



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÔNICA DE FÁTIMA SILVA CAVALCANTE PEREIRA

O PROFESSOR INCLUSIVO: UMA INVENÇÃO CONTEMPORÂNEA

JOÃO PESSOA- PB

2014

MÔNICA DE FÁTIMA SILVA CAVALCANTE PEREIRA

O PROFESSOR INCLUSIVO: UMA INVENÇÃO CONTEMPORÂNEA

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Dr^a Ângela Dias Fernandes.

JOÃO PESSOA – PB

2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser tão generoso comigo, por me proteger, me dar forças para seguir, por me mostrar que para tudo há um jeito, uma palavra, um amigo, um conforto, um consolo... Concluir essa pesquisa foi mais que um desafio... Não apenas pela complexidade de se trabalhar na perspectiva Foucaultiana, mas pelos entraves e desafios que surgiram no meu caminho nos últimos dois anos. Graças a Ele não desisti e cá estou, vitoriosa nessa caminhada!!

Agradeço a minha professora, companheira, guia, amiga, Ângela Dias... Deus realmente coloca Anjos em nossas vidas, que nos momentos mais difíceis chegam perto e nos acalmam, e amparam... Nunca vou esquecê-la!!

As evidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer. Uma coisa é evidente quando impõe sua presença ao olhar com tal clareza que toda dúvida é impossível. É o que não vê?! Sim, aí está, olha, é assim, aí o tens, é evidente! Só um louco ou um cego não o veria! Grande, é sem dúvida, o poder das evidências. Mas Foucault empenhou-se em mostrar a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação. O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa disposição do espaço, de uma particular exposição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. Por isso, nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. E isso porque não vemos tudo o que o constrange no próprio movimento que o torna possível. Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira. Que se propõe um autor que pretende romper as evidências, mostrando a trama de sua fabricação, suas condições de possibilidade, suas servidões, aquilo que está oculto pela potência mesma de sua luminosidade? Talvez nos ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos. E isso porque o que o determina não é tão necessário nem tão universal quanto acreditamos. O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo (LARROSA, 2002, p. 83).

RESUMO

A presente Dissertação busca ressaltar algumas práticas discursivas que deram margem ao surgimento de certos tipos de conhecimentos sobre o professor ideal para trabalhar com a Educação inclusiva, procurando compreender tais práticas e seus efeitos de poder/verdade a partir das teorizações de Michel Foucault. Para tanto, operando com as conceituações de governamentalidade, normalização e subjetivação, faz uma análise de dois grupos de materiais: o primeiro constituído pelos Documentos e manuais produzidos pelo Ministério da Educação a partir de 2001 para nortear a formação do professor inclusivo. O segundo diz respeito aos dispositivos legais que foram formatadas nesse período para normatizar o atendimento ao aluno com deficiência. O principal foco foi a discussão sobre os Programas de formação docente e as armadilhas neles contidas para produzir e governar uma subjetividade docente interessante à engrenagem neoliberal: dócil, flexível, resiliente e tolerante. Da análise empreendida, foi possível compreender a formação do Professor Inclusivo como um importante dispositivo estatal de (con) formação docente, cuja condição de existência se alicerça numa política de prevenção de riscos. Tal política tem como principais instrumentos o exercício da tolerância através da sensibilização e subjetivação pela ética. São subjetividades gestadas pela governamentalidade neoliberal, que enfatiza a autogestão, a autoformação e a autorresponsabilização dos professores em relação aos diferentes.

Palavras-chave: Inclusão. Subjetivação. Normalização. Formação docente. Governamentalidade.

ABSTRACT

This dissertation seeks to highlight some of discursive practices that gave rise to the edge of certain kinds of knowledge about the ideal teacher to work with inclusive education, seeking to understand such practices and its effects of power / truth from the theories of Michel Foucault. For both operating with conceptions of governmentality, standardization and subjectivity, an analysis of two groups of materials: the first consisting of the Document and manuals produced by the Ministry of Education from 2001 to guide the formation of the inclusive teacher. The second concerns the legal provisions that were formatted in this period to standardize care to handicapped students. The main focus was the discussion about teacher education programs and the pitfalls and rule contained to produce an interesting teaching neoliberal subjectivity to gear them: docile, flexible, resilient and tolerant. From this analysis, it was possible to understand the formation of the Inclusive Teacher as an important state device (con) teacher training, whose condition of existence is founded on a risk prevention policy. This policy's main instruments exercise tolerance through awareness and subjectivity in ethics. Subjectivities are gestated by neoliberal governmentality, which emphasizes self-management, self-education and autorresponsabilização teachers at the various.

