34 anos	6 anos	F	58
P2	Hérmia	Engenharia Civil	(Não preencheu)	6º ano	7 anos	7 anos	4 anos	F	39
P3	Helena	Pedagogia/Ciências Contábeis/Docência do Ensino Superior	(Não preencheu)	9º ano	15 anos	8 anos	5 anos	F	48
P4	Julietta	Pedagogia/Educação Infantil	Não	2ª etapa do 1º ciclo	10 anos	3 anos	2 anos	F	40
P5	Titânia	C. Biológicas/Docência no Ensino Superior	(Não preencheu)	6º e 7º ano	12 anos	4 anos	4 anos	F	34
P6	Otelo	Educação Física/Especial/Treinamentos	Educação Física adaptada	5ª e 6ª série	15 anos	5 anos	20 anos	M	43
P7	Miranda	Pedagogia/Supervisão e Gestão	(Não preencheu)	1ª e 2ª etapa do 2º ciclo	7 anos	3 anos	2 anos	F	(Não forneceu)
P8	Gertrudes	Pedagogia (incompleto)	(Não preencheu)	Creche	3 anos	3 anos	Começou esse ano	F	30
P9	Ofélia	Turismo	(Não preencheu)	Infantil I	3 anos	3 anos	1 ano	F	30
P10	Emília	Pedagogia/Gestão Escolar	(Não preencheu)	6º ao 9º ano	18 anos	18 anos	3 anos	F	42
P11	Cleópatra	Pedagogia	(Não preencheu)	1ª etapa do 1º ciclo	18 anos	4 anos	4 anos	F	37
P12	Adriana	Pedagogia (incompleto)	(Não preencheu)	2ª etapa do 2º ciclo	10 anos	3 anos	1 ano	F	36
P13	Hamlet	Geografia/Doutorado	(Não preencheu)	5ª a 8ª série	28 anos	8 anos	6 anos	M	49
P14	Luciana	Pedagogia/Saúde e Ambiente/Gerontologia	(Não preencheu)	5ª a 8ª série	30 anos	25 anos	33 anos	F	62
P15	Bianca	Pedagogia	(Não preencheu)	1ª etapa do 1º ciclo	20 anos	5 anos	2 anos	F	39
P16	Catarina	Pedagogia	(Não preencheu)	3ª etapa do 1º ciclo	18 anos	4 anos	1 ano	F	38
P17	Rosalinda	Pedagogia/Orientação e Gestão Escolar	Autista/Deficiências Múltiplas	1ª etapa do 2º ciclo	16 anos	6 anos	2 anos	F	35
P18	Elizabeth	Letras	(Não preencheu)	3ª etapa do 1º ciclo	20 anos	8 anos	2 anos	F	42
P19	Lady Anne	Pedagogia/Biblioteconomia/Supervisão Escolar	Pró Letramento Linguagem/Matemática/PROFA	4ª série	7 anos	7 anos	3 anos	F	31
P20	Desdêmona	Letras/Orientação, coordenação e gestão	(Não preencheu)	1ª etapa do 2º ciclo	12 anos	6 anos	6 anos	F	32

No que tange aos dispositivos utilizados para a análise dos dados, são esses apresentados no QUADRO 06. Buscou-se analisar os dispositivos que foram decisivos na elaboração de um discurso inclusivo no que toca à Educação Especial/Inclusiva e à Formação de Professores. São priorizados os dispositivos nacionais/internacionais, pois os municipais apenas repassam as decisões em nível nacional para a rede.

⁴⁵ Dados fornecidos pelos próprios entrevistados.

QUADRO 06 – Dispositivos oficiais sobre Educação Especial/Inclusiva e/ou Formação de professores

Dispositivo	Ano	Procedência
Constituição da república federativa do Brasil	1988	Governo do Brasil
Declaração de Salamanca	1994	ONU
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	MEC
Plano Nacional de Educação	2001	MEC
Parecer CNE/CP nº 09 (Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena)	2001	MEC
Resolução nº 2 (Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica)	2001	MEC
Referenciais para Formação de Professores	2002	MEC
Resolução CNE/CP nº 1 (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena)	2002	MEC
Resolução CNE/CP nº 1 (Institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura)	2006	MEC
Plano de Desenvolvimento da Educação	2007	MEC
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	2008	MEC
Decreto nº 6571 (Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado)	2008	MEC
Parecer CNE/CEB nº13 (Sobre Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial)	2009	MEC
Resolução nº 4 (Institui as Sobre Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial)	2009	MEC

4.1.3 Instrumentos e procedimentos metodológicos

Em contato com os selecionados, expliquei os objetivos da pesquisa. Cada professor preencheu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), uma Ficha de Identificação (APÊNDICE B), o questionário⁴⁶ (APÊNDICE C) e foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas (LUDKE & ANDRÉ, 1986), de acordo com um roteiro

⁴⁶ Esse questionário, aqui utilizado, foi elaborado pela Prof.^a Dr.^a Valdelúcia Costa para a pesquisa “Políticas públicas de educação especial no Estado do Rio de Janeiro: desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência” e foi também serviu de instrumento na pesquisa em parceria acadêmica (UFMA/UFF/UFBA) – “Formação de Professores para a Educação Inclusiva”.

(APÊNDICE D). Os dados da entrevistas foram transcritos na sua integralidade para que as análises pudessem ser realizadas em conjunto com os outros instrumentos.

As análises dos discursos tanto dos professores (através dos questionários e entrevistas), quanto dos dispositivos (através da análise documental (SPINK, 1999)), são feitas a partir dos referências teóricos percorridos ao longo deste texto e das cartografias (DELEUZE & GUATTARI, 1995) realizadas.

4.2 O professor inclusivo é o professor incluído: “[...] porque a inclusão está aí e a gente precisa, de certa forma, também estar incluído”.

A análise das entrevistas semi-estruturadas, dos questionários e dos dispositivos é pautada em um roteiro de seis categorias, a saber: a) Visão de Educação Especial e inclusão; b) Quem é o professor da Educação Especial na perspectiva inclusiva; c) Como se dá a formação inicial deste professor; d) Como se dá a formação continuada deste professor; e) Onde este professor atua; e f) Qual é a atuação deste professor.

a) Visão de Educação Especial e inclusão

Historicamente, a Educação Especial serviu como ponto de fuga da ineficiência da Educação, no sentido de que esta não conseguia atender as necessidades do alunado com deficiência. A solução histórica que foi dada baseou-se nos procedimentos de exclusão, alocando este alunado em outras instituições que não fossem a escola regular. Com a emergência do acontecimento inclusivo, o aluno com deficiência chega à porta da Educação com uma carta de direitos em mãos e adentra aos seus estabelecimentos em busca de sua escolarização. É neste momento que como afirma Bauman (1999), diante da manutenção da ineficiência da escola regular em atender esse público, que eles zombam do projeto de ordem instituído pela Educação. A ordem, a eficiência, a eficácia, a qualidade empresarial fracassam na Educação e o aluno com deficiência chega para zombar e mostrar que ele foi historicamente excluído da escola, não porque ele não era capaz de acompanhar o sonho de pureza, mas porque este sonho não existe e por isso, a escola não conseguia e não vem conseguindo dar conta da diferença.

É este raciocínio que embasa nos seus pontos mais fulcrais, a trama de saber-verdade-poder que as políticas de inclusão apresentam. É questionar a Educação, a partir da Educação Especial. Na Declaração de Salamanca já podemos ver as ressonâncias do discurso inclusivo, que talvez nem os sujeitos que faziam esse discurso emergir percebiam. Assim

[...] muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão [...] (ONU, 1994, p. 08).

Essa perspectiva é oposta, evidentemente, à prerrogativa salvacionista que comumente surge na discursividade educacional. Como destaca Veiga-Neto (2003), quando o discurso inclusivo assume a postura equivocada de unir normais e anormais, direciona-se para algo que não subjaz sua formação discursiva. A inclusão serve não para normalização ou normatização, mas para rever a idéia de normal e norma (CANGUILHEM, 1990).

Hérmia, por exemplo, fantasia como deveria ser a escola, entra em uma formação discursiva que reestrutura a escola, a partir da entrada do aluno com deficiência:

[...] Uma escola pequena, que todos alunos estivessem interessados. Acho que dava para passar atividades para os alunos e voltar para passar alguma coisa diferente para esses meninos [...] (Hérmia).

Os professores, em geral, construíram uma visão de Educação Especial, já a partir do acontecimento inclusivo, que vincula o projeto de Educação para alunos com deficiência àquele pensado para os alunos sem deficiência:

[...] Hoje eu acredito que a Educação Especial é Educação. Porque ninguém é igual, ninguém aprende na mesma velocidade. Infelizmente a pessoa com deficiência intelectual aprende um pouquinho mais lento, mas consegue aprender. Acho que os objetivos está na cabeça de cada um. O que a sociedade espera desses meninos? O que a família espera desse menino? Aí cabe o objetivo que consegue alcançar. Independente de ter deficiência intelectual ou não ter [...] Não vou colocar na escola, senão a gente fica muito preso a escola. Vou colocar no social, no esporte. No esporte, que é uma parte da Educação Física. Todo mundo tem sua potencialidade. Tem suas dificuldades, certo? Você traça o objetivo de acordo com a potencialidade e a dificuldade de cada um. Independente de ser pessoa com deficiência intelectual ou não. De ser pessoa com deficiência física ou não. Todo mundo consegue desenvolver com um pouquinho de paciência e força de vontade [...] (Otelo).

Este professor, que já possui uma entrada mais aprofundada no discurso acerca da pessoa com deficiência através da noção da diferença, devido sua experiência docente, utilizou argumentos pautados na diversidade. Outros professores, mesmo defendendo uma visão de Educação Especial como inerente à Educação, trazem alguns outros argumentos:

[...] A Educação Especial pra mim é uma educação que... Vamos dizer... Os professores, as pessoas que estão ali voltadas para essa educação, elas têm uma maneira diferenciada de atuar. Uma maneira... Vamos dizer assim... Mais delicada, mais... É... Mais detalhada, mais... Assim... Vamos dizer... Querer chegar mais próximo desses alunos. Saber mais um pouco deles, da vida deles, para poder trabalhar melhor. É por aí que eu acho que a Educação Especial ela tem esse nome [...] (Emília).

A tônica que uma Educação é uma Educação mais centrada nas idiossincrasias reflete uma outra elaboração discursiva que pauta o saber acerca das diferenças. Quando uma professora me afirma que é preciso uma atenção mais detalhada ao aluno com deficiência, ela afirma que a Educação oferece uma atenção menos detalhada. Este raciocínio chega à seguinte conclusão: a Educação Especial volta-se para a diversidade de seu alunado. Com as mudanças ocorridas na Educação, tão marcada por olhares homogeneizadores, percebo que este trato detalhado, delicado que a Educação Especial traz, em certa medida, através do processo de inclusão servirá para questionar a noção de igualdade e homogeneidade que a escola regular relaciona com seu alunado (SOUZA & OLIVEIRA, 2003). É chegada a hora de perceber a diversidade e a idiossincrasia de todos os alunos. Como afirma Hamlet, diante de suas angústias:

[...] Eu comecei agora, esse ano, então para mim não tá sendo nem enriquecedor, porque é uma experiência em que praticamente eu nem participo do processo. A intérprete é quem praticamente dá as coordenadas, né? Eu até fiz uma colocação aqui, estou procurando: “as formas que são colocadas essas crianças especiais no ensino regular não é inclusão. Eles são tratados com indiferença, os educadores de uma forma geral não estão profissionalmente preparados para atender os distintos casos. Esses alunos com necessidades especiais requer um tratamento até mesmo com profissionais especializados”. Porque ninguém sabe aqui, eu, ninguém sabe, a escola, não sabe identificar quais são os níveis de deficiência. Eles são tratados de uma mesma forma cada um com problemas individualizados. Identificar o grau de necessidades especiais, até isso a escola não tem estrutura para atender esses alunos [...] Aí vai culminar no ensino médio que não tem. Aqui há... Essa relação, esse tratamento, imagine no ensino médio, que não tem essa preocupação... [...] (Hamlet).

Outras professoras trazem também essa percepção de que a Educação Especial é sinônimo de tratamento individualizado, com respeito às diferenças e particularidades de cada aluno, compreendendo suas marcas, não só biológica, mas histórica, psicológica, social, cultural, econômica etc.:

[...] Eu acho que a Educação Especial é realmente conhecer a cada aluno para trabalhar em cima daquilo [...] (Catarina).

[...] O ganho é que nós aprendemos a trabalhar muito com a diferença, nós aprendemos a respeitar o limite da necessidade de cada um e nós aprendemos muito com eles, porque a gente vai ver aspecto da gente que a gente no dia a dia a gente não consegue notar. Nós conseguimos assim a emoção deles [...] (Rosalinda).

[...] Olha. Objetivo? Quer que eu precise os objetivos da Educação Especial? Como o próprio nome já diz a Educação Especial é uma Educação que requer um cuidado mais direcionado, eu diria assim. Não é que a Educação não deva dar o cuidado pra as crianças que são ditas normais. Mas eu coloco assim, que a Educação Especial, eu já coloco assim que essas crianças, elas já trazem consigo características que já tornam o quanto mais difícil o processo educativo de assimilação dos mesmos. Então eu vejo que o principal objetivo da Educação Especial seria articular meios para que esse aluno possa vir a aprender de forma diferenciada. Muito embora dentro do mesmo processo sistemático-pedagógico que nós temos que trabalhar em sala de aula. Mas buscando desse aluno principalmente o estilo de aprendizagem, que é o que mais chama atenção no sentido da Educação Especial [...] (Desdêmona).

A complexidade desta análise direciona-se para os fundamentos que os professores apresentam para construir essa visão de Educação Especial como centrada nas diferenças. Percebo que eles pautam-se no que chamo aqui de mito do “especial”. O perigo se encontra justamente no julgamento moral que esse mito carrega consigo. Pois, se por um lado, é louvável que os professores reconheçam a necessidade de focar o processo educativo nas diferenças de seu alunado, questionando a postura homogeneizadora da Educação, por outro, eles adentram na trama saber-verdade-poder através de uma formação discursiva que trabalha diferença como sinônimo de deficiência, isto é, trazem a norma como centro e tudo aquilo que se afasta é diferente, é anormal. Desta forma, a Educação Especial não teria como objetivo o atendimento individualizado por ela compreender a diversidade humana, mas porque a deficiência é diferente e precisa ser atendida diferentemente. Aqui se cai novamente na perspectiva de exclusão pautada da normalidade e estabelece novamente as justificativas para a classe especial e para um saber a mais, “especial”, que o professor regular nunca daria conta.

Como nos coloca Foucault (2002), não cabe aqui questionar o que é verdadeiro ou falso, mas as políticas de verdade que regem esses discursos. Na trama saber-verdade-poder tais discursos remetem a uma visão de Educação Especial com foco na deficiência e distante, desta forma, da perspectiva da inclusão.

No entanto, tais discursos se ordenam não por acaso vinculados a algumas “imprecisões” que se apresentam nos dispositivos oficiais. Mesmo no documento orientador do processo inclusivo, o que se percebe é um forte teor integracionista que pode ter influenciado todas as políticas subsequentes. O foco ainda é na deficiência. Não é sobre diferenças pessoais que a declaração fala, mas sobre as pessoas com deficiências na escola e sociedade, sendo tratadas ainda com um status de “outro” (BAUMAN, 1999):

[...] Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter [...] O encaminhamento de crianças a escolas

especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças [...] (ONU, 1994, p. 04).

No Brasil, a Declaração de Salamanca teve forte influência na elaboração da LDB, ainda no viés da integração. Percebo ainda o foco nas peculiaridades e especificidades que alocam algumas pessoas com deficiência ainda no estatuto do “anormal”, quando depois, como o processo da formação discursiva inclusiva, notou-se que o que determina essas pessoas serem incluídas ou não são as condições estruturais e culturais da escola, bem como a formação que se dá ao professor. Apesar de um percurso descontínuo, mas seriado, parece que esses dispositivos apresentavam-se mais como uma ferramenta de vontade de saber-verdade-poder. Estabelecia-se que a escola era condicionada às deficiências, quando pouco se investia na estruturação dessa escola, muda-se o foco e estabelece-se uma verdade, uma visão de Educação Especial:

[...] Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
 §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
 §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. [...] (BRASIL, 1996, p. 25).

É preciso fugir da questão acerca do que seria a diferença (fortemente presente em alguns discursos dos professores e dispositivos) e pautar-se na percepção de como a diferença é estabelecida (VEIGA-NETO, 2004). Tem-se que tirar a análise da diferença nela mesma para entender seu entorno genealógico, seus regimes de verdades. Como Bueno (2004) aponta, a Educação Especial, como objeto histórico, foi conformada pelos estudiosos da “anormalidade”, suas concepções de diferenças são centradas nas questões normativas. Percebo que a transpassagem para o discurso integracionista, e posteriormente para o inclusivo, traz ainda marcas de saber-verdade-poder dessa percepção de diferença. Isso aparece nos dispositivos e nos discursos dos professores.

Há vínculo entre a contrapartida da Educação como mecanismo homogeneizador e a Educação Especial como estabelecimento de um atendimento individualizado com a visão de que a diferença é uma especificidade além da normalidade. Este vínculo constrói a confusão entre diferença e desigualdade. Neste sentido, trabalha-se para que diferença homogeneíze-se,

para se buscar a igualdade. Aqui o Estado entra com seu projeto de segurança, que precisa ser analisado e deflagrado. É preciso problematizar a igualdade.

Os dispositivos do Estado-Nação Brasil apresentam alguns indícios. Especificidades e modalidades são sempre atributos do refugio, do anormal, é sempre reafirmada a presença do “outro” (que é aquilo que não somos nós):

[...] No que se refere à faixa etária de zero a seis anos, considerando a diferença entre creche e pré-escolar, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo. Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades. Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça. Do mesmo modo precisam ser consideradas as especificidades dos alunos das diversas modalidades de ensino, especialmente da Educação Indígena, da Educação de Jovens e Adultos, bem como dos alunos com necessidades educacionais especiais. [...] (BRASIL, 2001b, p. 10).

[...] As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. [...] (BRASIL, 2008b, p. 15).

E o mito do “especial” se propaga nos discursos dos professores. Não se fala de pessoas e suas diferenças, mas se fala “dessas crianças”, as que são “diferentes”:

[...] O objetivo da educação especial, né? Eu acho que seria tentar desenvolver intelectualmente esses meninos. Então eu acho que eles não deveriam estar nessa sala de aula. Porque o que eu estou ensinando pra uns, o ritmo deles é devagar, é menor que o dos outros. Sempre na sala de aula tem um com o nível menor, médio, um mais acelerado. Mas o deles é muito inferior à média. Então a Educação Especial teria que ser especial, treinar aquilo que ele está precisando, aquilo que ele consegue desenvolver [...] (Hérmia).

[...] Aí, então quando eu me deparei com essa situação entrei um pouco em pânico, porque eu não tinha preparo para trabalhar com aluno nessas condições e não conseguia atingir o objetivo de aprendizagem de uma criança dessa, né? [...] (Helena).

[...] Eu manteria a sala especial, mas com mais apoio, porque eram sete alunos, oito alunos, era uma professora só, pra ela é difícil, porque às vezes o aluno saía

correndo, tirava a roupa, aí ela tinha que sair de sala de aula e já deixava os outros. Imagine uma sala com sete para uma professora também, por isso que foi extinta a turma de Educação Especial, porque não tinha professor [...] (Julieta).