Keywords: Inclusion. Subjectivity. Standardization. Teacher education. Governmentality.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional especializado

CEB - Câmara da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional da Educação

CONAE - Conferência Nacional da Educação

ECA - Estatuto da criança e do adolescente

FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PDE- Programa de Desenvolvimento da Escola

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEB - Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação

SECAD – Sistema de Educação Continuada à Distância

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria da Educação Especial

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTADE FIGURAS

Figura 1 - Fonte: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.....	46
Figura 2 - Módulo 3 do Programa de formação Educar na Diversidade.....	82
Figura 3 - Atividade proposta no Módulo IV- Unidade 4.10 do Programa Educar na Diversidade.....	88
Figura 4 - Programa Educar na Diversidade, Módulo IV.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	17
1.1 Objetivo, abordagem teórica e caixa de ferramentas.....	20
1.2 A composição do Corpus de Análise.....	27
1.2.1 Os instrumentos Legais como elementos de análise.....	35
1.2.2 O Discurso da Inclusão nos Programas de Formação de Professores.....	51
CAPÍTULO 2 – OS FRAGMENTOS QUE CONSTITUEM O PROFESSOR INCLUSIVO.....	58
2.1 Inventando a nova subjetividade docente: O Professor Inclusivo.....	61
2.2 A produção do Professor Inclusivo como <i>expert</i> em inclusão.....	63
2.3 O controle do tempo docente e a produção do Professor Inclusivo.....	82
2.4 A subjetivação pela ética: a ênfase na tolerância.....	86
2.5 O efeito do discurso de inclusão no Professor Inclusivo.....	95
CAPÍTULO 3 - O PROFESSOR INCLUSIVO: DO GERENCIAMENTO À RESISTÊNCIA.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXO	117

INTRODUÇÃO

(...) o trabalho teórico não consiste para mim e não digo por orgulho ou vaidade, mas por sentimento profundo de incapacidade em estabelecer e fixar um conjunto de posições sobre as quais eu me manteria e cuja ligação entre essas diferentes posições, na sua suposta ligação coerente, se formaria um sistema. Meu problema, ou única possibilidade de trabalho teórico para mim, seria somente a de deixar o desenho o mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde eu estava agora a pouco. Daí a perpétua necessidade de realçar, o ponto de passagem que a cada deslocamento arrisco modificar, senão o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou se aprende o que pode haver de inteligível (...). Trata-se, mais uma vez de traçar um deslocamento, traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar (FOUCAULT, 2007, p. 291-292).

Aprender sempre! Essa é a máxima dos dias atuais. Aprender a aprender e não aprender a pensar, afinal, aprender a pensar, é de certa forma, deixar o mestre para trás. No entanto o processo de aprender tem-se mostrado interminável, e por vezes vazio. Estamos na sociedade da aprendizagem. Nesta, o professor passa a ser um mediador, que, submetido a inúmeras experiências de formação, sai satisfeito de cada uma delas, por acreditar que é o único responsável por sua formação e atuação. Essa ênfase na aprendizagem e não no ensino, é muito presente nos programas e projetos de formação de professores. Há quinze anos como professora foi possível presenciar a implantação de inúmeros programas e projetos de formação para professores, todos com o discurso de que o professor é antes de tudo um estudioso e deve estar em constante aprendizagem. A partir do ano 2001, essa lógica ganhou uma ênfase imensa, o que fez com que as escolas passassem a funcionar como campus de experiências desconectas, devido a gama de Programas desenvolvidos (alguns até concomitantemente). As certezas que existiam a respeito do que é ser professor e do que ensinar aos alunos caíram por terra. A máxima era aprender, mas ao aprender o que um programa exigia imediatamente outro programa entrava em vigor, e os conhecimentos obtidos em curso anterior já eram insuficientes ao professor. Cabia-lhe aprender novamente.

Uma lembrança bem presente diz respeito ao ensino de alfabetização. Até a década de 1990 havia, de certa forma, uma certeza do que seria alfabetizar. De repente, a certeza deixou de existir com o fortalecimento de um discurso sobre “construção do conhecimento”. A partir daí vários outros enunciados foram surgindo e ganhando espaço no campo educacional, principalmente através dos programas de formação. É possível citar alguns que, em um espaço muito curto de tempo, preencheram os horários de formação dos professores alfabetizadores: PCN's em Ação, PROFA, Proletramento, Gestar, dentre outros. Muitos

outros cursos passaram a fazer parte do cotidiano docente, nas diferentes áreas, com diferentes abordagens teóricas e filosóficas. Pode-se afirmar que todos esses ditos foram importantes na construção da presente pesquisa, no entanto duas coisas foram fundamentais na tomada de decisão: a vivência de toda essa transformação discursiva e conceitual do fazer docente como professora e da necessidade de estar constantemente em formação e a vivência como gestora municipal da educação.

Algumas modificações no sistema educacional chamaram atenção nos últimos anos, a exemplo do sistema de administração das escolas que foi se modificando com base em temáticas como gestão compartilhada de responsabilidades, participação da família na escola e descentralização de ações. No caso das formações continuadas para os docentes, percebe-se a adoção de temáticas mais voltadas para questões sociais, como por exemplo, a inclusão. Chama a atenção justamente as modificações ocorridas a partir de 2001 no Sistema Educacional Brasileiro, que provocaram o surgimento de novos conceitos, novos discursos e novos projetos de formação, implicando diretamente na definição da prática docente, na definição do currículo e no percurso de formação dos professores.

Todas essas modificações têm provocado dificuldades, tanto para quem administra o campo educacional municipal, quanto para quem está em sala de aula. Quem administra tem que, a cada momento implantar um novo programa, ou projeto; uma vez que a liberação de recursos está vinculada ao cumprimento de metas, e estas por sua vez, estão vinculadas ao desenvolvimento de um determinado programa. Cita-se aqui como exemplo o Programa de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (que não compõe o foco de análise desta pesquisa, mas serve para ilustrar a problemática) que os municípios precisaram pactuar, transformando-se em mais um campo de formação para os docentes. Cabe ao gestor municipal o acompanhamento das ações para a garantia da execução, cujos resultados são monitorados através da alimentação de sistemas *online*. Aos professores, cabe cumprir cada uma das metas e participar do programa de formação que ocorre em meio a tantos outros; provocando por vezes confusões conceituais, filosóficas e mesmo práticas.

Faz-se aqui essa afirmação com base na experiência pessoal desta pesquisadora, que já atuou durante anos como professora e como gestora municipal, e presenciou uma imensa gama de modificações no contexto educacional desde a década de 1990. Por atuar nas duas esferas, teve a oportunidade de vivenciar os dilemas dos professores e dos gestores diante destas modificações. Teve também a oportunidade de participar dos encontros pré-conferência e da Conferência da Educação em todas as etapas: Municipal, Intermunicipal, Estadual e Nacional, sempre debatendo a questão da formação docente.

Voltando ao foco da pesquisa, é preciso evidenciar aqui que o objetivo não é a análise do currículo, nem mesmo da prática docente, como também não se pretende analisar o que dizem ou pensam os professores sobre tais modificações, porque se faz necessário de início entender como ocorreram essas modificações. Compreender quais as bases de sustentação desse novo discurso que coloca no professor a responsabilidade pela inclusão social de todos é o primeiro passo para, posteriormente analisar os efeitos do que está sendo proposto, nos docentes. Assim, é necessário deixar claro o objetivo da pesquisa: ressaltar algumas práticas discursivas que deram margem ao surgimento de certos tipos de conhecimentos sobre o professor ideal para trabalhar com a Educação inclusiva, procurando compreender tais práticas e seus efeitos de verdade a partir das teorizações de Michel Foucault. Melhor explicando, a análise se pauta nos contextos de emergência dos saberes e pratica que constituem esse profissional, por esta pesquisadora denominado PROFESSOR INCLUSIVO. A hipótese inicial é de que existe uma ordem no discurso da formação do professor para a Educação Inclusiva, sendo as práticas discursivas produzidas e controladas por determinadas regras. Essas práticas discursivas implicam na produção de concepções e regulam as práticas não discursivas.

A escolha dos conceitos abordados por Michel Foucault deve-se principalmente ao fato de se querer analisar a emergência desse discurso sobre o Professor Inclusivo enquanto saber com *status* de verdade, dos quais os sujeitos se apropriam, principalmente a partir da participação em Programas e projetos de formação continuada, elaborados pelo Estado e enviados para os municípios. O Discurso é um conceito-chave em Foucault¹. Ao abordar o discurso sobre a formação do professor inclusivo como objeto de pesquisa pretendeu-se evidenciar como ele é percebido como discurso verdadeiro e com significado, e quais as suas condições de sustentabilidade e possibilidades. O interesse é saber quais foram os enunciados que deram surgimento a necessidade de existência de um professor inclusivo, professor este que se tornou uma questão central nas discussões educacionais a partir de 2001. Não há interesse em definir tais discussões como positivas ou negativas, mas em saber como uma subjetividade docente, capaz de garantir a inclusão de todos e responsabilizar-se por esta tarefa se constituiu enquanto tema central nas políticas públicas educacionais brasileiras. Ressalta-se aqui, que quando se fala em *constituição* da subjetividade docente, não se faz referência a um processo *natural*, ou seja, não está aí desde sempre. *É algo inventado numa determinada época*. Foucault pode ser considerado um autor periférico, o que possibilita o