[...] Particular, eu acho que num primeiro momento, o aluno quando ele chega na escola ele deve ter esse atendimento particular, aí sim depois que ele passa por esse processo de adaptação e tal, aí sim ele deve ser inserido dentro da inclusão nas salas regulares. Na parte de Educação Especial tem que haver esse entrosamento professor-aluno, aluno-aluno que é muito complicado “ah! tia, mas porque ele tem essa ajuda, não sei o quê, fica protegendo”. Eu tento separar isso, mesma forma que eu falo pra ele, pros outros eu falo também. Quando ele tá falando demais, eu digo “não, ***, deixa os outros falarem também, só você que fala”. Porque ele é um aluno como qualquer outro e deve ser tratado dessa forma. Pra ele não pensar que ele é “oh! o coitadinho”, claro que ele não é o coitadinho. E ele tem muita capacidade pra isso. Então eu vejo a Educação Especial dessa forma, que deve ser feito primeiro uma adaptação pra depois passar pra uma sala regular [...] (Miranda).

[...] O nome já diz, é especial, ela é diferenciada das outras, a Educação. Aí é que vem, a Educação Especial e a Educação regular, a junção deveria antes, bem antes deveria ter um preparo geral não só dos professores, mas da rede em si, dos pais, dos hospitais que tratam a criança. Que não adianta você querer fazer um vínculo e só jogar, não adianta. Tinha que ter uma preparação anterior. Essa palavrinha “especial” já diz que tinha que ter alguma coisa diferenciada. E aí onde é que entra essa diferenciação? Só chegar e dizer pro professor “olha, você tem um aluno diferente na sua sala” e você não saber como lidar [...] (Ofélia).

[...] A Educação Especial você tem que ter um conhecimento maior, né? [...] (Emília).

É a junção de uma concepção confusa acerca da idéia de “especial”, com o atrelamento diferença-deficiência, com a percepção ainda enraizada de Educação homogênea que a visão de Educação Especial nos dispositivos e nas formações discursivas dos professores entrevistados ainda está presa a algo “além”:

[...] Eu acho que nós não estamos preparados e nunca estaremos [...] (Hércia).

Esta visão também se reflete nas primeiras reações que se têm ao deparar-se com um aluno com deficiência em sala de aula, fato que se intensifica com a expansão das políticas de inclusão. Os relatos que se tem são de expressões de pânico, medo, susto. O desconhecido, o “outro” entra na sala e com ele toda essa representação que se constituiu nas práticas discursivas gera reações de adversidade, em um primeiro momento.

[...] Acho que a primeira coisa que deve ser dita é que quando recebi uma aluna com deficiência, primeiro que eu nem fui avisada. Eu recebi a aluna, como uma aluna normal. Aí depois foi que a coordenadora atual chegou e me falou. Quando eu fui receber, eu não te mentir, eu fiquei muito temerosa, porque eu não sabia qual era o tipo da deficiência. Aí me falaram que era deficiência cerebral. Mas com o passar dos dias eu fui percebendo que a deficiência não limitava ela tanto. Então tudo ocorreu até então normalmente, porém se eu te disser que eu não tenho nenhum tipo de deficiência eu estaria mentindo... De deficiência não, de dificuldades eu estaria mentindo [...] (Ofélia).

[...] O primeiro aluno que eu recebi... Porque nós temos assim, como nós não temos a infância com eles sendo privilegiados com isso, a gente tem certo receios, certos medos, como eu devo conversar, como devo pegar, como devo tratar esse aluno [...] (Rosalinda).

[...] Quando eu comecei no município, há alguns anos atrás, na escola que eu trabalhava no município, os meninos ficavam a manhã toda trancados. Nós mesmos professores tínhamos medo, elas ficavam ali, só, isolados, como se fossem até animais e isso eu sou contra [...] (Elizabeth).

Uma das razões que o aluno com deficiência ser o “outro” na escola e a Educação Especial, embora vista como positiva por trabalhar a heterogeneidade, ser uma especificidade, é o processo de exclusão que a instituição escolar promoveu ao longo dos anos na sociedade moderna. Como Veiga-Neto (2003) aponta, a escola com seus instrumentos de avaliação-exclusão tornou-se uma maquinaria de naturalização desse refugio. O aluno que não aprendia, o aluno com deficiência não era o aluno do professor regular e tudo estava no seu lugar natural. Mas de repente esse aluno passa a ser mais uma demanda deste professor e surge o espanto, o estranhamento, o medo. É nesse sentido que as políticas de inclusão têm que falar sobre diferenças não presas às associações entre estas e as deficiências, mas abrir o debate sobre como estas diferenças, que não possuem centro, se estabeleceram historicamente (FOUCAULT, 2002).

Para além do medo, do susto, do pânico, alguns professores apresentaram até uma dificuldade de falar sobre Educação Especial, deficiência, diferença, como se não tivessem entrado na formação discursiva, como se não participassem da trama saber-verdade-poder acerca da inclusão. Isto acarretou em um discurso circular-repetitivo, poli-queixoso, que expressa eco de si mesmo (FOUCAULT, 2008a):

[...] É como eu já disse, o que eu queria que tivesse realmente uma formação para a gente lidar com uma criança com deficiência. É isso, eu queria que acontecesse isso [...] (Gertrudes).

[...] Como foi feita. Agora? Tá sendo. Tá sendo muito satisfatório pra mim [...] (Gertrudes).

Desta forma, percebo que a visão que os dispositivos trazem acerca de Educação Especial, de certa maneira, coaduna com os discursos dos professores. Ambos pautam-se em uma relação entre deficiência e diferença, anulam a problematização e focam um atendimento individualizado em um mito que estabelece um “especial”. De certo modo, esse processo oferece resistência ao projeto homogeneizador da Educação proposta pela governamentalidade neoliberal. É aqui que Foucault (1996) demarca que a verdade, tomada

como uma instância institucionalizada, está a serviço de um mascaramento da vontade de verdade, do desejo e do poder. O mito do “especial” condiciona o olhar sobre a Educação Especial e confabula uma calmia na educação para pessoa com deficiência.

Esta discussão sobre visão de Educação Especial remete à emergência de uma outra discussão que trata da visão de Educação Inclusiva. O intuito é perceber se os dispositivos e/ou discursos dos professores entrevistados visualizam alguma diferenciação entre o que seria Educação Especial e seus objetivos e o que seria a Educação Inclusiva e suas conseqüências para a Educação.

O primeiro aspecto apontado é que o processo político de inclusão escolar se dá no Brasil sobre uma forte perspectiva orientadora. Os dispositivos se posicionam declaradamente com o intuito de conduzir a visão e as práticas de Educação Especial dos sujeitos da escola e da sociedade como um todo. As relações de poder, nestes dispositivos se constituem em atos, serão sempre a ação de alguns sobre a ação de outros, pautados na institucionalização (FOUCAULT, 1995b):

[...] O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. [...] (BRASIL, 2008b, p. 05).

[...] Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. [...] (BRASIL, 2008b, p. 05).

Essa tendência orientadora reflete o vínculo inseparável entre a visão de Educação Inclusiva que se constituiu no país e a governamentalidade neoliberal brasileira. São contextos que emergem em um mesmo período histórico e guardam objetivos paralelos no plano maior de Educação que o Estado disponibiliza para a sociedade. É preciso realizar um desmascaramento da vontade de saber-verdade-poder que o Estado imputa com a utilização desses dispositivos orientadores. Afinal, que condutas a governamentalidade neoliberal brasileira quer conformar com as políticas de inclusão escolar e que verdade ela apresenta para isso como visão de Educação Inclusiva? (FOUCAULT, 2008c). Em 2001, o PNE previa para 2011:

[...] Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana. [...] (BRASIL, 2001c, p. 64).

Na continuidade da formação discursiva percebe-se que não é sobre o questionamento da idéia de diferença e de sujeito que os dispositivos tratam, mas insistem em falar em entrada e permanência como visão de Educação Inclusiva:

[...] Por fim, uma quinta oposição. Essa visão fragmentada também intensificou a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. O PDE procura superar essas falsas oposições por meio de uma visão sistêmica da educação. Com isso, pretende-se destacar que a educação, como processo de socialização e individuação voltado para a autonomia, não pode ser artificialmente segmentada, de acordo com a conveniência administrativa ou fiscal. Ao contrário, tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontre no ciclo educacional. A visão sistêmica da educação, dessa forma, aparece como corolário da autonomia do indivíduo. Só ela garante a todos e a cada um o direito a novos passos e itinerários formativos. Tal concepção implica, adicionalmente, não apenas compreender o ciclo educacional de modo integral, mas, sobretudo, promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e também a coordenação entre os instrumentos de política pública disponíveis. Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente [...] (BRASIL, 2009b, p. 09-10).

A pergunta se mantém: de que inclusão se fala? Daquela que revê a concepção moderna de sujeito pautado em uma normalidade ou aquela que garante apenas que os “outros” entrem e permaneçam na escola regular? Que discurso está conformando este objeto? E principalmente, por que estes discursos assumiram o lugar institucional e não outros? Perguntas arqueogenealógicas (FOUCAULT, 2009b).

Penso que tais respostas se encontram justamente no compartilhamento dos objetivos da governamentalidade neoliberal brasileira para a Educação e para a Educação Inclusiva. Da mesma forma que a Educação não irá rever seus preceitos e aceitar que a busca pela ordem mantém sempre uma ambivalência, os dispositivos inclusivos irão sempre pautar a idéia de inclusão como garantia de direito de aprender, sem desestruturar a instituição escola e sua concepção de sujeito. Tal impasse se reflete nos discursos que os professores elaboram nessa trama saber-verdade-poder, em parte em posicionamentos de resistências e como reflexo de ambigüidades e incompreensões acerca do que propõe com o ato de incluir.

Alguns professores estabeleceram uma percepção negativa acerca da inclusão, com o argumento da sua ineficácia:

[...] péssima, pois torna-se complicado pois é cansativo, não prestam atenção [...] (Lady Macbeth).

[...] uma grande farsa, pois a maioria dos alunos especiais não conseguem acompanhar o ritmo da turma devido o despreparo tanto dele quanto dos professores [...] (Emília).

[...] Porque eu acho que não tem proveito nenhum. Ele tira a atenção dos outros e não aprende nada. O meu é assim. Ele tira atenção dos outros, porque olha, como te falei, matemática, ele dá a resposta do colega. Quando é português ele não deixa ninguém prestar atenção. Eu boto uma coisa, ele grita: “ah! é besteira, tire isso aí tia”. Quer dizer, tira a atenção dos outros. Então eu sou contra. Eu acho que poderia ter mais proveito se só tivesse só minha turma, sem ele. O dia que ele não vem, é o dia que eu fico com mais vontade de dar aula. Porque eu vou ver quem tá aprendendo e quem não tá. E no dia que ele tá, eu não vejo isso [...] (Catarina).

Otelo apresenta uma percepção interessante, na medida em que reflete a complexidade da inclusão, que precisa ocorrer, mas não vem sendo a contento e esse impasse gera contradições e ambigüidades:

[...] um avanço problemático [...] (Otelo).

Outro aspecto que os dispositivos apresentam em seus discursos é propor a inclusão como uma panacéia. É o biopoder utilizando de todos seus braços para exercer o controle, através de suas instituições (FOUCAULT, 2005). Todas as críticas que eram dirigidas à Educação poderão ser sanadas com as modificações que a inclusão promove na escola. Automaticamente, a governamentalidade neoliberal estabelece que de agora em diante todas as escolas são democráticas e todos os alunos aprenderão e com isso, teremos uma sociedade melhor:

[...] Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa [...] (ONU, 1994, p. 04)

Mas se há um avanço, como afirma Otelo, esse avanço é problemático, precisa ser problematizado. Dentro dessa problematização, e ainda discutindo a visão de inclusão como entrada e permanência, como disponibilizam os dispositivos que se supõem como orientadores, tem-se uma questão que muito apareceu nos discursos dos professores. A inclusão vem sendo percebida por alguns, a partir de uma tônica equacional da Educação

Inclusiva, como se fossem dois grupos em um mesmo espaço, duas turmas em uma mesma sala. O professor regular, assim, teria duas funções: cuidar de “sua” turma e dos alunos inclusos:

[...] Eu só sei falar de meu conteúdo na minha sala pra meus alunos normais. Mas trabalhar com eles eu acho muito difícil. Acho que também o fator paciência. Ela fica estressada com esses alunos. Eu fico com meus 34 alunos, mas fico tão agoniada que não posso ajudar esses meninos, que eu disperso os outros 34. Hoje eu dei aula pra os 34 [...] (Lady Macbeth).

[...] São duas coisas, são duas funções que você tá fazendo na sala de aula. É como você tivesse pegando uma turma de quinta e outra de sétima! [...] (Hérnia).

[...] Porque não dá para ser professor de dois tipos de crianças, duas séries ao mesmo tempo. Eu trato assim, como se fosse duas séries. Para mim tinha que ser cada um em sua turma. A socialização, eu concordo de estarem juntos. Mas a prática pedagógica, não dá pra o professor fazer as duas coisas ao mesmo tempo [...] (Hérnia).

[...] Porque esse aluno, eu tenho que dar atenção para os outros e ele depende mais de mim. Ele depende totalmente de mim, tenho que tá ali o tempo todo com ele e imagine uma sala com 32 alunos mais um incluso, é difícil [...] (Julieta).

[...] Eu tenho 19 e mais o ***, 20. Mas ano passado era 32 e mais um incluso [...] (Julieta).

[...] Se a turma é composta por 30, com ele 31, a professora é lógico que vai dar prioridade pros 30. Quando aquele grupão tá ocupado, ela vai e fica com ele. Aí normalmente termina, o grupão normalmente termina um, dois ou três, aí a professora, aí já começa a criar aquele... Dispersar [...] (Bianca).

[...] São diferentes objetivos. Meu objetivo na turma é que a turma entenda o assunto que vou passar, meu objetivo com *** é que eu consiga botar ***sentado a tarde toda para fazer uma atividade. Que é difícil, entendeu? Eu já venho de casa assim, “o que eu faço pra *** ficar sentado, pra não atrapalhar a turma?”. Meu planejamento nunca é feito para ***. Quando eu chego eu penso: “vou fazer a atividade de outra série pra passar pra ***, pra ele passar a tarde sentado”. Uma atividade de pintura, uma atividade de encaixe. Enquanto eu tou trabalhando adição com os outros. Porque é diferenciada as atividades. Porque se eu botar ele na roda não tenho proveito nenhum [...] (Catarina).

Se a entrada e a permanência vêm sendo garantidas pelos dispositivos, a compreensão de Educação Inclusiva ainda permanece vinculada à associação entre diferença-deficiência. Isso acarreta em uma exclusão dentro da sala de aula e macula definitivamente qualquer intenção de se pensar a partir da diferença.

Mas se o discurso dos dispositivos oficiais e dos professores nos encaminha para uma visão de Educação Inclusiva centrada ainda na diferença-deficiência, a que se volta realmente esse discurso como estratégia nas relações de poder? Analisando exclusivamente os objetivos do Estado governamentalizado, proponho enxergar essa ação pró-inclusão como um mecanismo também de segurança da população (FOUCAULT, 2008b):

[...] Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais. [...] (ONU, 1994, p. 07).

[...] Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know-how e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares. [...] (ONU, 1994, p. 08).

Veiga-Neto & Lopes (2007), pesquisando o contexto brasileiro de políticas inclusivas, apontam que funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. O que os autores discutem aqui é que as políticas de inclusão são mecanismos de conduta das condutas, seja da ordem da população ou do disciplinamento do corpo. Elas estão a serviço do ordenamento e da normatização do indivíduo-corpo e do indivíduo-espécie.

No que tange à discursividade dos professores vinculo, em parte, a percepção de duas turmas em uma, quando tem alunos com deficiência em sala de aula, a uma questão de compreensão de objetivos da inclusão. Não raro, alguns professores manifestam que o objetivo da Educação Inclusiva é socializar a criança com deficiência com os demais alunos. Esse discurso certamente está atrelado à série das formações discursivas que se instituiu o acontecimento inclusivo, principalmente ao momento inicial da integração e sua passagem para a inclusão. Contraditoriamente falar em socialização em uma perspectiva de Educação Inclusiva é cair em um paradoxo de saber-verdade-poder que irá alocar o professor em uma outra formação discursiva, que não a inclusiva que estou trabalhando aqui como marcada historicamente por um ponto arbitrário, que seria a Constituição de 1988, onde se lê que:

[...] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...] (BRASIL, 1988).

Mas os professores, a despeito de estarem em meio a uma formação discursiva que apregoa a educação como um direito, compartilham do discurso que a Educação Inclusiva é somente para socialização:

[...] para a sua socialização com pessoas da sua idade acho viável e necessário [...] (Hérnia).

[...] Eu acho muito bom. Eu acho bom demais, porque eles são seres humanos como outro qualquer, aí eles não podem ficar à parte da sociedade. Eles têm que vir pra ter socialização, né? [...] (Lady Macbeth).

[...] E a minha seria só a socialização. Os colegas teriam que saber que ele era especial e que necessitaria de apoio, de amizade, de colaboração. Acho que ele se sentiria melhor, mais incluso [...] (Hérnia).

[...] Pra mim é... Huum... A palavra certa... Huum... Eu não acho que tá certo, não concordo. Se você quiser anotar alguma coisa, eu friso bem: se for só socialização está certo, mas se for pra gente transmitir conteúdos para eles não dá certo. Minha visão é essa. Fiquei até feliz “não, eles vieram só para socializarem”, “ah! que bom!”. Então fiquei mais tranqüila [...] (Hérnia).

[...] Foi colocado pra agente que diante da lei, nós teríamos que receber esses alunos nas salas normais pelo desenvolvimento que eles tiveram nas salas especiais. Aí eles foram transferidos para a sala de alunos regular, para eles poderem ter... Fazer um... Como é que a gente diz? Para eles poderem se socializarem, né? Diante dos outros que se dizem, né? Normais. Para que não haja mais essa discriminação que havia antigamente [...] (Emília).

[...] Primeiro socializar a criança e depois ajudar aquela criança a ter mais concentração nas atividades, a participar, a distinguir [...] (Bianca).

[...] Mas pelo menos a gente já avançou de eles estarem “incluídos” socialmente. Mas aí a gente vai questionar um pouco esse socialmente. Ele está numa sala, mas será que está sendo garantido o direito de aprender? [...] (Lady Anne).

A formação discursiva é descontínua e não precisa ser linear e homogênea, mas me parece que tais paradoxos (Educação Inclusiva e socialização) apresentam-se mais vinculados a um hiato, um ruído, uma falha no sistema inclusivo (ONU, MEC, SEMED, Escola, Professor, Técnicos, Itinerantes, Especialistas, Família, Alunos, Sociedade).

Quando a Constituição coloca que cabe ao Estado, a sociedade e a família promoverem a educação para todos, ela inaugura um sistema que deverá funcionar harmoniosamente para que o produto seja manufaturado. Outros dispositivos se sucederam buscando dar firmeza a esse nó que sustentaria o projeto de Educação do Estado:

[...] Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos [...] Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva [...] (BRASIL, 2001d, p. 01).

[...] Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. [...] (BRASIL, 2008b, p. 17).

Ao analisar os discursos dos professores e identificando a transversalidade que há entre os poderes internacionais, nacionais e locais, percebo que para além da visão de Educação Inclusiva que compõe a discursividade destes professores, o que apresenta é uma falha na ordenação desse sistema. Ele não funciona tão harmonioso como se propôs, tendo como responsáveis pelos hiatos seus diversos setores:

[...] Da Secretaria disseram “fulano, fulano, fulano, especial”. Só dizem isso para gente, e ainda me disseram assim “estão aqui para se socializarem” [...] (Hérmia).

[...] Eu penso desse jeito. A minha conclusão. Hoje, vai se abrir o concurso, a gente tem 15 pessoas especiais em cada sala de aula. Se você vai fazer o curso, aquela pessoa tem que já estar preparada para aquela situação. Você vai preparada para a situação. Ai você entra. Agora você já tá lá dentro, aí você coloca dificuldade em cima do que já tá difícil, aí é meio complicado. É meio difícil, você vê as pessoas que estão entrando no magistério hoje em dia, que vão começar a ingressar no magistério, elas vão saber que vão encontrar na sala de aula, alunos com deficiência. Então ela vai se preparar para isso. Aí sim, aí você vai procurar uma faculdade que tenha um curso pra preparar pra trabalhar com LIBRAS, pra você trabalhar com as deficiências mentais, com autista. Aí você vai se preparar pra aquela situação. Você vai passar 30 anos para aquele momento não ser momento de estresse. Aquele momento de trabalho é momento de prazer. Tentar transformar. Se você não tem aquilo, é meio complicado. Hoje em dia eu digo sempre “se você coloca nessa situação, vai ter resposta em 10, 15 anos. Como é que foi esse processo de inclusão do aluno com deficiência na sala de aula?”. Esse trabalho é meio complicado, até a questão do tempo. Professor hoje em dia tem que trabalhar três turnos. Já tá naquela rotina de três turnos. Aí você coloca mais dificuldades quando você já tá adequado aquela situação. Aí você vai ter que se readaptar. Você acredita? Não. É uma questão humana. A pessoa já tá naquela situação, de repente você aumenta para uma pessoa que já tá 30 anos de magistério, 20 anos. É meio complicado de readaptação, meio difícil [...] (Otelo).

[...] Depois, a pouco tempo atrás, antes do recesso, vieram umas... Uma fonoaudióloga e uma psicóloga. Não sei se já formaram, não me lembro se eram apenas acadêmicas ainda. Mas vieram, observaram ela, fizeram entrevista com elas e encaminharam ela para fazer um tratamento na SEMED. Fazer uma... Um tipo um tratamento. Depois disso eu recebi uma folha, que veio trazida pela mãe dela, me dizendo algumas sílabas que eu tinha que pronunciar com ela no dia a dia para ir ajudando na sala, mas foi a única coisa. Em momento algum, algum preparo foi dirigido a mim, um estudo, nada a respeito, nada [...] (Ofélia).

[...] Eu acredito que uma criança quando ela fosse destinada a uma escola, ela tendo uma deficiência. Primeiro deveria ser sondado se a escola, ela possui um profissional capacitado pra receber. Não só a escola tá capacitada, mas o profissional também tá capacitado. Do contrário ela seria enviada para uma outra escola ou seria destinado um profissional capacitado para aquela escola para trabalhar. Que do contrário não funciona [...] (Ofélia).

[...] Inclusive a mãe de aluno aqui da oitava série ela veio me procurar para falar. Que até isso também dificulta o trabalho da gente. Porque você sabe que tem alunos especiais, que fisicamente você não percebe, né? E se você não tiver uma ficha desse aluno ou não tiver conhecimento você vai tratá-lo igual aos outros e eu não sabia que esse aluno ele tinha deficiência [...] (Emília).

[...] Eu quero trabalhar a questão da aprendizagem, aí a gente pega a criança e entra em contato com a coordenadora, chama a pessoa que é itinerante da Educação Especial, claro que também esse itinerante não tá aqui, até porque dizem que não

tem como, devido a demanda das escolas, mas sempre vem. E também a questão do acompanhamento pra mim, né? Deveriam estar aqui com mais frequência e há lá uma demanda muito grande que eles não podem estar na escola todo dia [...] (Cleópatra).

[...] Então vou usando a criatividade, mesmo sem eu ter nenhum material adequado pra ela, mesmo sem a itinerante dessa área. A proposta é o seguinte: a menina, a itinerante que vem, vem pega os dados da criança e leva pro especialista, que tem especialista de cada área. Então a especialista da deficiência visual, ela nunca vem aqui. Até hoje, nós já estamos no mês de agosto. Ela ainda não veio, mas o que tá lá escrito é que ela vem [...] (Cleópatra).

[...] Ter formações, ter curso para professores, que não são preparados para receber esses alunos. Muitos não têm, se tem são muito poucos, poucos mesmo, poucas vagas. Aqui na escola já teve um curso, mas eu não fiz parte do curso porque não chegou até a mim. Então seria isso [...] (Adriana).

[...] Olhe, era pra ela frequentar, na escola tem uma sala de recursos, mas creio que os pais não levam. Ano passado tinha uma garota aqui com deficiência visual, vinha um profissional, todos os dias, todos os dias não, era uma vez na semana, pra ensiná-la a trabalhar com o Braille, mas só que a família não gostava muito. A família queria que ela aprendesse como os outros e ela não tinha a mínima condição [...] (Adriana).

[...] É uma concepção positiva. A prática precisa ser: repensada, replanejada para que possa viabilizar a inclusão propalada [...] impotente para realizar as atividades que são necessárias (não existe a menor condição de realizar o processo, tendo em vista a ausência de recursos necessários para tal) [...] (Luciana).

[...] O profissional, são vários profissionais que deveriam se constituir o grupo de profissionais que lidam com aquela coisa. Serviço social, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo... Como você estrutura ou designa uma escola para receber alunos com necessidades apenas pelo fato de estarem inseridos em sala de aulas e colocar intérpretes. Será que esse intérprete não vai ser um professor paralelo ao professor que está na sala de aula? Qual seria a participação desse intérprete na formação, na produção de conhecimento, no entendimento, nas discussões que se dá entre o professor e o restante da turma? Outra coisa que me parece uma falha é que às vezes a família não participa. A família deixa o menino, ele quer se livrar do menino, ele não quer ter o menino em casa, então coloca o menino na escola. Nós temos aqui um aluno, o ***, o *** chega, aí fica a manhã inteirinha, não faz nada, aí não copia, nada, nada, nada... Aí até a própria intérprete nem fala com ele, aí quando chegar 11:40 ou 12 horas, aí a mãe vem buscar [...] (Hamlet).

[...] Eu até falei o seguinte. Que eu ia pedir que me desse um relatório: toma que remédio? Porque até hoje eu não sei. Eu sou sei que é especial, mas especial porque, até hoje eu não sei. Por isso que eu te falo: eu não sei o que falar do ***. Pelo que eu vejo as pessoas falarem, porque quando eu entrei aqui eu estava gestante, então eu só passei meio semestre com ele, então eu observei que ele dava muito trabalho, eu consigo controlar ele na sala. Se ele tiver que passar a tarde toda comigo, ele passa. Mas o que é que eu percebo, que tem dia que ele não vai produzir nada, não adianta ficar com ele, depois do lanche eu mando ele embora. Mas eu estou decidida: eu quero um relatório do ***, para saber qual é o problema do ***. O médico acusa o quê? Ele toma remédio controlado, mas pra quê? Porque até hoje eu não sei [...] (Catarina).

[...] E assim, eu posso te dizer que tem sido muito difícil trabalhar as inclusões em sala de aula, haja vista que o processo sistemático municipal ele deixa muito a desejar, principalmente no que diz respeito aos nossos suportes. Então a gente trabalha mesmo aos trancos em barrancos é o que eu posso te dizer com precisão.

Existe uma itinerância que ela é bem assim, diga-se de passagem, que se diz acompanhante, mas ao mesmo tempo se distancia muito de nossa realidade [...] (Desdêmona).

[...] Eu vejo, pela minha experiência de seis anos de rede, assim que acho muito grande a demanda e poucos profissionais destinados. De forma geral, eu te digo isso, se eu boto mais profissionais, com certeza eles atenderiam essa clientela toda, toda demanda de professores [...] (Desdêmona).

Essas falhas no sistema são compartilhadas por vários responsáveis. Justamente por não ter uma articulação entre SEMED-escola, gestão-professor, professor-família, família-técnicos, o que dificulta a engrenagem funcionar de acordo com o que os dispositivos disponibilizam. Assim, antes mesmo de se efetuar uma crítica à postura orientadora que o Estado governamentalizado pelo projeto neoliberal, tem-se que analisar a inoperância do sistema responsável.

No que tange à avaliação da SEMED por parte dos professores acerca da funcionalidade desse sistema, os professores teceram críticas que abrangem desde a responsabilização por como vem sendo implantada a inclusão no município até considerações que compreendem as adaptações históricas que a mesma tem que efetuar para romper com uma Educação excludente e se reinventar como uma instituição promotora da Educação Inclusiva:

[...] Eu acho assim, tá começando a engatinhar. Ano passado eu já vi uma comissão de pessoas responsáveis por essa área, já teve aqui, têm as fichas deles lá, portadores de necessidades especiais, marcado lá, que é para ter um acompanhamento. Agora a atuação em cima disso não tenho visto muito não. Vi essas duas, umas duas vezes por aqui. Eu vejo mais na sala de recursos. Vir da SEMED para conversar com a gente, de ver nossos anseios, nossas angústias, nossos limites, isso ainda não vi [...] (Helena).

[...] Do jeito que eles colocaram tenho certeza que é insatisfatório, primeiro porque a Educação Especial do jeito que a rede jogou “ah! acabou a Educação Especial”. Quando foi ano passado que disseram “vou logo dizendo uma coisa pra você, acabou a Educação Especial” todo mundo praticamente entrou em pânico, porque ninguém tava preparado, ninguém tava preparado para isso. Para receber a Educação Especial do jeito que foi jogado, não. Porque para eles fazerem isso, o que tinham que fazer, como eu disse no começo... Tinham que preparar esses professores, pelo menos um ano antes para poder implantar a inclusão. E foi jogado. Hoje eu não trabalho alegre e satisfeita com a inclusão, não. Porque é um desafio muito grande que nós temos, mas aos poucos vai dando para superar essas dificuldades. Eu sentia muita dificuldade mesmo. Eu não sabia, quando eu comecei, eu fui na professora do ano passado e perguntei “**** como é? Tu que copia pra ***? Como foi que tu trabalhou com ele?”. Porque a SEMED não dá isso não, não dá esse suporte pra gente não. A gente tem que tá pedindo para um e para outro pra gente ver como é. Tinha dia que eu dizia “eu não sei trabalhar com ele. Como eu vou trabalhar com *** desse jeito?” [...] (Julieta).

[...] Até pouco tempo atrás... Não. Acho que sempre foi assim, fraco. Vou dizer assim, fraco. Precisaria ter mais, especificamente para trabalhar com essas áreas. É tipo assim, a escola x, y e z têm tantos alunos então esses professores dessas salas,

eles teriam que fazer esse curso, essa formação específica pra isso aqui. Então no começo do ano, tem a semana pedagógica, aí a gente talvez fosse pra lá mesmo para SEMED, reunisse com outros professores e fazer uma formação mesmo específica para trabalhar com esses alunos [...] (Titânia).

[...] Assim, eu, em geral, eu acho um engodo essa inclusão. Eu acho um engodo, até os resultados que eles mostram nessas pesquisas que eles fazem, eu não sei de onde eles tiram esses dados. Se tem alguma escola onde ele se baseiam. Porque pesquisa não é só... É rede municipal. Então não sei onde eles encontram esses dados, essas porcentagens para eles fazerem essas propagandas que eles fazem aí que diz que tá tudo bem [...] (Emília).

[...] Pra mim ela vem acontecendo, só que ela vem acontecendo de maneira lenta. Precisa avançar mais em muitas coisas. Claro, que já tem melhorado muito, tem. Mas ainda precisa melhorar, mais. E ele precisa atingir as escolas de maneira num todo. Porque a gente percebe que algumas escolas há uma assistência maior que outras. Eu creio, também acredito que vá melhorando aos poucos mesmo. Como a gente comenta que o novo ele acontece, mas acontece de maneira lenta. Não é de uma hora pra outra. Tem avançado? Tem. Tem acontecido? Tem. Mas precisa melhorar muito mais [...] (Cleópatra).

[...] Eu diria que tá negativo pelo fato de não ter profissionais qualificados para trabalhar com esses alunos. Aqui você vê, não tem condições dessa menina estudar aqui, a professora não está preparada, a escola não está preparada para recebê-la. Eles estão colocando essa inclusão, mas eles não cometem o uso ideal para criar o sistema de aprendizagem. Então eu creio que é um aspecto negativo [...] (Adriana).

[...] Nesse mesmo caminho que ela coloca, muito interessante que os próprios gestores da área saibam, o que pensam os professores para identificar. Porque eles podem estar pensando que está tudo funcionando de forma eficaz. Porque às vezes os trabalhos são apresentados, os resultados, as discussões que você com certeza vai minar o seu trabalho qualitativamente, mas que isso chegue não apenas a uma banca com três, quatro pessoas, mas que você coloque como recomendação a possibilidade de seminários, a possibilidade de uma cartilha, a possibilidade de encontros, de uma reunião com esse pessoal hoje que gerenciam a Educação Especial, pois parece que mais leituras que eles tenham, por mais cientificidade que eles tenham, mas eles não conseguem sair do ponto zero. De repente o cenário hoje da Educação Especial, ela está sendo reformulada. Aí você pergunta o que a SEMED tem que fazer? Basicamente é reestruturar, se modernizar, invés de você tá fazendo inclusão, acaba que você tá fazendo exclusão. Ela não sabe como acolher essa clientela e por não saber acolher, ela transfere essa responsabilidade para o professor. E aí credibiliza o professor como sendo responsável pelo fracasso do aluno. E não é o professor que fracassa e às vezes também não é o aluno que fracassa. A falta de assistencialismo, de uma política mesmo pública de Educação Especial que venha agregar valores, que venha agregar novos norteadores para essa gente, que ela clama. Ela clama por uma participação mais efetiva. Que cidadania eles têm? Dentro do conceito de cidadania, que cidadania eles têm? Só aí você começa a imaginar, se eu não sou cidadão, eu estou excluído. Então dentro da própria escola você provoca desigualdade social. Onde os que sabem e os que não sabem. Então não adianta viver em função de consertar o que tá errado, deveria aprimorar, aprimorar conhecimentos para tentar melhorar essa política de Educação Especial. Desculpa minha amiga ***, mas é uma tragédia. O discurso é ótimo, mas... É ótimo o discurso, você vai buscar explicação pra tudo [...] (Hamlet).

[...] Não, eu acho que tá bom. Eu gosto muito dessa sala de recursos. Eu acho muito bom, mas eu acho que se tivesse que melhorar, preparar mais os professores. Porque jogaram... Pra mim é assim: obrigatório. Vem. O professor, mesmo que ele não tenha formação, nós temos que trabalhar com crianças especiais. Então eu acho que deveria fazer cursos, abrangendo para todo mundo [...] (Catarina).

[...] Esse processo de implantação, ele é regular. Justamente por isso, porque a nível conceitual. E aí eu te digo, eu sei o que eu aprendi, o que eu avancei a nível de conhecimento, não sei todos professores, né? E aí em virtude disso e outras questões, que às vezes pode até parecer “ah! todo professor reclama”. Não é cartolina, lápis de cor, porque isso nós temos. Nós professores, hoje dificilmente o professor da rede não tem seus próprios livros paradidático, para trabalhar leitura com a criança. Ele não tem suas tesouras, não tem suas colas, não tem seus lápis, dificilmente não tem. Mas nessa outra perspectiva. E nós chegamos ao nível de formação na rede que os últimos cursos que estão sendo oferecidos, pouquíssimos os professores estão fazendo. Porque eles avançaram, nós chegamos a um nível e nós precisamos avançar e em termo de formação parou, porque se eu já entendi o que é inclusão, como eu devo trabalhar, em que perspectiva eu devo trabalhar, eu tenho que avançar mais, com uma parte metodologia específica para cada deficiência, de entender a plasticidade do cérebro, que é outro termo que tá surgindo [...] Então a minha nota pra rede municipal a nível de inclusão é regular [...] (Lady Anne).

Penso que tais avaliações não podem centrar-se apenas no setor da Educação Especial do município, mas abranger a Educação municipal no Brasil e principalmente fatores geopolíticos que condicionam a forma como a Educação é vista regionalmente. É preciso fazer uma análise da ascendência do poder pelas suas ramificações para entender esse contexto (FOUCAULT, 2009b).

Em confluências, tanto os discursos oficiais como os dos professores estabelecem que, independente do posicionamento na trama saber-verdade-poder acerca da Educação Inclusiva e da concepção de sujeito e diferença, para ocorrer a inclusão, têm que ser oferecidas condições de sistema e estruturais:

[...] Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais [...] (ONU, 1994, p. 01).

Em destaque, trago dois aspectos que constituem essas condições de sistema e estruturais que também aparecem nos discursos dos professores e incorporados aos discursos da governamentalidade neoliberal: a valorização do professor, principalmente através do plano de cargos e carreiras, e a estruturação da ambiência das salas de aula.

É digno de nota que durante a coleta de dados desta pesquisa, os professores da rede de ensino municipal de São Luís ficaram por mais de dois meses em greve, tendo como principal ponto de reivindicação o plano de cargos e salários. No PNE, em 2001, falava-se:

[...] Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito [...] (BRASIL, 2001c, p. 79)

Esse é mais um dado que expressa como o debate acerca da Educação Especial/Inclusiva está atrelado ao debate sobre a Educação e sociedade. Como o poder municipal de São Luís pode iniciar uma discussão sobre professores inclusivos se ainda não cumpriu suas obrigações com os professores regulares? Evidenciando que as faltas de condições nunca será um impeditivo para cessar as discussões e as ações, mas tem que sempre ser um ponto de problematização.

E a falta de condições de trabalho se acumula no discurso dos professores como impeditivos para a implantação de uma Educação Inclusiva em São Luís:

[...] há uma unanimidade de incluí-la, porém deve haver uma condição de preparo para esta inclusão [...] (Helena).

[...] Acredito que as coisas quando acontece de cima pra baixo nunca dá certo. Você é imposto a fazer alguma coisa. Isso é um processo que deveria estar acontecendo, mas é difícil você ter um padrão europeu, quando você tem 15 alunos dentro de sala de aula. Aqui a gente tem 45 ou 50 alunos em sala de aula. É meio complicado trabalhar até as pessoas normais, imagine... Como é moldada a Educação no Brasil, tem que ainda ter a sala de Educação Especial. Porque não tem professor que tem capacidade hoje de trabalhar com alunos com a potencialidade de desenvolvimento maior e outro com a potencialidade de desenvolvimento menor. É heterogeneidade muito grande, um nível de conhecimento muito grande. Acredito que hoje não tenha, com 45 alunos, se a quantidade de aluno na sala fosse menor, podia ser bem melhor. De tudo, tanto de pessoas com deficiência intelectual, quanto de pessoas... [...] (Otelo).

[...] Aí também não tem como... E não tem assim... Como você viu, eu tive que levá-lo carregado pra lá. Não tem assim uma loco... Como é que se diz? Pra locomover ele pra ir pra algum lugar, para o banheiro alguma coisa. Teria que ter algum trocador também no banheiro pra ele. Porque é muito difícil a gente trocar uma criança assim, né? É isso... [...] (Gertrudes).

[...] Por exemplo, aluno que tem dificuldade de pegar o lápis eu tenho que estimular a questão motora, como? Se eu não garanto nem a xerox. Então nesse sentido a rede municipal ela deixa muito a desejar ainda, na questão estrutural falo dentro da minha realidade. Hoje já temos uma sala de recursos, que é uma sala ideologicamente para estimular todas essas questões de raciocínio, de questão psicomotora. Mas não é uma sala que eu, professor, posso chegar e trabalhar com eles [...] (Lady Anne).