¹ Sobre esse assunto ver: FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

estranhamento daquilo que é considerado natural. Toma-se aqui como exemplo a Educação Inclusiva. Muitas pesquisas que discutem essa temática partem de metanarrativas, de forma a tentar perceber falhas e/ou apontar intenções. Essas pesquisas internas, segundo Veiga-Neto (1995, p.11) “são aquelas formulações que se situam dentro do próprio enquadramento iluminista, e, a partir daí, desenvolvem análises que querem problematizar a razão científica e os fundamentos sobre os quais elas mesmas se assentam”. Para Veiga- Neto, essa linha crítica pode ser comparada com o paradoxo de *bootstrap*, que é o paradoxo de alguém tentar se erguer do solo, puxando os cordões do próprio sapato.

Neste sentido, ao invés de procurar saber qual a importância, quais as falhas ou quais as intenções das políticas de formação do Professor Inclusivo, intenta-se aqui apenas saber como a necessidade de existência desse profissional tornou-se verdade, a ponto de considerar-se até indecente posicionar-se contra tal discurso. Pode-se até duvidar da sua atuação na escola, mas não se duvida da necessidade de sua existência para a construção de uma educação de qualidade para todos. Importa também analisar os Programas de Formação da época e os efeitos de verdade que ele produz. O que se leva em conta não é “a história do verdadeiro, a história do falso: a história da verificação é que tem importância (...)” (FOUCAULT, 2008, p.50-51), pois ela busca compreender como aquilo que hoje acreditamos ser verdade, veio a se tornar verdade.

Dito dessa forma é preciso considerar essa pesquisa numa vertente externalista, posto que segundo Veiga-Neto, (1995, p.11-12) pertencem a essa vertente as formulações que “procuram se situar do lado de fora dos cânones daquela racionalidade iluminista, para tentar entender como viemos a nos tornar o que somos, como viemos, parar onde estamos”. Um olhar genealógico sobre a questão foi necessário, pois permite compreender a emergência do objeto de análise em sua produtividade, uma vez que, ao mesmo tempo em que os professores inclusivos são produzidos, são também produtores de efeitos.

A emergência é a entrada em cena de forças, é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada um com seu vigor e sua própria juventude (...). Ninguém é, portanto, responsável por uma emergência, ninguém pode se glorificar por ela, ela sempre produz no interstício” (FOUCAULT, 2002, p.24). O poder em Foucault é capilar, é produtivo, é uma ação sobre as ações. Não é um sistema de dominação exercido por um grupo sobre outro.

O conceito de governamentalidade também foi adotado como ferramenta metodológica, por servir como lente para olhar o objeto de estudo. De acordo com o próprio Foucault (2008, p.258), o próprio termo poder não faz mais que designar um campo de

relações a ser analisado por inteiro e que ele propôs chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens. Cabe ressaltar aqui que nesta pesquisa não foi realizada uma genealogia propriamente dita. Trata-se de uma proposta bem mais modesta: lançar o olhar sobre os programas e projetos de formação do professor para a inclusão, de forma a compreender algumas das condições que estiveram envolvidas na constituição do Professor Inclusivo.

É importante deixar claro que a escolha de Foucault como referencial, implica numa “fidelidade infiel” ao filósofo (VEIGA-NETO, 2006, p.83). Para este autor, “o que importa é que me concedo a liberdade de, não querendo respirar esses ares mais voláteis, saio da oficina do filósofo”. (...) No entanto, “ao praticar minha liberdade continuo preso a Foucault, pois faço o que ele mesmo pediu que fizessem com ele, isto é, deixo-o para trás” (VEIGA-NETO, 2006, p.90). As ideias de Foucault são edificantes, principalmente por não colocar o seu tema no caminho seguro da ciência e de não tentar construir para a eternidade.

Após apresentar as inquietações que deram origem a esta pesquisa e as lentes teórico-metodológicas, é necessário relatar, de forma breve como se deu a organização da escrita da Dissertação em capítulos. O Capítulo 1 apresenta de forma sucinta, algumas modificações ocorridas no campo educacional brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a Educação como direito de todos e deflagrou um intenso movimento de inclusão. Apresenta e analisa superficialmente os atos normativos do período e os Programas e Projetos de Formação do professor para a inclusão, que serão objeto de análise no Capítulo 2.