De todos os argumentos utilizados pelos professores para criticar as condições de trabalho e do sistema para a implantação de uma Educação Inclusiva no município, o que mais apareceu diz respeito às salas superlotadas. Questionam os professores que tais salas dificultam o processo de ensino-aprendizagem e dificultam a atenção dada ao aluno com deficiência. Este argumento se vincula à cadeia de discursividade que atrela diferença-deficiência, que postula duas turmas em uma e que reproduz o mito do “especial”, mas também revela a fragilidade da formação dos professores no que diz respeito às metodologias de ensino e avaliação. Desta forma, apresenta como mais um dado do ruído que há no sistema

de ensino em São Luís na proposta de implementar uma inclusão escolar e mais além, aponta o caos que é a Educação pública brasileira (AZEVEDO, 2004):

[...] Com um aluno só, era só ela mesmo, no ano passado, ela tinha é deficiência mental. A deficiência dela era mental, mas era muito difícil, porque eram 32 alunos com mais essa aluna que tava na inclusão. Então era muito, foi muito difícil mesmo, ela ficou só um semestre, foi o primeiro semestre, porque ela teve que sair porque a mãe dela foi pra longe e tirou ela daqui, mas era muito difícil porque ela batia nas outras crianças, ela gritava em sala de aula. Então é muito difícil a gente trabalhar com 32 e mais uma inclusão [...] (Julieta).

[...] A principal dificuldade que a gente tem, que eu tenho, quer dizer, que eu tenho, continuo tendo com o *** é o quê? Primeiro que ele precisa mais de tempo, eu preciso mais de tempo com ele, mas eu também não posso deixar os outros. Então a principal dificuldade que eu tenho esse ano é a quantidade de aluno em sala de aula. Para ter mais disponibilidade com o incluso [...] (Julieta).

[...] É o ideal. Isso aí a gente vê em sala de escola de renome aqui em São Luis, tem 10 alunos com inclusão. Mas rede pública, não [...] (Julieta).

[...] Aqui tá com uma média de 35 por aí, mas na outra escola que eu ensino, que também é do município, uns 60, 55 por aí. Aí fica complicado demais. Demais mesmo. Mesmo que a gente queira dar... Principalmente quando a gente vai querer voltar a atenção para esses alunos, aí já viu como é que fica a turma. Não tem assim... Nessa parte eu tenho muita dificuldade e eu tenho certeza que meus colegas também. Que por mais que tu queira dar uma atenção especial para aquele aluno, um acompanhamento especial, tu vai ter dificuldade no outro lado, porque o outro lado é maioria. Então você fica assim entra a cruz e a espada. Tem que saber realmente como trabalhar numa sala dessa [...] (Emília).

[...] Para o professor, o ponto negativo que tem é que as salas estão superlotadas. Aqui são 36 alunos, eu até o semestre passado eu tinha dois inclusos. Tinha 34 os ditos normais e esses dois inclusos. Muito difícil você dá atenção para um quantitativo desse. É difícil, você tem que se virar, para não deixar excluir. Esse foi um dos pontos negativos. A quantidade de alunos, de você não ter um professor para apoiar [...] (Elizabeth).

[...] Hoje eu estou com uma média de 32 alunos, salvo assim, na verdade não estou com 32, estou com mais de 40 alunos. Por quê? Porque a gente teve que dividir uma turma esse ano de um professor que está com uma certa dificuldade de licença. Dividimos a turma eu e uma colega do lado e então tem uma média de 13 aluno a mais comigo, que é desse professor e 13 com ela. Então eu tenho 32 meu mais 13. Então assim eu estou com uma sala superlotada, eu tenho mais de três inclusões em sala de aula. O que já é complicado, que a gente sabe que pela LDB a gente não deveria ter, dependendo da deficiência, no máximo dois, mas jamais de três a quatro para o professor trabalhar essas deficiências, dentro de um contexto de quarenta e tantos alunos é complicado. E esse ano eu tou com quatro inclusões [...] (Desdêmona).

A governamentalidade neoliberal brasileira já buscou dar conta dessa crítica à falta de condições de se efetuar uma Educação nas instituições públicas de ensino. O conceito empresarial de qualidade foi incorporado nos discursos oficiais, como uma estratégia de poder nas lutas instituídas pela vontade de saber-verdade-poder.

[...] receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares". A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade [...] (BRASIL, 2001c, p. 61).

[...] A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais [...] (BRASIL, 2001b, p. 03-04).

A resistência se apresenta:

[...] O problema está aí, precisamos melhorar. Eu acredito assim, não é dizendo que foi tantos alunos portadores de necessidades especiais foram aprovados, mas em que condições? Passaram para série seguinte, em que condições passaram? Houve uma aprendizagem? Os pais fazerem a parte deles, a escola faz a parte dela, aí acredito que realmente há uma inclusão. Do contrário é só um elemento naquele universo ali, mas que não tem ganho nenhum [...] (Helena).

Um aspecto que apareceu com frequência foi a descolagem dos professores em relação aos dispositivos. A resistência dos professores frente às estratégias de poder institucionalizadas são visíveis no que tange às políticas de Educação Inclusiva (FOUCAULT, 1988). Os professores apresentam criticidade frente à vontade de saber-verdade-poder do Estado governamentalizado e comparam com a falta de condições que o sistema oferece para a efetivação da discursividade dos dispositivos oficiais:

[...] Educação Inclusiva ela é muito bonita no papel [...] (Julieta).

[...] É porque quem faz essas leis, não estão dentro de sala de aula. Eles não são dentro de sala de aula pra ele comprovar primeiro pra ele fazerem as leis, porque é difícil [...] (Julieta).

[...] Assim, eu vejo, assim, que no papel tudo é muito bonito, né? Tá! Mas a realidade é diferente. Totalmente diferente porque a gente não vê essa questão do apoio do governo [...] (Miranda).

[...] a inclusão ainda existe só nas leis, precisamos juntar forças, cobrar dos governantes para que a inclusão seja efetivada em nossas escolas [...] (Catarina).

[...] Nós estamos trabalhando, eu digo, nós, a maioria, por obrigação porque a inclusão foi permitida, é lei, então tem que ficar em sala de aula [...] (Rosalinda).

[...] O que eu vejo, a lei é muito bonita, não discordo dela, mas eu vejo que os professores primeiro deveriam ser preparados todos, para depois atender. Às vezes eu acho que é até uma brincadeira, um deboche. Colocar o aluno e dizer para o professor “te vira”. E o professor ficar... Ninguém nasce sabendo, tem sempre que aprender, mas aprender assim desse modo, aí fica difícil [...] (Elizabeth).

[...] Eu vejo até que os alunos que eu já trabalhei, eles têm plena condições de estar numa sala regular, mas coisa que eu vejo é que na lei é essa falha na lei, porque é inclusão, mas eu vejo como exclusão e não é isso [...] (Elizabeth).

Em contrapartida a essa descolagem por parte dos professores, o Estado aposta em um movimento de subjetivação por via da governamentalidade neoliberal, através dos dispositivos utilizados na formação discursiva inclusiva. A Declaração de Salamanca, por exemplo, tem uma preocupação paralela ou originária de promover a mentalidade neoliberal na educação (como apresenta o QUADRO 02). A questão da inclusão parece ser um aspecto entre outros:

[...] Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais [...] encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais [...] (ONU, 1994, p. 02).

[...] Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante [...] (ONU, 1994, p. 10).

[...] Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovida e seus representante envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadoras de deficiências também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas [...] (ONU, 1994, p. 14).

[...] Cooperação internacional entre organizações governamentais e não-governamentais, regionais e inter-regionais, podem ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas. Com base em experiências anteriores nesta área, organizações internacionais, inter-governamentais e não-governamentais, bem como agências doadoras bilaterais, poderiam considerar a união de seus esforços na implementação das seguintes abordagens estratégicas [...] (ONU, 1994, p. 16).

[...] O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré- escolares com necessidades educacionais especiais. [...] tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança [...] (ONU, 1994, p. 12).

Os professores, nesse sentido, coletivamente, dão maior profundidade às queixas faustianas e elaboram um bordão de resistência às políticas de conformação e de inclusão - “inclusão, só com formação”:

[...] de modo geral a inclusão é benéfica porém esta só deveria ocorrer quando houvesse um real preparo destinado aos profissionais que futuramente fosse trabalhar com alunos com alguma especialidade [...] (Ofélia).

[...] Eu sou a favor desde que aconteça isso. Que o professor seja preparado de fato para poder, quando ele terminar a graduação dele, ele poder receber esse aluno no ensino regular. Não precisar fazer pós, como a maioria faz, mas na sua graduação mesmo, que eu acho que isso não custa nada. Seria só uma reformulação curricular para fazer uma adaptação de uma cadeira dessa de suma importância pra gente [...] (Emilia).

[...] eu penso que a inclusão deve acontecer assim, desde que o profissional da sala de aula receba formação para fazer um bom trabalho [...] (Cleópatra).

[...] Eu acredito assim: de repente é uma proposta muito boa e a finalidade de acordo com a gente lê tem uma proposta boa. Se realmente funcionar de fato é uma proposta boa. Mas como ela deve acontecer? Ela deve acontecer na sala regular? Eu aposto que sim, que ela deve acontecer dessa forma. Agora claro que o professor que vai receber uma criança com deficiência ela tem que tá preparada pra aquilo. Isso é minha visão. Tem que funcionar assim? Tem. É uma proposta boa? É. Mas o professor tem que tá qualificado pra trabalhar, o professor tem que ter formação para trabalhar. Porque se a gente não tiver, fica difícil [...] (Cleópatra).

Em parte, esse bordão se fundamenta nas prerrogativas neoliberais que postulam que o gargalo dos problemas sociais é a Educação e desta é a formação dos professores. Os discursos dos professores incorporam essas prerrogativas e devolvem ao Estado, pois nem seu planejamento inicial de conformar os professores via os dispositivos, eles estariam cumprindo:

[...] A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado [...] (BRASIL, 2001c, p. 65).

[...] Inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades podem ser constatadas em muitos centros de atendimento a essa clientela. Em relação à qualificação dos profissionais de magistério, a situação é bastante boa: apenas 3,2% dos professores (melhor dito, das funções docentes), em 1998, possuíam o ensino fundamental, completo ou incompleto, como formação máxima. Eram formados em nível médio 51% e, em nível superior, 45,7%. Os sistemas de ensino costumam oferecer cursos de preparação para os professores que atuam em escolas especiais, por isso 73% deles fizeram curso específico. Mas, considerando a diretriz da integração, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos

em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente. Em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais [...] (BRASIL, 2001c, p. 62-63).

A visão de Educação Inclusiva polemiza e problematiza mais ainda o sistema de educação pública no Brasil (FOUCAULT, 2010). Se a governamentalidade neoliberal brasileira assimila o discurso inclusivo dos organismos internacionais, ela traz com esse discurso alguns questionamentos que não podem deixar de serem feitos. De que inclusão se fala? Quais as condições se dão? Como articular o sistema? Quem está sendo incluído e quem vai incluir? Como esse responsável pela inclusão vai operar? São diversas questões que chegam ao âmago dos problemas da Educação brasileira e do aligeiramento conceitual que os dispositivos apresentam acerca do conceito de diferença. Tem-se assim um convidado (o aluno historicamente excluído) para uma festa que não existe (a escola supostamente inclusiva). Diante dessa situação, investem em um regime de verdade que associam inclusão à entrada e permanência. Tal mudança conceitual gera ambigüidades, contradições e equívocos entre os sujeitos do sistema. Produtos como duas turmas em uma são engendrados a partir dessas incoerências e quem sofre?

[...] Nós estamos criando uma população de zumbis, no futuro eles vão andar sem saber qual é o mundo deles, não foram tratados dentro das deficiências deles, da necessidade dele, e nem entenderam essa outra aqui. Entendeu? Isso é crime! Eu fico muito chateada com isso, por conhecer e ver a situação. Não tou chateada com as pessoas, estou chateada com o contexto como vem se desenvolvendo a coisa. Essa é minha responsabilidade profissional, indicar isso [...] (Luciana).

b) Quem é o professor da Educação Especial na perspectiva inclusiva

Tanto a visão de Educação Especial, quanto a visão de Educação Inclusiva chega a um denominador comum, que é o professor inclusivo. Passeando pelas discontinuidades da formação discursiva inclusiva, a pergunta principal é: quem então é o professor inclusivo?

Na busca por este sujeito, alguns aspectos apareceram nos discursos dos professores e dos dispositivos oficiais. O fator “querer” ou “amor” ou “sensibilização” ou “motivação” apareceu como sendo basal para a constituição do professor inclusivo. Um aspecto de ordem psíquica que vincula, como já aponta Michel Foucault, o ato pedagógico ao ato espiritual, prática de si (FREITAS, 2009). É o cuidado de si que fundamenta a subjetivação de um professor como inclusivo (FOUCAULT, 1995b):

[...] Aí ninguém tem interesse. O negócio mesmo é a falta de interesse, a falta de sensibilidade. Ninguém tem sensibilidade com a pessoa com deficiência [...] (Lady Macbeth).

[...] Assim, eu vejo assim, que é uma coisa de dentro da gente, a gente pensar assim que tem uma pessoa que tem uma deficiência e de repente você tá ajudando essa pessoa, você tá crescendo porque você está ajudando. Eu acho que é uma questão pessoal de você... Tipo como se fosse um desafio, né? De você como educador [...] (Titânia).

[...] Primeiramente ele teria que gostar, gostar do que faz, porque para você trabalhar com crianças normais, trabalhar na Educação você tem que realmente gostar. Eu gosto do que eu faço, é muuuita dificuldade, a gente encontra mil barreiras, às vezes perde a paciência e a gente tem que saber como formar uma profissional e... Acho que é só, né? [...] (Miranda).

[...] O professor tem que gostar, não adianta ele ir pra sala de aula ter um aluno e começar a não querer aceitar aquela criança. Se ele não aceita aquela criança como ele vai conseguir trabalhar com ela? Aí não tem condição, não tem mesmo! Ele tem que gostar, ele tem que gostar do que ele faz, tem que ter paciência, muita paciência, porque cada criança é cada criança [...] (Bianca).

[...] O professor ideal para mim é o professor que está sempre em busca, porque é um desafio, um desafio muito grande trabalhar, você tem que gostar daquilo que você faz mesmo. Tem que amar a profissão. Não vai adiantar o professor ser rico de teoria, ser rico de prática, ele vai ter que associar os dois para tá em conjunto. E basta ele querer, porque às vezes o professor tem todos os dois, mas não quer trabalhar com inclusão. Porque acha que dá muito trabalho. Eu acho assim, não tenho em vista o professor ideal, né? Eu tenho em vista o professor que ame trabalhar com inclusão [...] (Rosalinda).

[...] O professor ideal ele seria aquele que dentro das condições que... Seria aquele que realmente conseguiria concretizar... Seria aquele que conseguisse que aquele aluno avançasse. E esse professor ideal não poderia faltar afetividade, nunca, acho que pelo afeto, não só aluno incluso, mas qualquer aluno, se não for pelo afeto não vai [...] (Lady Anne).

[...] Antes de qualquer coisa ele deve ser um profissional comprometido porque se não houver um comprometimento dele enquanto profissional, que quer mudar a estrutura pedagógica de uma sala de aula [...] (Desdêmona).

Este fator de si vem sempre vinculado à constituição psíquica do sujeito, no que tange seus valores, crenças e atitudes. Desta forma, o professor inclusivo teria uma formação que precede a formação inicial e continuada, que precede as políticas de conformação do Estado, uma formação humana. O professor inclusivo remete à cultura de uma sociedade. Este aspecto evidencia que o projeto de Educação Inclusiva e professor inclusivo passam antes pela busca de uma cultura e sociedade inclusiva:

[...] A questão da formação dos professores deveria começar no ensino superior. Tem que começar a trabalhar o ser humano. Tem que começar a trabalhar lá na família, lá na base principal. Aí você tem capacidade no ensino superior de assimilar o que você pretende ou não. Essa formação tem que ter uma participação principalmente da família, a família ter condição de saber que a sociedade tem essa diferença. Depois que formar na família, trazer pra escola e depois ir pra universidade. Não adianta você botar pessoas com capacidades, PhD em Educação

Especial, se a base de tudo, a família, não ter essa formação. Se ele não tiver essa formação, vai ter um conhecimento abstrato. Ele tem que saber como atuar com esse conhecimento que tem [...] (Otelo).

[...] Ai no caso entra a questão família, né? No caso a minha formação, eu como profissional. Acho que entram também questões religiosas, que vive dentro, segue uma linha de religiosidade e tal já tem uma visão de mundo com mais sensibilidade e auxilia muita gente nessa formação. E estrutura familiar também, né? Eu recebi muito essa questão dentro da minha família de apoio de pai, mãe dentro da minha formação me ajudou muito nessa questão. Eu acho que é isso aí e tendo a realidade que eu vivi com minha mãe educadora também, eu já tendo em casa aquele jeitinho de trabalhar com aluno, eu vejo que dá resultado [...] (Miranda).

No entanto, além dessa prática de si e dessa volta a uma formação humana, os discursos dos professores apontam que para exercer uma profissão, há a necessidade de uma técnica (MAUÉS, 2003). É para essa técnica que se direcionam as estratégias de lutas que os mesmos travam frente ao saber-verdade-poder que o Estado oferece:

[...] Eu creio que ele deveria ter pelo menos o mínimo de conhecimento dentro dessas deficiências. Eu não digo nem o máximo, porque o máximo é difícil de a gente conseguir. Mas eu digo o mínimo, nem que fosse o mínimo de leitura. Eu digo, porque pra mim falta. A questão da leitura dentro da criança com deficiência. Eu preciso ler mais, preciso saber mais, preciso muita coisa descobrir na prática. Eu queria tá mais preparada para atuar e para oferecer a meu aluno uma aprendizagem com qualidade [...] (Cleópatra).

[...] O professor para trabalhar com a inclusão, pelo menos teria que ter uma formação sólida sobre a inclusão, conhecendo, como já falei anteriormente, todos esses tipos de deficiência. Porque conhecendo ele estaria preparado. Às vezes os professores não têm essa formação, ou ele não foi trabalhado ou ele nem lembra mais. Aí joga, eu digo é jogar, as crianças com deficiência na inclusão. O que acontece? Eles vão ficar jogados lá. Então eu creio que o professor teria que ser preparado para que não ficasse só no papel, para que não ficasse nas reclamações, porque são muitas reclamações. Os pais reclamam muito com razão [...] (Elizabeth).

Por essa cadeia de raciocínio, o professor inclusivo irá emergir somente quando se estabelecer a relação entre uma formação humana (COSTA, 2009b) que garanta uma sociedade de sujeitos inclusivos e uma formação inicial e contínua que garanta uma técnica inclusiva ao profissional (MIRANDA, 2009):

[...] Eu penso que a primeira coisa que ele precisa para trabalhar na inclusão, ele deveria ter amor, né? Porque assim... Amor à atuação, amor ao próximo. Porque se ele não tiver amor ele não vai aceitar esse desafio, né? Para ele não vai ser um desafio, para ele vai ser um transtorno. Eu conheço professor que fala “ah! essa turma eu não pego” “ah! esse aqui eu não faço” “ah! Não, eu não pego”. Por quê? Porque não tem amor. A gente vive num mundo, em que o mundo tá mudando as coisas, né? Hoje as pessoas com deficiência estão sendo inseridas no mercado de trabalho, tão no dia a dia da gente, têm pessoas que vez ou outra aparece com problemas, né? Um problema depressivo, uma coisa assim. E você tem que aprender a conviver, você já convive com aquela pessoa, mas você não sabia que ela tinha aquele problema. Então assim, a gente tem que tá sempre melhorando e tá sempre pronto pra essas coisas. Eu acredito que o professor para trabalhar na Educação

Inclusiva, ele primeiro tem que ter amor, ele tem que gostar de ser professor, ele tem que ter objetivo de aprender, de ensinar, aprender a ser, aprender a ler, aprender a aprender, aprender a fazer. Então esses quatro alicerces da Educação, isso tem que ter dentro do coração, porque senão ele não trabalha com aluno incluso. Primeiro ponto é o amor, o segundo é ele ter disposição para o novo, pra qualquer problema que surgir, ele tá ali e “ah! não, esse aqui eu vou vencer” “ah! esse passo aqui eu vou ler e vou trabalhar esse aluno com esse recurso” ou ainda “ah! vamos trabalhar um projeto que todos possam trabalhar, todos possam participar, conhecer”. Eu penso assim, primeira coisa é a questão do amor e a segunda é a vontade mesmo de fazer [...] (Titânia).

[...] Olha você ter só a técnica de ensinar e não ter compromisso não vai adiantar porque pra você ter a técnica de ensinar, você tá ensinando seu aluno e pronto, aprendeu, aprendeu, se não aprendeu tá nem aí. E o compromisso não, você saber que o aluno não aprendeu aquele conteúdo e você querer repassar para ele, tentar buscar o porquê que ele não aprendeu e tentar desenrolar um projeto, tentar que ele entenda, e que ele compreenda o que você deu para ele, isso é você ter um compromisso com seus alunos, não é chegar dar aula, entendeu tudo bem se não entendeu... Não é chegar, ver o aluno que tá conversando com outro, chegar e não falar nada para ele, não chamar a atenção dele. Não saber chamar a atenção dele. É ver um aluno no fundo da sala com a cabeça baixa e sem saber o porquê que ele tá desse jeito, começar a brigar com ele, eu acho que isso não leva nem o professor nem o aluno a nada. Porque você tem que saber ser o professor e saber por que ele está em sala de aula. Não é só pelo dinheiro, tem o compromisso com aqueles alunos. Porque o aluno ele pode aprender por si só, mas ele tem que ter um incentivo [...] (Adriana).

[...] A partir do momento que ele gosta daquilo, ele consegue trabalhar. A partir do momento que você gosta daquilo que faz, você consegue trabalhar, mas se você não gosta como você vai conseguir trabalhar com aquele aluno? Você vai colocar mil e um empecilhos e você não vai conseguir, porque a primeira barreira é porque você não gosta, aí como você vai conseguir trabalhar? [...] (Bianca).

Contudo, mais uma vez a visão equacional surge na trama saber-verdade-poder marcando que ainda não se é possível vislumbrar um professor inclusivo nos discursos escolares, mas uma amálgama, uma junção do professor regular com o professor especial (BUENO, 1999). Não se visualiza ainda uma formação integral na qual se conceba uma diferença estruturada rizomaticamente:

[...] Eu acredito que ele seria... Receberia os mesmos... Os mesmos cursos que no caso o outro professor regular receberia, porém ele deveria vir com uma bagagem a mais, que no caso seria, o que a gente falou anteriormente, os cursos, as oficinas, as palestras, tudo que pudesse ajudar ele a aprender a lidar com o aluno com deficiência. Ele deveria ter obrigação trazer junto dele, no currículo tudo isso, todo esse conhecimento [...] (Ofélia).

Aparece também nesta formação discursiva a idéia de um “outro” professor para dar conta da educação dos “outros” alunos:

[...] Eu creio que seja colocando professores, em sala de aula, preparados para recebê-los, contratando profissionais que realmente estejam preparados para esse tipo de aluno. Aí sim ele poderia ser qualificado junto com os outros. Poderia ser analisados, ser avaliados, juntamente com os outros [...] (Adriana).

Assim como os dispositivos neoliberais incorporaram o conceito empresarial de qualidade para tentar dar conta às críticas sobre as condições do sistema que sustenta a inclusão escolar, no que diz respeito à invenção do professor inclusivo, emerge um conceito que é utilizado para remodelar a Educação: competência (MAUÉS, 2003).

A governamentalidade neoliberal e a teoria do capital humano acarretaram na constituição do conceito de competência para o professor. Esse conceito se encaixa ao professor inclusivo na medida em que ele é um novo professor que se busca inventar, colado às exigências dessa governamentalidade. Tal conceito, por sua vez, é carregado de uma a-historicidade e uma a-criticidade que mais remete à vontade de saber-verdade-poder do Estado que à busca por uma formação que compreenda as diferenças:

[...] Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. [...] (BRASIL, 2001b, p. 29).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena o conceito de competência já toma todo o dispositivo, aparecendo com um único critério finalístico que definiria o professor:

[...] Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação [...] (BRASIL, 2002d, p. 02).

A problematização sobre a invenção do professor inclusivo, diferentemente daquelas do campo científico/político nos discursos dos professores e dos dispositivos analisados, diz mais sobre como deveria ser esse profissional, do que da sua origem e seu fundamento. A questão da prática de si aparece com veemência na percepção dos próprios educadores, como um aspecto particularizado para o professor que busca compreender a diversidade humana. Na medida em que o Estado exige a qualidade e a competência, os professores estabelecem o panorama de uma invenção mais transversal, que transforma toda a base da sociedade e da cultura (FOUCAULT, 2005).

c) **Como se dá a formação inicial deste professor**

Quando se fala em professor inclusivo, já não se fala mais de um professor regular para alunos sem deficiências, nem de um professor especial para alunos com deficiência. Trata-se aqui de um professor que compreenda a diferença como inerente à constituição humana, marcada biologicamente, socialmente, culturalmente, economicamente, psicologicamente etc. É preciso, assim, uma formação inicial sólida, que abranja várias áreas e forme o professor inclusivo, não em saberes específicos. É preciso repensar o currículo e a organização de conhecimento que subjaz à formação e à invenção deste professor.

Alguns dispositivos apontam para essa formação diferenciada de profissional, ainda em âmbito da graduação:

[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras [...] (BRASIL, 2006b, p. 02).

[...] Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;

- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica [...] (BRASIL, 2001c, p. 78).

Os discursos dos professores apontam a ineficiência que a formação tem hoje diante das exigências da Educação Inclusiva e destacam que uma outra formação seria necessária para o professor atender, minimamente, ao que se pensa de inclusão escolar. Aqui, a denúncia se direciona para a universidade que não reformulou a máquina para dar conta de uma invenção (BRZEZINSKI & GARRIDO, 2001). Inventou-se discursivamente o professor inclusivo, mas não inventaram a máquina que o iria produzir. A universidade, ainda presa aos modelos disciplinares de conhecimento, não consegue conceber a diferença disposta no rizoma:

[...] Me ensinaram a trabalhar com alunos com uma certa idade mental, pra idade deles eu não estou preparada. Você conseguiu entender? [...] (Hérnia).

[...] Eu acredito que a universidade tá no caminho certo para formar profissionais. Têm várias e hoje em dia têm varias que inventam outras disciplinas e colocam no currículo para trabalhar com pessoa com deficiência, mas se a pessoa não tiver essa capacidade de assimilar essas informações, fica complicado consegui transmitir. Se não tiver a sensibilidade é difícil de transmitir. Vai ser uma pessoa cheia de conhecimento, sem condições de transmitir o mínimo. [...] (Otelo).

[...] É meio complicado, porque a sensibilidade é pessoal. Ninguém vai colocar sensibilidade em ninguém. Você tem que se sentir à vontade, motivado. A motivação também é pessoal. Se você não se sentir motivado, é meio complicado. Pode ter a quantidade de conhecimento que tiver na área. Mas se não tiver motivação para trabalhar naquela área, você não vai conseguir trabalhar. O jeito que tá hoje, foi colocado para você pegar o aluno e ter condições de se desenvolver que nem os outros. Você sabe que não se consegue isso nem nos níveis menores, né? Meio complicado. Pra mudar, você não vai mudar agora. Essa mudança vai acontecer gradativamente. Pode ter uma resposta dessa inclusão imediata, um choque em toda a sociedade daqui uns 10, 15 anos. Hoje, de imediato, não acredito que vai sentir essa diferença. Você vai ver ainda dentro da escola aluno com deficiência renegado. Você vai ver isso daqui a muito tempo. Até que a sensibilidade ocorra pra que... [...] (Otelo).

[...] Isso é uma questão acadêmica. A academia ela é muito incipiente. É uma questão mesmo até curricular. Hoje as academias não perceberam para a necessidade. Vamos imaginar: “como é que eu posso formar, estar formando um professor, quando na vida todo o professor vai trabalhar com gente?”. E tem muita pessoa que não tem essa familiaridade, essa tendência de trabalhar com pessoas. Então deveria ter uma disciplina, como existe em outros países, atendimento pessoal, qualidade de atendimento. De repente, o professor quer mudar suas estratégias, suas metodologias, quer trabalhar de forma mais dinâmica. E aí quando

esse profissional, ele fez a universidade apenas a didática, que é na minha concepção muito mal ensinada [...] (Hamlet).

Precisa-se assim de uma reformulação curricular, respaldada principalmente em uma reformulação de escola, professor, aluno e sujeito. Nesse sentido, os dispositivos trazem como seria possível a entrada da Universidade no sistema de ensino e na rede de ensino, buscando formar um professor mais próximo de sua realidade:

[...] Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado [...] (ONU, 1994, p. 11).

[...] a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. Avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto [...] (BRASIL, 2001c, p. 74).

[...] A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais [...] (BRASIL, 2009b, p. 10).

Os professores também elaboram um saber-verdade-poder, visando aliar a prática da Universidade com a da rede municipal:

[...] Eu acho que a própria universidade poderia até trabalhar com projeto solidário, trazer essas capacitações via esses alunos para que realmente a Secretaria pudesse nos apoiar, porque a gente não tem esse apoio, tá? Então cada ano a gente encontra um desafio maior. Esse ano eu tou confortável, mas não sei o que vem em 2011, não sei o que vem pra mim, que tipo de necessidades elas podem portar, né? E aí fica difícil. Eu queria que a universidade contribuísse com a parte teórica, com a fundamentação para que a gente pudesse agregar um conhecimento em cima desse tema de maneira bem clara. Que viesse qualquer tipo de necessidade eu tivesse apta a trabalhar [...] (Helena).

[...] Olha, eu fiz magistério no Colégio Universitário, fiz pedagogia, paralelo eu fiz biblioteconomia na UFMA. Eu vou te dizer, quando eu fui chamada em 2003, que eu fui colocada lá na ***, e esse depoimento eu dou assim... Eu tive vontade de desistir. Porque não tinha Emilia Ferreiro, não tinha Paulo Freire, não tinha nenhum, quando me jogaram numa sala, com esse tamanhinho aqui com quarenta e poucos alunos pequenininhos, que eu não sabia, chegava rouca todos os dias. E o desespero bateu. O que me salvou mesmo foi a ajuda dos colegas. Não que não tivesse ficado nada da pedagogia, que não tivesse ficado nada do meu magistério. Mas ainda é muito distante a teoria da prática. Você vai conseguindo isso com a experiência. Eu nunca tinha... Eu iniciei na escola pública, eu não tinha freqüentado ainda nenhuma escola. Então eu me senti perdida mesmo. Hoje atualmente, eu trabalho na Educação Infantil pela manhã e nós estamos lá com umas estagiárias de artes. Então houve toda uma reformulação na UFMA, nas licenciaturas, eles estão trabalhando com essa questão de oficinas. Concomitantemente ao desenvolvimento do curso, eles têm momentos na escola. Aí eu conversei justamente isso com elas “olha, eu não tive”. Eu não tive esses momentos, a não ser mesmo o momento curricular que você vai, mas não é você dominando a sala. Então eu acredito que precisa se relacionar mais mesmo, permitir esse convívio mesmo. A universidade precisa tá mais dentro do entorno. Ela tá aqui na área ***, poderia aproveitar mais esses estudantes, para que a gente se sentisse mais preparados. Então eu pude avançar a nível de sala de aula, de gestão de sala de aula foi com a formação continuada. E dei Educação Infantil lá, cadeira 1, 2 e 3 e vim aprender Emilia Ferreiro aqui na escola. A identificar hipóteses, poder dizer o que o aluno avançar para hipótese seguinte. Como relacionar criança com necessidades especiais, crianças regulares, crianças com problemas familiares. Então não tem lugar melhora para você desenvolver que o chão da escola mesmo [...] (Lady Anne).

Destacam os professores que a ineficiência da formação inicial para a produção de um professor inclusivo faz com que haja uma disparidade entre o valor que o professor dá à sua graduação em relação à sua vivência. A segunda é muito mais valorizada, e a primeira quase sempre pouco significa ou influencia em uma prática inclusiva. Mesmo em lutas pelo poder do discurso, os pesquisadores brasileiros apontam esse quadro preocupante da formação inicial do professor brasileiro, como Libâneo (2006), Saviani (2009) e Maués (2003). Excertos abaixo ilustram essa perspectiva:

[...] Foi tipo assim, uma superação, né? Quando eu cheguei aqui, já faz três anos, primeiro ano eu não tive nenhum aluno incluso. Ano passado eu tive, esse ano também eu tive. Mas contribui por quê? A minha inicial contribuiu, mas contribuiu trabalhando mesmo com eles porque é uma prova que a gente tem com os inclusos, né? Porque cada dia... [...] (Julieta).

[...] A contribuição foi pequena. A contribuição mesmo da minha graduação é na prática pedagógica em sala de aula normal. Assim, foi muito bom, porque eu tive excelentes professores, eu compreendo muito bem o conteúdo que eu trabalho, eu não

utilizo livro, às vezes eu dou aula sem o livro, minha aula já tá na cabeça, na mente. Mas assim com relação à inclusão eu tive muito pouco, assim, 10%, porque lá a gente não trabalhou essa prática pedagógica, a gente trabalhou inclusão, psicologia da educação, trabalhou... Mas não especificamente. Não é como você está no dia a dia na sala de aula, que ocorre situações que a gente nunca imaginou passar [...] (Titânia).

[...] Foi e o que eu fui aprendendo foi mais mesmo no dia a dia [...] (Ofélia).

O que se conclui é que a governamentalidade neoliberal brasileira adota a noção de mínimo também quando se pensa sobre a formação inicial. Mínimo de formação, salário mínimo e problemas minimizados, embora esses aspectos sejam colocados como imprescindíveis. Esse imprescindível mais se volta para a lógica da Teoria do Capital Humano (COSTA, 2009a) que para preocupações efetivas de se garantir uma formação que tenha como resultado um professor inclusivo:

[...] É fundamental que os dados sobre necessidades de qualificação sejam desagregados por Estado, o que deverá ser feito nos planos estaduais, a fim de dimensionar o esforço que em cada um deles deverá ser feito para alcançar o patamar mínimo de formação exigido. [...] (BRASIL, 2001c, p. 76).

[...] A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2001c, p. 76).

Como aponta Ferreira (2006), o que as Universidades estão formando atualmente é um exército pronto para excluir. Os professores identificam tal descompasso discursivo justamente em uma formação apartada que se oferece na graduação. Tudo é fragmentado na Universidade, o que acarreta na velha queixa da separação entre teoria e prática:

[...] Eu costumo dizer assim, o magistério, a graduação, a pós-graduação, eu costumo dizer que eles são dissociados da nossa realidade, né? Porque é muito fácil a gente ver teoricamente falando tudo isso aí. Falando de Educação Inclusiva, a gente vê os professores falarem, mestres, doutores falarem pra gente uma série de coisa que são totalmente dissociadas da nossa realidade do professor de sala de aula. Inclusive eu tenho muitos embates com meus professores de universidade, em alguns aspectos, exatamente por isso, porque é muito fácil pra um professor, porque às vezes ele nunca teve experiência nenhuma a nível de ensino fundamental por exemplo, chegar pra nós e jogar uma gama de coisa que eles acham que é daquela forma, quando na verdade não acontece daquele jeito [...] (Desdêmona).

É preciso rever os espaços de diálogo entre a Universidade e a rede, utilizando-se de oficinas e estágios para que o futuro professor possa fazer com que a teoria ultrapasse seus limites, engendrando novas práticas e estas resultem em novas teorias (DELEUZE, 1979).

Um outro aspecto no debate acerca da formação inicial que atrela dispositivos, universidade e professores da rede diz respeito às lutas implementadas pelo Estado para conformar um professor, através de uma identidade e a subjetivação deste, oferecendo resistência. Nesse sentido, os Referenciais foram a manifestação mais declarada que a governamentalidade neoliberal esboçou na formação discursiva e percorreu os anos 90 e início do século XX:

[...] diante da urgência na elevação do nível de qualidade da educação escolar, cabe ao MEC propor ações e políticas que possam ser referências para todos, socializando discussões e sistematizando propostas que propiciem avanços significativos, para que mudanças necessárias aconteçam e se consolidem [...] (BRASIL, 2002c, p. 15).

[...] este documento reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo perfil profissional de professor [...] (BRASIL, 2002c, p. 16).

d) Como se dá a formação continuada deste professor

O primeiro aspecto que se fez presente nesta análise discursiva, no que toca à formação continuada, é que tanto os dispositivos como alguns discursos dos professores apontam que a formação continuada deve se dá de forma a instrumentalizar o professor, focando na especificidade de seu aluno com deficiência atual:

[...] Eu vejo que eles deveriam fazer o levantamento de quais eram as necessidades especiais de cada escola, que eu tenho que fazer de acordo com a minha realidade, não da escola seguinte e fazer treinamento pra gente em cima dessas necessidades. O que te angústia? É uma avaliação? É detectar qual é o grau de conhecimento que o aluno já tem? O que pode agregar a esse conhecimento? Eu acredito que seja nesse sentido [...] (Helena).

[...] E assim a maior dificuldade que eu tive foi de compreender qual o problema que esse aluno tem. Colocaram o aluno na sala, mas não explicaram, teve uma palestra só sobre a deficiência do aluno. Então assim, essa deficiência mental eu sempre tive dificuldade. Preciso mais na questão de formação mesmo. Se a gente tivesse mais formação pedagógica, ou então, psicopedagógica. Tivesse só para trabalhar com esses alunos, aí a gente teria mais facilidade para trabalhar [...] (Titânia).

[...] Olha, com certeza ele vai tirar as dúvidas. Por exemplo, dúvidas que eu tenho como saber como lidar com ela. Então eu acho que reciclagem, profissionais da área, no caso, médico, especialistas, que deveriam dar palestras, oferecendo pra gente um tipo de ajuda mais real. Eu busco na internet, eu busco na internet a respeito do que devo fazer com uma criança, mas cada caso é um caso. Então a instituição em si que for responsável tem que destinar mesmo é ajuda, é cursos, palestras, reciclagens, oficinas, tudo que puder ajudar a gente como lidar com esse tipo de questão. Não vou dizer problema, porque ele não é problema [...] (Ofélia).

[...] Poderia trazer um psicólogo que falasse especificamente do problema ou dos problemas. No caso, poderia aproveitar e falar dos problemas. O profissional poderia

vir na escola ou a escola mandaria pra Secretaria os tipos de alunos especiais que têm, o problema de cada um. Então esse profissional, ele ia fazer um levantamento desses problemas e poderia fazer uma palestra enfocando cada um “olha, o transtorno bipolar é isso, isso e isso. Você deve trabalhar assim, assim e assim” [...] (Emília).