Traz também uma descrição das ideias de Foucault, uma vez que as mesmas servirão como aporte metodológico. Ressalta-se neste capítulo alguns elementos essenciais para a pesquisa e para a definição dos rumos a serem tomados. São eles: 1) A reflexão do tipo de professor elegível para atuar na Perspectiva da Educação Inclusiva; 2) O discurso da educação Inclusiva no Brasil- instrumentos legais; 3) Os Programas Formação/capacitação do Professor Inclusivo; 4) reflexões sobre o status de atuação desse profissional a partir das noções presentes nos estudos Foucaultianos de saber-verdade-poder.

As ideias foram organizadas com base nas noções de Discurso, saber-verdade-poder, governamentalidade, biopoder e biopolítica como eixos de análise. O primeiro subtópico busca detalhar a abordagem metodológica, o que exigiu um amplo estudo e um resgate sintético dos principais conceitos abordados por Foucault, definindo por fim a Arqueologia como caixa de ferramentas para buscar evidenciar as condições de emergência da figura do professor inclusivo, ressaltando, quais são suas condições de possibilidade. O segundo subtópico traz uma definição do corpus de análise apontando alguns estudos sobre a inclusão

cujos conceitos serão utilizados no tratamento das informações. São eles: subjetividade, tolerância, gestão de riscos, moral e ética. Autores como Veiga-Neto, Fischer, Díaz, Bauman, Castel, Machado e Lazzarin são apresentados como contribuintes valiosos na caminhada. Algumas questões direcionam a escrita e a condensação de ideias nesse subtópico: A Inclusão é uma invenção? Como ocorre a formação (conformação) do Professor para a inclusão? Como o Professor Inclusivo é inventado a partir desse processo?

Para responder às questões que foram colocadas e outras que provocaram inquietações no decorrer da pesquisa, foi necessário entender o arcabouço legal que deu margem à formatação dos Programas de formação do Professor para a inclusão. O terceiro subtópico do primeiro capítulo foi essencialmente necessário nesse sentido, pois permitiu contextualizar as políticas de inclusão (inclusive as que são foco de análise), como decorrentes de Acordos, Leis e Resoluções.

No segundo capítulo, como o próprio título já enuncia, busca-se evidenciar os fragmentos que compõem o professor inclusivo e que dão sustentação e *status* de verdade a esse discurso. Procura-se aqui desnaturalizar os discursos de aceitação, respeito, tolerância, inclusão e diversidade, apontando as intencionalidades políticas que os instrumentos legais e os programas de formação analisados colocam em execução. Esse capítulo foi estruturado em três eixos visando otimizar o processo de problematização dos programas de formação do professor inclusivo. São eles: a produção de docentes capazes de agregar saberes da polivalência aos da *expertise*; a ênfase no exercício da tolerância como ferramenta pedagógica e o direcionamento da utilização do espaço e do tempo dos docentes. As questões que serviram para apontar a direção nesse segundo momento foram as que seguem: Como esse professor vai sendo constituído sendo ele ao mesmo tempo alvo e agente da racionalidade neoliberal? Quais as estratégias de governo investidas sobre ele no contexto inclusivo a partir da formação docente?

O primeiro subtópico conduz a busca por evidências de que os Programas analisados produzem uma determinada subjetividade docente, polivalente, generalista e capaz de educar a todos levando em conta suas diferenças. Identifica-se nesse contexto uma característica básica desse novo profissional que é a flexibilidade traduzida na correspondência de suas ações com as políticas neoliberais do Estado, através da possibilidade de enxugamento dos quadros de pessoal. A base da nova ordem é a cooperação, a responsabilização, o individualismo e a competição. Para moldar sujeitos cooperantes, é necessário inicialmente conquistá-los, fazê-los amigos, e assim acontece em relação ao professor inclusivo. Aborda ainda a questão do professor como *expert*, o que conduz ao entendimento de necessidade de

busca permanente por formação. A recorrência à sensibilidade também está presente nos enunciados que compõem o discurso de formação do professor Inclusivo, assim como a moral e a ética, o que facilita a aceitação do discurso pelo professor, como verdade incontestável.

O segundo subtópico trata da questão do tempo e do espaço docente nos programas de formação, como instrumento de disciplinamento e das ações do professor. O subtópico três aborda a questão da subjetivação pela ética. Neste há uma análise da ênfase dada nos manuais de formação em relação à tolerância à diversidade. Palavras como aceitar, dar apoio, acolher, surgem a todo o momento e com funções estratégicas, caracterizando-se como importante instrumento de controle, pois contribui para o convencimento sobre os benefícios que todos podem ter se transformarem suas atitudes e aprenderem a ser tolerantes. Discute ainda a resiliência como característica do professor inclusivo.