[...] Eu acho que eu esperaria trabalhar primeiro com os recursos. Que recursos seriam esses? Como realmente eu vou trabalhar? Porque eu vejo aqui na sala de recursos, realmente eles têm muito recursos. E isso a gente não conhece. Por isso eu acho que se for continuar a trabalhar, que recursos são esses que eu vou usar? Eu vou lá pego uma coisinha para perder tempo, ganhar tempo com Moisés, mas eu não conheço. Olha esse é para trabalhar com crianças assim, esse aqui é mais para crianças assim, entendeu? Aí sim. A gente mesmo podia fazer um planejamento de... Cheio de recursos, mas tem que saber [...] (Catarina).

[...] Essa capacitação que eu vejo. Por exemplo, na escola, você tá com tal e tal deficiência, “você pode agir dessa maneira com eles, veja como é que tá, veja o que ele pode avançar, essas são as atividades mais apropriadas para ele”. Eu vejo a capacitação assim nesse estilo, com um orientador, professor. Até esses professores itinerantes que tem no município, são poucos, mas existem, para estarem dando um norte, como agir. Porque às vezes a gente não sabe se tá avançando muito ou se tá indo fraco demais, se ele está progredindo mesmo o suficiente, para a gente ver o progresso, né? Porque eu vejo o aluno fazendo ‘a’ e tá fazendo ‘a’ para mim é um grande avanço, mas assim, eu vejo, será que eu estou agindo certo? Será que não? Será que tendo um suporte, uma outra pessoa para me orientar melhor, eu não poderia fazer melhor? [...] (Rosalinda).

[...] Das deficiências. Porque aí, você conhecendo mais, você vai saber como trabalhar. Porque você tendo um incluso, cada um é um. Eles são únicos. Eu tive aluna que eu passava o mês todo trabalhando uma letrinha, quando ela voltava depois ela não sabia nada, eu ficava desesperada. Eu pedia, conversando com ***, e ainda tinha a itinerante da Educação Especial, que hoje em dia eu não vi mais, eu creio que eles acabaram. E eu falando com ela: “eu não sei”. Ela disse “não, não é, é porque esse tipo de deficiência que ela tem acontece isso, a gente pensa que ela aprendeu e nada”. E tudo isso me angustiava. Se eu tivesse esse conhecimento eu não teria ficado tão angustiada. Eu não teria imaginado que eu não estava sabendo nada. Entendeu? [...] (Elizabeth).

Estas posturas parecem vinculadas à governamentalidade neoliberal que institui um sujeito programático, que visa uma formação aligeirada e focada em um aspecto do saber fazer (LAUANDE & CASTRO, 2009). Como afirma Linhares (2009), as formações continuadas instrumentais são estratégias de conformação de professores, pois focam na expurgação dos conflitos, dos incômodos, dos distúrbios, das queixas faustianas. Esse modo de operar através do saber fazer se volta contra a problematização, através de sua vontade de saber-verdade-poder. Dão modelos, solucionam problemas pontuais e não questionam o porquê que os problemas surgem e se repetem (FOUCAULT, 1996).

Aparentemente, os professores foram subjetivados nesse modelo, pois visam apenas resolver seu problema imediato. Desde modo, quando outro problema surgir ele buscará outra formação que o instrumentalize a resolver. Vários fatores podem estar acarretando tal perspectiva. Primeiro uma alta demanda aos professores, sem as condições do sistema, com salas superlotadas. Segundo, a não formação inicial que não lhe permite entrar na cadeia de

problematização. Terceiro, uma conformação passiva aos dispositivos que oferecem essas formações instrumentais como a base da formação do professor inclusivo (FOUCAULT, 1979).

Um outro aspecto relevante diz respeito ao saber “especial” que geralmente os dispositivos colocam, classificando os professores como capacitados e especializados:

[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, 1996, p. 25).

[...] § 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] (BRASIL, 2001d, p. 05).

No dispositivo mais recente:

[...] Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares [...] (BRASIL, 2009c, p. 03).

As ressonâncias nos discursos dos professores:

[...] Essa Educação continuada, nós professores e a coordenação já vêm cobrando essa formação continuada, né? Já teve uma série de entraves que foi passando, passando, passando. Mas o que é que a gente busca? A gente busca adquirir mais conhecimento porque, como lidar com eles, né? Porque é totalmente diferente esses inclusos do que esses que são ditos normais [...] (Julieta).

[...] Olha, eu acho que eu ainda tou assim... Quatro anos e mesmo assim eu ainda preciso de muita formação. Eu não me acho assim formada para trabalhar com alunos com deficiência. Eu acho, assim, eu sempre quero mais e mais, então eu acredito que se tivesse mais formação, mais palestras ou assim, uma mesa redonda para a gente poder trabalhar com outras pessoas que também trabalham, que passem pelas mesmas situações, outros professores, eu acho que seria bom. Eu ia acrescentar muito mais ao meu conhecimento [...] (Titânia).

O que interessa aqui é como a vontade de saber-verdade-poder repercute nos discursos dos professores, nas queixas faustianas, no que diz respeito a ser capacitado ou especializado. A busca pela ordem entra no seu *foci imaginarii* (BAUMAN, 1999).

Há ainda professores que identificam que, em parte, cabe ao professor investir para se formar um professor inclusivo. Há um perigo nesse discurso na medida em que ele se aproxima do que Costa (2009a) chama de estabelecimento de sujeitos micro-empresas. Porém, vislumbro que em outra parte, pode se analisar esse investimento, esse implicar como fruto da formação humana necessária para a invenção do professor inclusivo.

[...] Oh, aqui a gente tem formação continuada para trabalhar. Mas ela não é específica, não para Educação Especial. É geral. Eu penso que contribui no dia a dia, como a gente trabalhar na sala de aula. Como a gente trabalhar com determinada tema e a gente pode melhorar, como a gente pode fazer um projeto interdisciplinar e trabalhar com esses alunos ou trabalhar integralmente três turmas da mesma... A gente pode trabalhar as três turmas no mesmo nível. Por exemplo, mesmo sendo outro professor, a gente faz um conjunto, trabalha em conjunto e tem um resultado melhor. Então eu vejo assim, as formações, as palestras, os cursos, eles sempre acrescentam alguma coisa no nosso dia a dia. Sempre, sempre, por mais que seja um curso de 20 horas, mas às vezes você troca experiências com alguém que está no

curso, que passou por isso, teve essa situação e aí você ver “ah! realmente eu não perdi meu tempo, eu acrescentei alguma coisa no meu conhecimento” [...] (Titânia).

[...] Assim, dentro da realidade dele, buscar da melhor forma possível, atrás de conhecimento, dentro da sua prática pedagógica, como é que você vai trabalhar em sala de aula, com jeitinho, porque cada educador tem seu jeito de trabalhar em sala de aula, a forma de tratamento do aluno, de tratar de forma igual, igual assim, entre aspas, não vamos dizer que é igualzinho não, porque aluno tem sua realidade de vida diferente, acho que é assim, o educador tem que buscar esse conhecimento dentro das suas possibilidades... Financeiro, que é o principal [...] (Miranda).

[...] Não, é um grupo de estudos que eles têm uma parceria com a SEMED. E eles vêm pra ajudar. E eles vieram e eles têm feito um trabalho muito bom, diante do que eles comentaram com a gente. Inclusive teve um seminário, eu fui nesse seminário, foi muito bom. Lá eu pude ver o quanto que se essas crianças forem bem assistidas, elas podem se desenvolver. Aquilo que pra gente uma criança com deficiência nunca vai conseguir, ela consegue. E a gente vê que tem pedagogo que atua na área e quanto esse trabalho tem ajudado e como tem gente do nosso meio que luta em prol dessa causa. Então esse grupo vem, né? Agora teve a greve, não sei como está, porque a gente não teve contato com eles, mas antes a gente teve alguns estudos. E lá a gente pediu pra que eles falassem das deficiências. E eles começaram falando do autista. Devido a nossa colega do lado, começou também com autista pela dificuldade que eu tenho, assim como outros profissionais. E a nossa troca de experiência é muito boa, sempre nas formações a gente senta e lá a gente tem colocado nossas... e nessas experiências a gente tem colocado nossos avanços e também as nossas ansiedades. Por exemplo, aqui tem uma aluna autista que já senta, que já come sozinha, são avanços? São. São avanços que tem acontecido devido o trabalho da professora que ela realiza em sala. Se você for conversar com ela, ela vai te dizer que ela também não tem formação, mas ela tá conseguindo [...] (Cleópatra).

Houve um caso de um discurso de uma professora, que apresentou uma formação administrada pelo Estado, mas que resultou em uma professora muito perto do que venho discutindo aqui sobre professor inclusivo. Seria uma amostra da possibilidade desse discurso inclusivo se efetivar diante das políticas do Estado, da formação humana, da formação política do professor. Vale o relato, com a ressalva que a exceção na governamentalidade neoliberal só serve para comprovar a regra, isto é, não teremos uma Educação Inclusiva com alguns professores inclusivos:

[...] Eu teria. Porque assim, a questão da adaptação curricular com esses alunos, o conteúdo ele não é suprimido. Eles têm direito ao mesmo conteúdo regular. Aí quando você diz, se eu tivesse toda a estrutura de fazer minhas adaptações, com certeza... Lógico que vai pelo ritmo da criança, você teria como alcançar sim resultado. Nós teríamos sim. A formação, a primeira coisa é você entender aquela criança, o olhar daquela criança é diferente. Eu não vou mentir, o começo “meu Deus, tomara que não caia um menino desse na minha sala que eu não sei o que eu vou fazer”. Mas quando sai, a gente vai e vê e entende, já é um olhar não como mãe, mas perto do sentimento de mãe. Isso depende também de professor, não vou te dizer que todos vão ter, né? Outros “ah! não eu não tenho habilidade pra trabalhar”. ***, essa técnica da SEMED, ela abraça a causa, mas eu conheço técnicos que não vale de nada dentro da rede. Então se a gente tiver uma técnica como ela, que acompanha “oh! *** eu não tou conseguindo”. Esse *** no começo era totalmente agressivo, de querer disputar na sala o domínio. Se eu deixasse, ele manobrava. Eu disse “**** eu não estou mais agüentando esse menino, eu vou dar um desprezo

nele” “faça isso”. Eu preciso do aval dela “então faz”. E eu passei duas semanas sem nem triscar nele. Passava o visto no caderno dos colegas. Então ele foi... “eu preciso respeitar a professora, não é assim”. A gente entende, mas por quê? Porque era uma criança que foi criada como bicho mesmo. Isso é outra questão: pais. Ele foi criado como bicho trancado dentro de casa, a mãe deixava as panelas lá quando tinha. Ele vende ovo de codorna na praia, eu já vi várias vezes e ele... Então coitado, essa criança assim, então quando você sabe do histórico dele, quando a mãe vem conversa e você tem um entendimento, você já tem como ajudar aquela pessoa. Não como coitadinho. O ***, que eu tenho agora. O *** ele veio de uma escola particular e ela primava por aquela escola que tinha menos aluno. Aí o que aconteceu quando ele chegou aqui? Quando ele chegou aqui, o meu temperamento mesmo, o meu jeito, eu sou dura, mas isso não quer dizer que eu não tenha afetividade, mas eu tenho uma postura na sala. E pelo quantitativo de aluno, se era uma atividade, então eu tenho cinco aula no dia, o aluno tem que cumprir o tempo, o ritmo. E ela veio desesperada, pelo choque “*** eu tenho um...” e foi contar toda a história de vida dele. Eu disse “é, de certo ponto tu estava certa de colocar ele numa escola que tivesse poucos alunos, pra professora poder acompanhar ele mais de perto, em contrapartida ele também tem que ser preparado para esse tipo de... Porque ele vai avançar, ele já tá na quarta série. Então o nível de leitura, ele vai ter que avançar. No começo não quero que você ache que eu esteja maltratando seu filho. Não, eu não estou maltratando, mas eu preciso exigir dele, como eu exijo dos outros. Se ele conseguia fazer operação só com duas dezenas, só com a centena, mas agora ele vai ter que avançar até a unidade de milhar, chegar a milhão”. E aí quando eu fiz o encaminhamento dele para ela conversar com a ***, então a frustração maior é dela. E a gente tenta mostrar pra ela a questão da avaliação que é outro ponto dentro da Educação Inclusiva, eu tenho que garantir a mesma habilidade para eles, mas eu tenho que saber que ele não vai alcançar aquela habilidade como os outros. E pode ser, surpresa nossa de ele avançar mais que os outros. É individual, a avaliação e a gente prima muito aqui pelo menos, pela questão da promoção/retenção às vezes só pelo avanço social que aquele aluno teve. De conteúdo ele não foi muito, mas ele participa, ela já se expressa, ele se relaciona muito bem no trabalho em grupo, mas ainda não consegue demonstrar isso através da escrita. Essa própria postura avaliativa eu tentei conversar com ela, mostrar “oh! o *** não vai ser...”. A primeira avaliação que a gente fez, ele não colocou uma palavra, ele não conseguia. Porque ele trava, ele fica nervoso, a mão dele sua tanto. Mas eu disse pra ela “a senhora tem que exigir de seu filho, vamos avançar. É eu daqui, *** me orientando e você também cobrando dele, ele já tá...”. E a gente vem seguindo dessa forma [...] (Lady Anne).

[...] A escola pela... Essa formação específica foi um PPA do próprio MEC “educar para a diversidade”. Então existiam os cursos de formação continuada que nós fazíamos inscrição pela Secretaria e iríamos fazer no final de semana ou então a noite. Além dessa, existia a formação continuada em serviço. De quinze e quinze dias aqui na escola tem a formação continuada no sábado, que é dada pelo supervisor escolar, em paralelo das técnicas de Educação Especial, a ***. A *** é na área de deficiência mental, auditiva e nós temos a *** também, que é em formação em deficiência visual. Então nós fomos contemplados por vários critérios. A gente foi contemplados com o curso “educar para a diversidade”. Aí é que a gente foi entender todas as questões a nível de legislação, de como fazer as adaptações curriculares, a nível de oficina. A formação, elas aconteciam nesse sentido, tanto em curso que eu. Eu inclusive fiz um do MEC também que foi em deficiência visual, que eu fiz no *** por iniciativa própria, além da daqui. Algo que nós em particular avançamos, é que nós, em questão de grupo, é que nós professores também dávamos formação. Eu além de professora eu sou técnica também no Estado, a exemplos de outros colegas daqui. Então eu tive muita facilidade a nível de compreensão com o processo de alfabetização. De entendimento da proposta curricular. Então nós, juntamente com as supervisoras, vínhamos, montávamos, apresentávamos projeto. Relatávamos experiências. Quando tinha formação específica com a ***, a nível de necessidades. Porque essa formação acontece aos sábados com professores do vespertino, que é de quinta a oitava e nossa de primeira a quarta. Então quando nós

nos uníamos em formação surgiam as questões dos professores de quinta a oitava, a nível de formação, eles ficaram um pouquinho aquém. A formação intensiva foi em cima de professores de primeira a quarta série, na base. Então chegou um tempo que nós estávamos sendo os bambambans da escola. E quando nossos alunos chegavam de quinta a oitava, que eles tinham a dificuldade, nos momentos da formação eles colocavam “aluno tal e tal” “vamos fazer isso de envolver vocês na formação”. Então nós passamos também a dar formação e aí o grupo avançou muito nesse sentido. Nós também preparávamos a formação pra dar pros professores, colocando toda forma de trabalho, de como a gente trabalhava e aí nessa época ainda eram poucos os alunos diagnosticados, a gente sabia dizer a questão da particularidade de cada um. Até hoje a gente ainda usa isso “ah! eu fui professora de ***. Rapaz como é ***?”. Então você passa né? “olha *** fica nervoso quando ele é pressionado. *** é um pouco lento, então você pode colocar ele com a ajuda de um colega tal, que ele vai em frente”. Então a formação na rede e na escola aconteceu dessa forma [...] (Lady Anne).

Então se mantém o raciocínio, para se falar em invenção do professor inclusivo é preciso problematizar as diversas instâncias de formação deste professor, a partir de uma perspectiva pautada na diversidade, e não na diferença-deficiência. Forma-se na sociedade, na família, na cultura, na universidade, na rede, na escola, na sala de recursos, na experiência, no sistema inclusivo como um todo. O que é preciso é romper com a discursividade ainda excludente e focada na deficiência e dar condições de possibilidade para este professor inclusivo ser incluído e emergir (FOUCAULT, 2008a).

e) **Onde este professor atua**

Esta categoria de análise serve para problematizar como os dispositivos do Estado e os professores pensam o lócus de atuação do professor inclusivo, bem como a utilização de recursos materiais e pedagógicos. Pela política de inclusão atual, o aluno com deficiência freqüenta dois ambientes dentro da escola, sendo a sala regular e a sala de recursos:

[...] O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela [...] O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum [...] (BRASIL, 2008a, p. 16).

A articulação desses espaços vem se apresentando como outro ruído no sistema, pois os professores apresentaram, que comumente não há relação entre o professor da sala regular e o professor do atendimento educacional especializado:

[...] Não. Não tenho. Poderia até ver alguma coisa, né? Talvez isso até ajudava, né? Talvez desse certo, agora com 50 minutos, cheguei agorinha ali na turma, 50 minutos é pouco tempo [...] (Hérnia).

[...] O que mudou, porque me angustiava, desde o início não sabia trabalhar com criança desse problema aí, né? E aí eu ficava angustiada pra um, pra me ajudar, pra me ajudar, porque eu não queria só empurrar uma criança dessa para uma série seguinte sem ter contribuído com nada. E aí eu fui conversar com a professora, sempre nas formações eu questionava sobre isso e aqui nós temos uma sala de recursos e eu pedi ajuda a... Inclusive ela se prontificou de me ajudar no momento que eu tivesse necessidade de saber como fazer uma avaliação, como perceber como aluno estava tendo um acompanhamento, um crescimento e aí aquilo ali foi me ajudando. Ela foi me dizendo “vê o que ele consegue fazer hoje, o que ele conseguiu pro dia de amanhã, eles cresceu de ontem pra hoje, em que sentido?”. Aí que eu fui observando e melhorando minha prática [...] (Helena).

[...] Não temos praticamente nenhum contato. Só quando tem alguma festividade e assim, uma coisa bem um “oi”, um “olá” e pronto [...] (Emília).

[...] Não há, até porque a professora que vai atender nossos alunos é a da tarde e de tarde a gente não tá aqui [...] (Cleópatra).

[...] Aliás, um que tá me dando muito trabalho, até pela experiência que eu não tenho. Aí, peço ajuda pra a professora de recursos. Ela vem aqui me dá apoio, às vezes ele tá muito agitado, aí ela leva para a sala dela. Aí quando ele se acalma, ele volta pra sala de aula [...] (Bianca).

[...] Existe. Eu trabalho na sala, ela reforça a tarde e a gente vai trocando. “***, estou trabalhando direito? Que atividades eu posso aplicar?”. A gente vai conversando e vamos entrando em consenso e fazendo a programação deles [...] Ela contribui porque no caso ela é a especialista de trabalhar, então ela contribui muito até em formação de atividades, indica atividades que eu posso fazer com um e com outro, então há essas coisa e eu vou aprendendo, né? Cada dia ela vai me orientando e eu vou atrás também pesquisando e vendo quais são as melhores formas [...] (Rosalinda).

[...] Primeiro, nós temos... Nós trabalhamos em parceria, então eu fui buscar justamente com a professora ***, que trabalhava com classe especial, com outros professores que já tinham essa experiência. Então fui buscar e também fui buscar muito na internet, sempre procurando. Eu fui procurando, porque eu ficava desesperada e eu sempre tive isso comigo, o que eu não quero pra mim, eu não quero pro outros. Eu jamais queria, se eu tivesse uma criança inclusa, ela ficasse esquecida na sala. E eu não sei se eu não vou chegar a ter uma pessoa com alguma deficiência, eu não sei se alguns dos meus familiares não vão ter. Então eu pensei primeiro nisso pra mim procurar, eu não vou ficar assim sem fazer nada e fui. E isso vem ajudando. Porque quando eu não sei, não tenho vergonha de dizer, se eu não tou conseguindo eu vou lá e pergunto e assim tem os erros e os acertos que a gente vai levando [...] (Elizabeth).