Encerra-se o Capítulo 2 com uma análise tímida de alguns discursos dos professores que participaram dos Programas de formação em vários municípios e que compõem um manual utilizado como instrumento complementar de sensibilização. Os textos abordados em tal manual conduzem a atuação dos professores em três sentidos: Ser sensível, ser compassivo, ser tolerante. Nesta análise é possível identificar o efeito do discurso de inclusão nos professores inclusivos, cujas falas retratam a necessidade de convivência pacífica e harmoniosa na escola, através de sua busca por respostas para os problemas variados.

O capítulo 3 busca evidenciar, de forma sintética, as enunciações que apareceram de forma, mas recorrente e que formam o enunciado Professor Inclusivo. Discutem-se as características desse profissional a partir dos excertos retirados dos manuais de formação do programa Educar na Diversidade, buscando compor as representações de professor que elas suscitam dentro da lógica governamental. No final do capítulo busca-se corresponder às ideias de Foucault de que onde há poder, há resistência. Não sendo ideia inicial da pesquisadora a realização de uma pesquisa de campo, foi necessário buscar evidências de resistência ao discurso oficial em outras fontes. O objetivo é a confirmação de que o poder é cíclico e que ele forma verdades, mas que essas verdades não são definitivas nem estáticas. Outras verdades se formam a partir da resistência, que produz novas enunciações e que formarão novos enunciados. Desta forma, as características do professor inclusivo cabem dentro deste momento e espaço histórico.

Dentre os principais achados da pesquisa, é possível destacar que:

- A formação dos professores para a garantia da inclusão tem o professor como alvo da governamentalidade neoliberal, ao mesmo tempo em que o transforma em agente.

- Os Programas e Projetos de Formação para a Inclusão mantêm os professores alienados a uma lógica de cooperação e mesmo de responsabilização pelos resultados.
- Tais programas e projetos adotam técnicas biopolíticas que posicionam o professor como responsável por incluir e guiar seus alunos, em detrimento de suas diferenças.
- Os professores necessários nessa nova ordem são aqueles que desenvolvem condições de se autoconduzir e autoinvestir adotando os preceitos do jogo neoliberal.
- As enunciações que produziram o professor inclusivo só puderam ser mapeadas porque existe uma lógica inclusiva na sociedade que permite pensar e falar em inclusão.
- Todos os ditos só podem ser problematizados devido à existência de um contexto histórico, econômico, político e social que impulsiona a todos a pensar de uma determinada forma e não de outra.

Outros achados encontram-se no capítulo das considerações finais, o qual se encerra com a necessidade de um novo recomeço, com novas buscas e novas pesquisas. Para recomeçar, apontam-se aqui, de imediato, mais duas questões decorrentes desta pesquisa que precisam ser respondidas em outro momento.

CAPÍTULO 1 - CAMINHOS PERCORRIDOS: ENTRE DISPOSITIVOS LEGAIS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

Desde o início dos anos 1990, o discurso na área da educação brasileira está diretamente voltado para a inserção dos alunos com deficiência na escola e da abertura desta Instituição para acolhimento da diversidade. Tal discurso é resultado de um processo de inclusão baseado no princípio de igualdade de direitos, que vem se instalando em nível internacional, nas últimas décadas. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)² firmou, pela primeira vez que “toda pessoa tem direito a Educação”. Mas foi somente nas décadas de 1980 e 1990, que começaram a surgir Declarações e Tratados Internacionais na defesa dos grupos minoritários e excluídos, como mulheres, negros, povos indígenas, crianças, pobres deficientes, homossexuais, dentre outros.

No início da década de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990)³, defendeu a universalização do acesso à educação como forma de promover a equidade social. Após quatro anos, através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)⁴, foram recomendados princípios, políticas e uma linha de ação, voltadas para as pessoas com necessidades educativas especiais, reconhecendo as diferenças e buscando promover uma educação de qualidade, que atendesse as necessidades de cada aluno, em detrimento de suas especificidades. Este documento propõe entre outras coisas, um novo olhar sobre a deficiência, mais educacional e menos patológico.

Na área educacional, o princípio da inclusão se materializa na proposta de uma educação para todos os alunos, inclusive para aqueles com condições que afetam diretamente a sua aprendizagem. O pressuposto básico é o reconhecimento da existência de diferenças no processo de desenvolvimento individual, e a necessidade de adaptação das instituições de ensino, da filosofia escolar e da prática do docente para receber os alunos com suas especificidades. Neste sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica /CNE/SEB/2001 passam a determinar que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com

² ONU. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

³ Ver: UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

⁴ Ver: UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.

necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (art. 2º). O resultado da divulgação ampla de todos esses dispositivos legais e propostas foi a constatação de um crescimento de 640% do número de alunos especiais matriculados em classes comuns do ensino regular, entre 1998 e 2006. (MEC, 2010). A inclusão é tomada como princípio legal.

A concepção de inclusão produzida como obrigatoriedade e não como possibilidade, passa a ser vista como Política de Estado, o qual se organiza, traçando estratégias com base em ações de sensibilização e controle da população. Neste sentido, através desta pesquisa, adota-se a possibilidade de, através de uma leitura das propostas inclusivas atuais, apontar as condições que permitem compreender o processo através do qual houve essa afirmação do discurso de inclusão como prática necessária, e como, dentro deste discurso, vem sendo modelada uma subjetividade docente para dar conta do processo de inclusão.

Busca-se trabalhar com a ideia de inclusão como estratégia de governamentalidade⁵, uma vez que seu discurso, difundido principalmente em instrumentos normativos e em programas /projetos de formação, tem sido assumido por todos como adequado. Uma análise de tais documentos permite a identificação dos enunciados que formam um corpo consistente, utilizado para a regulação da conduta dos sujeitos para que assumam o discurso de inclusão.

Os educadores são os principais seduzidos nesta teia discursiva. Faz-se necessário questionar a construção de suas representações a respeito da Educação Inclusiva e de seu papel, através das Políticas de Formação Docente. Autores como autores como Fisher, Diaz, Veiga Neto, baseados no pensamento de Michel Foucault, contribuem para este questionamento, não no sentido de efetuar um julgamento das Políticas em questão, mas para compreender como ocorre essa sedução e naturalização do discurso de formação do Professor Inclusivo. Intenta-se, portanto, compreender as relações de poder que se estabelecem para que verdades sejam forjadas e validadas, sendo estas produtoras de uma identidade docente. Tal compreensão é importante, pois contribui para a desnaturalização da produção de verdades e

⁵Para Foucault Governamentalidade é:

1. O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
2. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
3. O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 1979, p. 291-292).

para desestabilizar as representações sobre o Professor Inclusivo e sobre a sua prática pedagógica.

Ao fixar como eixo da pesquisa, a produção dos significados que dão consistência a invenção do Professor Inclusivo e seus efeitos de verdade nos processos de formação, gerou-se a necessidade de analisar as recorrências discursivas e os elos de articulação desses discursos nos materiais produzidos para direcionar a Formação Continuada dos Professores, produzidos pelo Governo Federal a partir de 2002. Neste sentido, a primeira parte desse trabalho apresenta os Atos Normativos do período e faz uma rápida apresentação dos Programas/projetos que compõem o corpus de análise.

Este capítulo recebeu por título **CAMINHOS PERCORRIDOS: ENTRE DISPOSITIVOS LEGAIS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO**. Composto por uma descrição das ideias de Foucault, mais precisamente da genealogia como meio de análise e tratamento de dados. O capítulo é dividido em duas partes que, apesar de separadas são articuladas entre si. A primeira parte, intitulada *Objetivo, abordagem e caixa de ferramentas* é destinada a expor as principais ideias que embasam esta pesquisa, contendo as teorizações e as ferramentas analíticas; e a segunda traz a *Composição do Corpus de análise* dividida em duas partes: a primeira delas contendo *Os instrumentos legais como elementos empíricos*, busca expor os instrumentos normativos que dão embasamento às análises e a última, *O Discurso da Inclusão nos programas de formação de professores*, apresenta de forma sucinta os Programas Governamentais, lançados a partir de 2002 com o objetivo de formar o professor inclusivo, que representam a materialidade escolhida para análise arqueológica.

Cabe ressaltar que alguns elementos foram essenciais para esta pesquisa, uma vez que possibilitam a definição de uma direção para a realização desse trabalho, quais sejam: 1) A reflexão do tipo de professor elegível para atuar na Perspectiva da Educação inclusiva; 2) O discurso da educação Inclusiva no Brasil - instrumentos legais; 3) Os Programas Formação/capacitação do Professor Inclusivo; 4) reflexões sobre o status de atuação desse profissional a partir das noções presentes nos estudos Foucaultianos de saber-verdade-poder.

As ideias aqui foram organizadas de modo a, de início, buscar pontuar as visões teóricas que dão margem e consistência à investigação, e definir que materiais constituirão o corpus empírico. Na sequência buscou-se tomar a noção de discurso, dispositivos, saber, poder, verdade, governamentalidade, biopoder, biopolítica e estratégia/tática como eixos da análise, ao mesmo tempo em que há um direcionamento inicial para dar visibilidade às práticas discursivas que permitiram o caminho da educação especial à educação inclusiva, surgindo aí a imagem do Professor Inclusivo. Ainda neste capítulo precedeu-se uma análise

preliminar dos instrumentos legais e Programas de formação que versam sobre a inclusão, produzidos a partir do ano 2001. Este caminho se fez necessário, uma vez que, mais adiante se pretende analisar de maneira mais específica os programas de formação postos em ação para a produção de subjetividades inclusivas.