Na conjunção de saber-verdade-poder, essa relação entre o professor da sala regular e o da sala de recursos poderia conformar um professor que se instituisse como realmente

inclusivo (BUENO, 1999). Tal articulação permitiria uma entrada discursiva mais apropriada do professor que não teve uma formação inicial e continuada na perspectiva inclusiva. Penso que ainda estamos em fase de transição e o papel do professor do AEE precisa ser mais valorizado, pois talvez esse seja o agente disseminador da compreensão da diferença na escola ainda homogeneizadora:

[...] Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:
 I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
 II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
 III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
 IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.
 Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:
 I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
 II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
 III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
 IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
 V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
 VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.
 § 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado [...] (BRASIL, 2008a, p. 01-02).

f) Qual é a atuação deste professor

Associa-se à demanda do professor por uma formação instrumental, o condicionamento de sua prática pela característica de seu alunado. Aparentemente o professor não foi formado e se vê diante do aluno “especial”. Se esse aluno não tem maiores comprometimentos, este professor tem sua vida facilitada, caso o aluno tenha maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, este professor tende a solicitar uma formação instrumental. Sendo assim, a atuação do professor jamais será inclusiva, mas pautada em condições de facilidade por deficiência:

[...] Com a *** eu não tive nenhum problema, tanto que eu nem imaginava que ela tivesse deficiência, né? Porque tinham outros alunos que faziam até menos do que a *** fazia. *** se desenvolvia muito bem, ficava lá, copiava, respondia. Quando a mãe chegou pra dizer, eu “não, mas *** é normal” que até a avaliação dela, a nota era pequenininha, mas ela tinha. Ela fazia a avaliação dela e o que ela conseguia ver na sala ela conseguia. Já quando chegou o ano passado com um rapazinho chamado ***, que ele não conseguia nem entrar na sala de aula devido o barulho. Com o

barulho da sala da escola, ele já saía correndo. E eu não consegui fazer nada por ele, né? [...] (Hérmia).

[...] Mas já pros alunos com deficiência visual e surdez, acho que nem precisaria de intérprete, porque lá na faculdade já se faria esses cursos. Então não ia precisar do intérprete. Porque o intelectual dele é o mesmo. O nível mental é o mesmo. Então se você se comunicar com ele, fica numa boa com ele. Meu problema todinho é só com deficiência mental [...] (Hérmia).

[...] Ela tá fazendo a parte dela, ela é uma aluna muito interessada, sempre tá procurando coleguinhas que aprendam muito mais rápido. Ela tá sempre do lado. Então é por isso que hoje em dia me sinto numa situação mais confortável, por essa situação [...] (Helena).

[...] Para esses aí, auditivos, é o mesmo. Até pouco tempo não era, que eu achava que eles não progrediam. Mas esse ano eu vi que eu posso ter o mesmo objetivo para o aluno que tem deficiência auditiva e para o aluno que não tem nenhuma deficiência. Agora para esse com deficiência mental, eu creio que não. Eu tenho outro objetivo [...] (Titânia).

O fator família é outro que condiciona a atuação do professor inclusivo. A família pertence ao sistema de ensino e deve pertencer à formação discursiva inclusiva para que não haja hiatos na Educação dos alunos. Este aspecto é problemático porque, como vimos, não pertencemos a uma sociedade com uma cultura inclusiva, as famílias não são inclusivas:

[...] Tenho uma aluna, que deixa mais confortável de lidar com esse tipo de problema porque eu sinto que há um acompanhamento familiar. Então quando eu detectei no primeiro dia de aula eu chamei a mãe da aluna e ela tá aqui presente porque ela vende uns bombons ali na frente e eu conversei com ela e gostei porque eu senti que ela faz um acompanhamento médico com a aluna, ela aceita o problema. Porque o grande problema é esse, que eles às vezes não aceitam. Fingem que seu filho é normal, que seu filho não tem uma necessidade especial. Então fica difícil, o pai se recusa em saber disso então com certeza, e aceitar, com certeza eles também não vão buscar ajuda médica, né? E essa não, aí eu senti assim um conforto muito grande. Porque há uma participação da mãe, ela acompanha a filha nesse tratamento e também em sala de aula. E eu observei até mesmo nessa questão da aprendizagem, ela tem uma ajuda dela que ajuda nos exercícios. Eu fiquei muito confortável por isso, porque eu vejo que tem um acompanhamento de maneira geral. Eu sinto que ela tem uma aprendizagem, é lenta, mas que ela realmente está aprendendo. Eu respiro mais calma, porque eu tou conseguindo, que realmente há um ganho na aprendizagem de um aluno com necessidade especial [...] (Helena).

[...] São grandes porque, como tou dizendo, no momento que eu encontro uma família que é acolhedora, que aceita o problema, que acompanha o desenvolvimento da filha, mais fácil; agora quando isso não é feito pela própria família aí fica difícil, que a gente não tem o outro lado de ajuda, da contribuição. Sozinha a gente não tem condição de fazer, sozinha não tem. Porque eu já não tenho preparo de formação, se eu não tenho essa contribuição familiar, então fica difícil [...] (Helena).

Tem-se ainda o fator da gestão e coordenação como condicionante das práticas dos professores, facilitando traços inclusivos no processo de ensino-aprendizagem que o professor oferece. Percebi que nas escolas que estabelecem uma relação de poder pró-inclusão entre

seus membros do corpo gerencial, tende-se a se promover um clima organizacional que cultive a inclusão. Se o sistema girando em rodas maiores (ONU, MEC, SEMED) oferece entraves ao processo inclusivo, é possível que a gestão da escola encontre a possibilidade de barrar tais entraves e estabelecer a inclusão em sua escola. Os discursos de alguns professores apontam para essa realidade em São Luís:

[...] Eu não fui preparada, por isso no começo eu sentia muita dificuldade, eu ficava “***, o que eu vou fazer?”. Porque lá eles tinham o acompanhamento do pessoal da SEMED da Educação Especial, nós temos aqui, mas não é como eles tinham lá. Então eu senti muita dificuldade, muita dificuldade mesmo para trabalhar com esses alunos e cada dia é uma superação porque... Quando eu tava para receber um cadeirante aí eu “ah, de novo!” Porque a SEMED não prepara a gente pra receber... não, ela acabou com a formação especial, e pronto [...] (Julieta).

[...] Primeiro que quando chega no final do ano, você tem que dar, você tem que chegar com os conceitos, né? *** chega e diz assim mesmo “olha a SEMED quer 100%, quer que os alunos cheguem a 100% no final do ano”. Aí tu já fica com aquela preocupação na sua cabeça “100% numa sala de aula”. Para você entregar 100% não é fácil não, é difícil. E não existe 100%. Então principalmente com o ***, quando ele veio no ano passado, ele já veio com a... Ele estava em fase de transição, ele estava no silábico com valor sonoro para silábico alfabético. Aí *** “*** tem que chegar silábico alfabético no final do semestre” “ah! não ***, é muito difícil isso aí, chegar no final do semestre silábico alfabético? Tá difícil”. Então um dos fatores que me fez... Eu procurava atividade extra, eu procurava atividades para ***, porque tu tem a obrigação de entregar ele desse jeito que a Secretaria pede “ah! *** tá difícil, *** tá difícil”. Mas eu acho que um dos fatores que fez com que eu aceitasse, porque foi difícil eu aceitar, aí eu olhava “eu não vou conseguir trabalhar com ***, que eu faço? eu não sei ***”. *** é uma pessoa assim, muito legal, muito boa, que o que precisar ela tá ali “tu vai conseguir, tu vai conseguir”. Então um dos fatores de encarar mais ainda a Educação Inclusiva é a cobrança que a gente tem de entregar esse aluno do jeito que eles querem. Eu acho que foi isso... [...] (Julieta).

[...] Assim que eu... Antes de iniciar o trabalho com ele, eu já fui orientada para isso na coordenação “olha, agora você vai trabalhar com um cadeirante e ele tem uma deficiência motora, mas o aspecto cognitivo dele é tudo... Ele está se desenvolvendo”. Não vou dizer que ele chegou completo, claro que não, ele tá se desenvolvendo, tem a dificuldade dele na leitura, uma dificuldade que ele tem de ler com letra cursiva, ele usa muito a letra de forma. Mas teve um preparo antes, né? A gente foi sabendo como se trabalhava... Logo quando ele passou para primeira etapa... Nós trabalhamos por disciplina, professores diferentes, né? Aí todo mundo ficava naquele medo e tal, “como será que *** vai se adaptar essa realidade e tal?”. Porque ele vivia com um só professor na sala, aí cada professor tem um método diferente de trabalhar. Ele disse que gosta muito de trabalhar comigo porque eu sou muito atenciosa com ele, porque eu me preocupo, porque depois o que fica em jogo é o trabalho da gente, né? E também tem que ver a necessidade do aluno também. Porque se a gente deixar o aluno... Por que... Não é falando mal, a gente vê certos educadores que, a questão de... Só... É... Enrolar. É esse lado que eu vejo, assim, houve um preparo, não foi jogada a toa não. Eu já sabia o que eu ia receber [...] (Miranda).

[...] Aqui na escola, no que diz respeito à gestão, caso ocorra alguma dúvida o coordenador está sempre a disposição para poder nos ajudar. Tanto que ele fez algumas formações de determinadas deficiências para ajudar o próprio quadro de professores. A meu ver, a gente tem um pouco de suporte internamente. Mas em geral as escolas não tem isso, esperam a pessoa que tá no cargo para trabalhar as

deficiências chegar na escola, nós sabemos que o número é muito pouco, não dá tempo para abranger todas as escolas municipais [...] (Rosalinda).

[...] Eu acho que é possível sim. Olha... Eu... Eu vou falar... A questão da afetividade, da disposição para o trabalho ele está muito relacionado também com a gestão. Então nós antes nós tínhamos uma participação maior, em você abraçar as causas, às vezes o IDEB tá lá em baixo e a gestão procura uma forma de trabalhar a questão da interação do grupo. O próprio entendimento de cada um de ser tratado como pessoa. Então quando você é valorizado, você automaticamente você se dispõe ao melhor naquele ambiente, né? Então quando a gestão ela não oportuniza isso, automaticamente você perde totais estímulos em desenvolver. Então a nível de formação, outros países já trabalham a questão da produtividade, antes de iniciar o trabalho fazer um relaxamento, e fazer questão de trabalhar essas questões a nível pessoal. A questão do clima organizacional, se trabalhar nessa perspectiva do clima organizacional a gente avança sim e podemos ter professores mais satisfeitos. Agora se nós pegamos uma gestão autoritária, que não valoriza. Querendo ou não a valorização pessoal ele te dá satisfação pro trabalho. Se a gestão trabalhar nessa perspectiva a gente pode tá contribuindo para trabalhar melhor e oferecer resultados melhores [...] (Lady Anne).

Desta forma, a atuação do professor inclusivo localizada em um ambiente inclusivo deve proporcionar um clima e uma cultura escolar inclusiva. Como afirma Foucault (1996), todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, dentro da trama saber-verdade-poder que ele está articulado. A escola inclusiva e a sociedade inclusiva produzem e se reproduzem. Produzem sujeitos inclusivos e professores inclusivos. Conclui-se que, se a governamentalidade neoliberal brasileira passou a responsabilidade ao professor para promover a inclusão, este para além de suas queixas faustianas e de sua subjetivação identitária, via resistência às políticas de conformação, devolve para o Estado mais uma responsabilidade: a de ser incluído na cadeia discursiva do acontecimento inclusivo.

[...] porque a inclusão está aí e a gente precisa, de certa forma, também estar incluído [...] (Elizabeth).

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA QUE TROVÕES RETUMBEM POR MUITO TEMPO DEPOIS

Nos domínios com os quais nos ocupamos só há conhecimento relampejante. O texto é o trovão que continua a retumbar muito tempo depois.

*(O trabalho das passagens,
Walter Benjamin, 1927-1940)*

Vim traçando todo esse percurso desde o questionamento inicial, que indagava a possibilidade de se pesquisar com Michel Foucault em Educação Especial, até a problematização da invenção do professor inclusivo, com duas questões fundamentando minha inquietação: Quem somos? O que nos tornamos? As indagações elaboradas no projeto filosófico de Michel Foucault revivem-se no contexto da Educação Especial/Inclusiva, e porque não da Educação, no momento em que se indaga que indivíduo é subjetivado e como ele é subjetivado quando o Estado busca conformar o professor para estabelecer uma Educação para todos. Quem é o professor inclusivo? Como ele vem se tornando o que é?

Para esboçar problematizações e polêmicas acerca destas perguntas, e nunca respostas, optei por adotar a perspectiva arqueogenealógica e desmascarar a mecânica que ordena o discurso na Educação Especial. Nesse sentido, o desenho da trama saber-verdade-poder em que os sujeitos estão inseridos foi de grande valia para mapear não só o que o Estado governamentalizado pelo neoliberalismo busca controlar através de seus dispositivos de poder institucionalizados, mas também como as extremidades capilares ascendem discursivamente nas relações de poder, por via das falas dos professores. Outra instância que transita em meio a essa trama, os pesquisadores, também serviu como fonte, de modo a me permitir tracejar cartografias das problematizações e vislumbrar o saber-verdade-poder que emerge na formação discursiva da área.

Com essa caixa de ferramentas conceitualmetodológicas, tracei que no Brasil, vinculada aos estratos de formação da sociedade, constitui-se uma governamentalidade neoliberal própria ao Estado-Nação. Deste cenário inicial, pude vislumbrar como a política educacional foi constituída seguindo as letras do alfabeto neoliberal, visando transformar a Educação em um mecanismo que viabilizasse a consolidação do mercado e do capital. Nesse projeto, a Educação é posta pela governamentalidade neoliberal brasileira, absorvendo a formação discursiva dos organismos internacionais, como a panacéia para curar os males sociais, econômicos e culturais dos países pobres.

Ainda em meu percurso cartográfico, constato que, sendo assim, o Estado lança mão de suas tecnologias de controle, buscando conformar os professores como os sujeitos responsáveis para pôr à frente tal projeto. Nesse sentido, os dispositivos oficiais buscavam conceder uma identidade ao professor vinculada aos conceitos neoliberais, como por exemplo, competência e qualidade. Entretanto, através das discussões com os pesquisadores, apresentei que o professor se colocou como resistência a tal programa. Estes, mesmo portando suas históricas queixas faustianas, em meio as suas estratégias de poder, na medida em que eram assujeitados pelos dispositivos de conformação, resignavam-se e demitiam-se deste lugar, dando a si uma outra subjetivação.

É nesse contexto que emerge o acontecimento da inclusão no Brasil. O discurso inclusivo, fortemente atrelado à governamentalidade neoliberal, é incorporado na formação discursiva da Educação para todos. Agora o Estado buscava garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na instituição escolar. Todo discurso de exclusão é combatido de forma a forjar uma sociedade igualitária, de direitos universais. Na análise arqueogenealógica, percebi que tais discursos inclusivos não se sustentavam, quando se trata dos dispositivos oficiais. Isto porque, a inclusão é tratada como uma vontade de saber-verdade-poder do Estado que anula a problematização acerca da diversidade e da diferença, trabalhando esta vinculada estritamente à deficiência. A pessoa que tem uma deficiência é o diferente que precisa ser compreendido. É mantido assim o mito de um “especial”, um “outro”, em suma, é mantido a idéia de anormalidade.

A despeito dessas incoerências entre o saber-verdade-poder, que o regime de governamentalidade neoliberal trazia como inclusão, buscou também conformar o professor como o responsável por receber essa nova demanda em sala de aula. Todavia, não se colava o discurso oficial com os dos professores. Novamente, e agora com tons “especiais”, ocorrem resistências por parte dos professores, que se voltam para uma idéia de capacitação e especialização, promovida pelo próprio Estado, como impeditivo da garantia da qualidade em uma suposta Educação Inclusiva.

Neste cenário, busquei investigar como se ordenavam tais discursos no contexto do município de São Luís e utilizar tal ordenação como fonte de análise para compreender como se dá a invenção do professor inclusivo.

Dos dados aferidos através das entrevistas, questionários e análise dos dispositivos, elaborei sete categorias, que entrelaçadas podem tornar visível tal ordenação. De início, foi constatado que a visão de Educação Especial ainda traz fortes traços do estabelecimento de uma norma e de uma normalidade. O aluno com deficiência ainda é visto como o “outro” que

não está ao alcance do professor, e por isso, necessita sempre de um algo a mais, um saber “especial”. Por esse motivo, as reações do professorado ao receber esse aluno estão sempre vinculadas ao medo, pânico, susto, estranhamento. As políticas ainda associam deficiência à diferença, fazendo com que a especificidade seja uma característica exclusiva do aluno com deficiência. Este quadro estabelece nos professores um saber que fundamenta que a Educação Especial se caracteriza por uma atenção mais particularizada, mais voltada para as idiosincrasias do aluno. É justamente essa diferenciação entre a Educação e a Educação Especial, sendo a primeira marcada pelo sonho do homogêneo e a segunda por um trabalho centrado no aluno, que serve para questionar a base da Educação contemporânea e apontar a necessidade da superação desta por uma proposta inclusiva, em que todos tenham esse atendimento individualizado.

No entanto, analiso que o Estado desperdiça (ou nega) este fator e transforma a Educação Inclusiva como um mecanismo de segurança da população, buscando abafar tal debate e elevando o de uma mera democratização de acesso. É com essa prerrogativa de controle que os dispositivos assumem veementemente seu caráter orientador e ordenador. Geram-se assim, ambigüidades e dissensos acerca da proposta e da viabilidade das políticas de inclusão. Este fato gera entre alguns professores do município uma percepção negativa acerca do discurso inclusivo, tratando como um engodo, um factóide passageiro de uma governamentalidade particular. O que vem se praticando em parte da rede, pelos discursos dos professores, é uma inclusão da exclusão. A sociedade dividida pela normalidade entra na mesma sala de aula ainda pautada nessa divisão, o que leva a alguns professores terem o sentimento de estar com duas turmas em uma. Dessas duas turmas, uma é a do professor regular, visando minimamente a aprendizagem, a outra é formada pelos “outros”, que aqui estão para se socializarem.

Fato é que os professores municipais se descolam dos dispositivos e argumentam, dando eco aos mesmos, que tal inclusão só será viabilizada se todos os professores forem formados como inclusivos, se forem também incluídos. E exigem que o sistema e seus diversos sujeitos também sejam incluídos e se incluam. Família e gestão, em particular precisam se atrelar à causa da Educação Inclusiva, visando a consolidação de uma cultura inclusiva. Os professores exercem poder, pela resistência que se volta contra o contexto e as condições de uma inclusão escolar, mas não assimilam a noção de diferença e nesse sentido traçam um paralelo com o discurso neoliberal de inclusão, quando solicitam formações voltadas para as deficiências, de cunho instrumental. Chegam a articular a importância da formação inicial e da continuada e do trabalho em conjunto entre a Universidade e a rede, mas

não questionam a organização do conhecimento que estruturam currículos disciplinares que jamais poderão garantir uma formação sólida para o professor inclusivo.

No que tange à formação e a invenção do professor inclusivo, apareceu um dado significativo nos discursos dos professores. Trouxeram como fundamental para o estabelecimento de uma inclusão uma formação que abrangesse uma ética, uma prática de si por parte do professor. Para além de uma técnica, o aspecto do cuidado de si e da formação humana deste sujeito ganhou notoriedade na formação discursiva destes professores. Michel Foucault já colocava que o ato pedagógico é um ato espiritual, uma experiência, uma prática de si. Fica o encaminhamento para uma pesquisa futura, uma investigação mais detalhada acerca deste aspecto, possibilitando perceber a prática de si como um mecanismo efetivo de invenção do professor inclusivo.

No geral, é desta forma que se ordena o discurso da Educação Especial no município de São Luís, em relação à formação discursiva que se estabeleceu no país. Penso que as respostas supra-invocadas de quem é o professor inclusivo, como ele vem se inventando, emergirão com uma compreensão da diferença e da diversidade humana. Talvez esse professor inclusivo ainda esteja sendo inventado nas salas de aulas, de forma mais tímida que nas problematizações dos pesquisadores. Mas a oportunidade de fazer tais problematizações serem funcionais ocorre com a utilização por parte do poder público de tais pesquisas na elaboração e na implementação das políticas públicas. Assim, essa pesquisa só será ferramenta se os trovões retumbarem ainda por muito tempo depois.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 96, Campinas, Outubro, 2006.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas**, Dossiê Foucault, Campinas, n. 3, Dezembro, 2006.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil**: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria; AGUIAR, Márcia Ângela. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **O sonho da pureza**. In: _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **A busca da ordem**. In: _____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELINTANE, Claudemir. Por uma ambiência de formação contínua de professores. **Cad. Pesqui.**, n. 117, São Paulo, Novembro, 2002.

BENJAMIN, Walter. **O trabalho das passagens**. Disponível em: http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/frankfurt/benjamin/benjamin_03.htm. Acessado em: 03/11/2010.

BANDEIRA, Manuel. **Bandeira a vida inteira**. Rio de Janeiro: Alumbramento, 1986.

BLANCHOT, Maurice. **Foucault como imagino**. Disponível em: rapidlibrary.com. Acessado em: 25/06/2009.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, v. 18, n. 52, São Paulo, Junho, 2003.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa oficial, 1988.

_____. **Portaria nº 1793/1994**. Brasília: MEC, 1994.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Direito à educação – necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do ministério público brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

- _____. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Brasília: MEC, 2001b.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001c.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Brasília: MEC, 2001d.
- _____. **Parecer CNE/CP nº 21/2001**. Brasília: MEC, 2002a.
- _____. **Parecer CNE/CP nº 27/2001**. Brasília: MEC, 2002b.
- _____. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, 2002c.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC, 2002d.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 2 de 27 de agosto de 2004**. Brasília: MEC, 2004.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de novembro de 2005**. Brasília: MEC, 2005.
- _____. **Censo 2006: a evolução da educação especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Brasília: MEC, 2006b.
- _____. **Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008**. Brasília: MEC, 2008a.
- _____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.
- _____. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**. Brasília: MEC, 2009a.
- _____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2009b.
- _____. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Brasília: MEC, 2009c.

BRITTO, Paulo Henriques. **Trovar claro**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, Set/Out/Nov/Dez, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 3, n 5, p. 7-27, set, 1999.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 2004.

CAIADO, Kátia Regina Moreno et al. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 3, São Carlos, 2008. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2008.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **As orientações curriculares na formação de professores e as mudanças no campo discursivo.** In: CABRAL NETO, Antônio *et al* (orgs.). Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro: Forense universitária, 1990.

CARDOSO, Carlos Eduardo. **Dedos finos e mãos transparentes.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

CARRANO, Austregésilo. **Canto dos malditos.** Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. **A política estadual maranhense de educação especial (1997-2002).** Tese de doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2004.

_____. **Política de educação especial: o acesso a escola e a responsabilidade do poder público.** In: CABRAL NETO, Antônio *et al* (orgs.). Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **O processo de inclusão escolar na rede de ensino municipal de São Luís – MA.** Projeto de pesquisa. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2009.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cad. Pesqui.**, n. 114, São Paulo, Novembro, 2001.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores.** Bernal: Universida Nacional de Quilmes, 2004.

CATTONI, Bruno. **Silêncio de girassóis: uma aventura solidária no lixão do Morro do Céu.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.** Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

_____. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.** Santiago de Chile: UNESCO, 2001.

_____. **Serie Seminarios y conferencias,** n. 43, Santiago de Chile, Enero, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia neoliberal e universidade**. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (orgs.). Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz. **A sociedade global**: educação, mercado e democracia. Blumenau: FURB, 1999.

CODATO, Adriano Nervo. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 25, p. 83-106, Novembro, 2005.

COLLARES, Cecília A. Lima et al. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, n. 68, Dezembro, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. **Novos olhares na pesquisa em educação**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

COSTA, Silvyo de Sousa Gadelha. **Três proposições sobre formação e invenção**. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de (org.). Formação humana: liberdade e historicidade. Fortaleza: UFC, 2004.

_____. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, 34 (2), Maio/Agosto, Porto Alegre, 2009a.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Políticas públicas de educação e formação de professores**: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne; COSTA, Valdelúcia Alves da; CARNEIRO, Waldeck (orgs.). Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência. Niterói: Intertexto, 2009b.

COSTA, Valdelúcia Alves da; DAMASCENO, Allan Rocha. A formação de professores e a inclusão escolar: concepções e proposições. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 3, São Carlos, 2008. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. **Educação como sujeição e como recusa**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Os intelectuais e o poder**: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **O que é um dispositivo?** Disponível em: unb.br/fe/tef/filoesco/art14.html. Acessado em: 14/06/2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Rizoma**. In: _____. Mil platôs, vol. 1. São Paulo: 34, 1995.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.

DENARI, Fátima. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão**. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

DIAS, Rafael Mendonça. **Do asilo ao CAPSad: lutas na saúde, biopoder e redução de danos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, n. 17, 1993.

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

ERIBON, Didier. **Michel Foucault (1926-1984)**. Lisboa: Livros do Brasil, 1990.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educ. Pesqui.**, v. 33, n. 3, São Paulo, Setembro/Dezembro, 2007.

FERREIRA, Maria Cecília C. **Formação de professores**. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves, WILLIANS, L. (org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FERREIRA, Windiz B. **Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca**. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FILGUEIRAS, Luiz. **O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico**. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. *Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, 34 (2), Maio/Agosto, Porto Alegre, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **A paixão de “trabalhar com” Foucault**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, Novembro, 2001.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, Julho-Dezembro, 2003.

_____. **Escrita acadêmica**: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (orgs.). Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Verdades em suspenso**: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault**: a filosofia como história política da verdade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA FRANCESA E CULTURA, 1, São Luís, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Sexo, poder e a política da identidade. **The Advocate**, n. 400, 1984.

_____. Além das fronteiras da filosofia. **Le Monde**, 06 de setembro de 1986.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **El pensamiento del afuera**. Valência: Pre-textos, 1997.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

_____. **Ditos & Escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. **Qué es un autor?** Disponível em: rapidlibrary.com. Acessado em: 20/06/2009a.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2009b.

_____. **Polêmica, política e problematizações**. In: _____. Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREITAS, Alexandre Simão de. **A agenda na pesquisa foucaultiana**. In: CICLO ITINERANTE DE ESTUDOS FOUCAULTIANOS, 1, São Luís, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, Campinas, Setembro, 2002.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Formação de professores**: interfaces entre a educação e a educação especial. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves, WILLIAMS, L. (org.). Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

_____. **A formação de professores na educação inclusiva**: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FRIGOTTO, G. **Reformas Educativas e o retrocesso democrático no Brasil dos anos 90**. IN: LINHARES, C. Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, Abril, 2003.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, v. 13, n. 37, Rio de Janeiro, Janeiro/Abril, 2008.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo *et al.* Reforma educativa e lutas docentes em América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1251-1274, Setembro/Dezembro, 2004.

GIFFIN, Karen Mary. Financeirização do Estado, erosão da democracia e empobrecimento da cidadania: tendências globais? **Ciência & Saúde Coletiva**, 12(6):1491-1504, 2007.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Fausto**. Disponível em: www.ebooksbrasil.com. Acessado em: 20/12/2003.

GONÇALVES, Maria de Fátima Costa. Abalando os alicerces da “casa do rei”. **Série Políticas Públicas em Debate**, São Luís, v. 3, n. 2, p. 15-29, Julho/Dezembro, 2003.

GONÇALVES, Magaly Trindade *et al* (orgs.). **Antologia de antologias**: 101 poetas brasileiros “revisitados”. São Paulo: Musa, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, v. 21, n. 55, Campinas, Novembro, 2001.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores associados, 2006.

KAFKA, Franz. **O processo**. Rio de Janeiro: Globo, 2003.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, Especial-Outubro, 2005.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco; CASTRO, Alda Maria Duarte A. **A formação de professores no contexto da reforma da educação**. Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/285.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2009.

LEITE, Zinole Helena Martins. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental: entre o possível e o desejável**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 96, Campinas, Outubro, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; Pimenta, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, v. 20, n. 68, Campinas, Dezembro, 1999.

LINHARES, Célia. **Radicalização da democracia e reinvenção da escola: movimentos na formação docente**. In: CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun *et al* (orgs.). Políticas públicas de educação: pesquisas em confluências. Niterói: Intertexto, 2009.

LIMA, Rosângela Novaes; MENDES, Odete da Cruz. **A gestão da política de educação: contrapontos entre descentralização e avaliação na lógica da reforma do Estado**. In: CABRAL NETO, Antônio *et al* (orgs.). Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder**. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MALLARMÉ, Stéphane. **Brinde fúnebre e outros poemas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

MARTINS, Lúcia de Araújo R. **Análise de dois cursos de pedagogia, do PROBÁSICA/UFRN, no tocante à formação inicial de docentes para atuação em classes inclusivas**. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria

Cristina P. I. (org.). *Temas em educação especial: múltiplos olhares*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008.

MARZOLA, Norma. **Para uma teoria de mudança educacional**. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MATIAS, Virginia Coeli B. de Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. *Currículo sem fronteiras*, v. 8, n. 1, p. 62-75, jan./jun. 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cad. Pesqui.*, n. 118, São Paulo, Março, 2003.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão. São Luís 2008.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina e outros poemas para vozes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar**. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELS, Maria Helena. **Práticas de ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: a formação de professores de educação especial na UFSC**. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana M. Lunardi; SANTOS, Roseli Albino do (org.). *Deficiências e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, Setembro, 2002.

MOTTA, Manoel Barros da. **Apresentação**. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

NEVES, Cláudia E. Abbês Baêta. **Sociedade de Controle, o neoliberalismo e os efeitos de subjetivação**. In: SILVA, André do *et al.* (org.). *Subjetividade: questões contemporâneas*. São Paulo: Hucitec, 1997.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. de. **Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção**. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves, WILLIANS, L. (org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

OLIVEIRA, Cristiane. A vertigem da descontinuidade: sobre os usos da história na arqueologia de Michel Foucault. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.169-181, Janeiro-Março, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. **Privatização do público, destruição da fala e anulação da política**: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (orgs.). Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, 2000.

ONU. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho. **Educ. Pesqui.**, v. 31, n. 2, São Paulo, maio/ago., 2005.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **Navegar é preciso**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000001.pdf>. Acessado em: 25/05/2010.

PRAZERES, Valdenice de Araújo. **Formação continuada de professores (as) no Programa São Luís te quero lendo e escrevendo**: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino**. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social: Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 7 (1-2), p. 67-82, Outubro, 1995.

RAJCHMAN, John. **Foucault pragmático**. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

RÉGIO, José. **Antologia de José Régio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

REGO, Teresa Cristina; MELLO, Guiomar Namó de. **Formação de professores na América Latina e Caribe**: a busca por inovação e eficiência. Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades”, Brasília, Julho, 2002.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta/Canção de amor e de morte do portandarte Cristovão Rilke**. São Paulo: Globo, 2001.

RIMBAUD, Arthur. **Uma temporada no inferno**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SANTOS, Antonio Ailton dos. **Os dias perambulados e outros tortos girassóis**. Recife: Fundação de Cultura Cidade de Recife, 2008.

SANTOS, João de Deus. **Licenciatura e Biopoder**: uma perspectiva de análise. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

SÃO LUÍS. **Regimento interno da Secretaria Municipal de Educação**. s/d.

_____. **A Educação Especial no município de São Luís**. 1997.

_____. **Projeto de Lei nº111/99**. 1999.

_____. **Lei nº 3933 de 18 de Agosto de 2000**. 2000.

_____. **Proposta de reestruturação, implantação e implementação dos serviços e programas de Educação Especial na rede municipal de ensino**. 2002.

_____. **Resolução nº 10/2004-CME**. 2004

_____. **Site da Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <http://www.saoluis.ma.gov.br>. Acessado em: 02/11/2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesqui.**, v. 37, n. 130, São Paulo, jan./abr., 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, v. 14, n. 40, Rio de Janeiro, Janeiro/Abril, 2009.

SHAKESPEARE, Willian. **Como gostais – Conto de inverno**. São Paulo: L&PM, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, José Cláudio Sooma. Foucault e as relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. **Revista Aulas**, Dossiê Foucault, Campinas, n. 3, Dezembro, 2006.

SOMMER, Luis. A ordem do discurso escolar. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, Rio de Janeiro, Janeiro/Abril, 2007.

SOUZA, Denise Trento Rebello de, Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.**, v. 32, n.3, São Paulo, Setembro/Dezembro, 2006.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 84, Campinas, Setembro, 2003.

SPINK, Peter. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, Mary Jane (org). **Práticas discursivas e produção de sentido**: aproximações teórico-metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, Campinas, Setembro, 2002.

VANDRESEN, Daniel Salésio. **O discurso como elemento de articulação entre a arqueologia e a genealogia de Michel Foucault**. Dissertação de Mestrado em Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares...** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Entrevista. **Ponto de vista**, n. 05, Florianópolis, 2003.

_____. **Nietzsche e Wittgenstein**: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Maria Regina (orgs.). Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004.

_____. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, Setembro/Dezembro, 2008.

_____. **Entrevista**. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos>. Acessado em: 20/01/2010a.

_____. **Entrevista**: inclusão não é terapia. Disponível em: <http://www.ufr.br/noticias/coordenadoria-de-imprensa/entrevista-com-dr-alfredo-veiga-neto-inclusao-nao-e-terapia>. Acessado em: 20/01/2010b.

VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, v. 24, n. especial, Florianópolis, Julho/Dezembro, 2006.

_____. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100 – especial, Campinas, Outubro, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. Por que governamentalidade e educação. **Educação & Realidade**, 34 (2), Maio/Agosto, Porto Alegre, 2009.

VERLAINE, Paul. **Canções de Outono**. Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br/poesia/poesianet024.htm>. Acessado em: 03/11/2010.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história/Foucault revoluciona a história**. Brasília: Unb, 1982.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 85, Campinas, Dezembro, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: *A ordem do discurso na Educação Especial*. O objetivo da pesquisa é averiguar os diversos discursos sobre Educação Especial e formação de professores no município de São Luís. Tem como justificativa a necessidade de se compreender os discursos dos professores sobre este assunto para que se estabeleçam dados relevantes que permitam elaborações de políticas públicas mais eficazes.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, _____ de _____ de 2010

Assinatura do participante com CPF ou RG

Assinatura do pesquisador com CPF ou RG

APÊNDICE B – Ficha de Identificação

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevista nº _____

Realizada em ____/____/____

1. DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: Masculino () Feminino ()

Endereço residencial: _____

Telefones: _____

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

() Nível Médio

Curso: _____ Instituição _____ Ano: _____

() Graduação

Curso: _____ Instituição _____ Ano: _____

() Pós-Graduação

Curso: _____ Instituição _____ Ano: _____

Curso: _____ Instituição _____ Ano: _____

() Formação Continuada pela Secretaria Municipal de Educação (na Área da Educação Especial)

Curso: _____ Ano: _____

Curso: _____ Ano: _____

Curso: _____ Ano: _____

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Escola onde ensina atualmente: _____

Séries que ensina atualmente: _____

Quantos anos de experiência como professor? _____

Quantos anos que trabalha pela Secretaria Municipal de Educação? _____

Quantos anos trabalha com alunos com deficiência em sala de aula? _____

APÊNDICE C - Questionário

**Projeto: Formação de Professores para a Educação Inclusiva
Parceria Acadêmica: UFMA/ UFF/UFBA
2010-2013**

Prezado (a) Professor (a):

Por gentileza, solicitamos sua participação em nossa pesquisa que abrange os professores e escolas públicas distribuídas nos Estados do Maranhão, Rio de Janeiro e Bahia, participantes do Projeto CAPES-PROCAD-NF/CAPES, nos anos de 2010 a 2013.

(Não precisa se identificar)

Município/Estado em que trabalha: _____

Escola em que atua: _____

Série/Nível/Área em que atua: _____

Data de nascimento: _____

Sexo: F () M ()

Ano em que iniciou o magistério ou outra atividade em escola: _____

Formação para Docência:

Curso de Formação de Professores/Normal/Ensino Médio: Sim () Não ()

Cursos de Formação Continuada sobre Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais/Deficiência (Extensão, Livres, Aperfeiçoamento, outros) nas diversas áreas de deficiência. Assinale quais:

- () Mental
- () Física
- () Auditiva
- () Múltipla
- () Visual (visão reduzida e cegueira)
- () Transtornos Globais do Desenvolvimento:
- () Síndrome do Autismo
- () Síndrome de Asperger
- () Outras deficiências? Quais? _____

Graduação: Curso: _____ **Licenciatura** () **Bacharelado** ()

Pós-graduação:

Latu Sensu: Especialização ()

Nome do Curso/Instituição: _____

Strito Sensu: ()

Mestrado: () Nome do Curso/Instituição: _____

Doutorado: () Nome do Curso/Instituição: _____

Por gentileza, responda às seguintes questões com sua livre análise:

1) O que você pensa sobre inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares? E de estudarem junto com colegas sem deficiência na mesma sala de aula?

2) Como você se sente atuando com a inclusão em sua sala de aula?

3) Quais os desafios enfrentados por você em sua atuação docente com alunos com deficiência em sala de aula?

4) No seu entendimento, quais os recursos pedagógicos e adaptações curriculares necessários para a inclusão de alunos com deficiência na escola que você atua/em sua sala de aula?

5) Para você, atuar em classes inclusivas contribui para sua formação como professor? De que maneira?

6) Sua escola está organizada para a inclusão de alunos com deficiência no que se refere aos aspectos de:

a) Acessibilidade (rampas, banheiros adaptados, portas largas para cadeira de rodas, mobiliário adaptado, dentre outros aspectos)? Comente.

b) Recursos materiais e pedagógicos para a educação de alunos com deficiência? Comente.

Agradecemos sua participação em nosso Projeto de Pesquisa!

Coordenadoras da Pesquisa:

Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho – Universidade Federal do Maranhão/MA

Prof.^a Dr.^a Theresinha Guimarães Miranda – Universidade Federal da Bahia/BA

Prof.^a Dr.^a Valdelúcia Alves da Costa – Universidade Federal Fluminense/RJ

APÊNDICE D – Roteiro para entrevistas e análise documental

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS E ANÁLISE DOCUMENTAL

O roteiro para entrevista semi-estruturada e análise documental constará de sete itens iniciais, a saber:

- a) Visão de Educação Especial
- b) Visão de Educação Inclusiva
- c) Quem é o professor da Educação Especial na perspectiva inclusiva
- d) Como se dá a formação inicial deste professor
- e) Como se dá a formação continuada deste professor
- f) Onde este professor atua
- g) Qual é a atuação deste professor