1.1 Objetivo, abordagem teórica e caixa de ferramentas

De início se faz necessário destacar que o objetivo desta pesquisa é analisar os contextos de emergência dos saberes e práticas que constituem o Professor Inclusivo. Como meio de abordagem metodológica utiliza-se de uma análise arqueológica foucaultiana como mecanismo de pesquisa. Toma-se como ponto de partida a hipótese de Foucault (1996, p.8-9) de que “a produção do discurso é, ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem como função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. A hipótese aqui adotada é de que existe uma ordem no discurso da formação do professor para a Educação Inclusiva, sendo as práticas discursivas produzidas e controladas por determinadas regras. Essas práticas discursivas implicam na produção de concepções e regulam as práticas não discursivas.

É preciso enfatizar que Discurso é um conceito-chave em Foucault e reflete um dos temas centrais do seu trabalho. O discurso existe, mas é preciso saber como ele foi construído, porque e para que. É necessário ressaltar que não se pode confundir o discurso com o texto propriamente dito, com a fala, e que é compreendendo o enunciado que saberemos fazer uma análise arqueológica. Pode-se então afirmar que os saberes de uma época são resultado das relações que unem as práticas discursivas. Há enunciados de que se compõem os discursos e dos quais os sujeitos se apropriam; ou seja, existem os enunciados que formam práticas discursivas, que formam as *epistemes*, que formam o saber de uma época. O que a análise do discurso faz é estudar os objetos de um saber na dimensão discursiva, como acontecimento a ser descrito e analisado como tendo surgido de tais e tais circunstâncias.

As regras discursivas são regras que caracterizam uma ordem do discurso. Numa ordem discursiva as regras não aparecem *a priori*. O objetivo é compreender e explicar. Numa análise arqueológica nós mostramos que compreendemos e conseguimos explicar quando descrevemos a ordem discursiva. Cabe ressaltar que a ordem do discurso atribui sentidos. Nesse tipo de análise não se busca autoria, ou seja, não há quem se designe, por exemplo, autor do enunciado “Educação Inclusiva”. As pessoas simplesmente se apropriam do enunciado e o transformam em objeto de estudo.

Na análise arqueológica o discurso é autorreferencial, e, embora posto, não é um elemento empírico, mas uma função (pois analisa a maneira como as coisas se relacionam). Para Foucault o poder está presente na forma como estabelecemos relações. As relações que geram efeito nos outros representam o poder. Por exemplo: É NORMAL SER DIFERENTE! – Não é um discurso meu, mas utilizo como se fosse, embora ele seja um enunciado advindo de um discurso produzido num dado momento. Ilustrando a geração de efeitos produzidos pelos discursos, é possível utilizar a seguinte afirmação de Díaz (2012, p.13): “não existiam bruxas- ou, pelo menos, não massivamente- até que se começasse a reunir práticas discursivas e não discursivas sobre a bruxaria”. Neste sentido, é possível afirmar que a produção da verdade e dos objetos ocorre na prática, ou seja, existem as práticas e os objetos que as praticas produzem. Ainda segundo Diaz (2012, p.13), “não existem objetos naturais. Existem substratos naturais que as praticas sociais convertem em objetos”. Foucault (2005, p.53) indica que:

(...) não são os objetos que permanecem constantes, nem o domínio que formam; nem mesmo seu ponto de emergência ou seu modo de caracterização; mas o estabelecimento de relação entre as superfícies em que podem aparecer, em que podem ser delimitados, analisados, especificados.

Para Foucault o discurso é regido por uma regularidade de que as pessoas não têm consciência. Através da análise arqueológica ele propõe a ruptura com duas posturas que se desenvolvem na história do pensamento: a primeira questão da qual é preciso se afastar diz respeito à descontinuidade do discurso, ou melhor, da ideia de que há uma continuidade no discurso, “(...) que além de qualquer começo aparente, há sempre uma origem secreta – tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente” (FOUCAULT, 2005, p.27). Para esta postura é impossível resgatar o surgimento de um acontecimento verdadeiro, pois toda repetição de uma origem escapa a determinação histórica. Essa postura é própria da tradição hermenêutica, para a qual “(...) todos os começos jamais poderiam deixar de ser recomeço (...)” (FOUCAULT, 2005, p.27-28). O autor propõe o afastamento desse projeto que apenas conduz à compreensão do que foi dito e proporciona a construção de um discurso sobre o discurso. A segunda ruptura diz respeito à superação da ideia de que para Foucault (2005, p.28):

(...) todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já dito; e que este já dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “já-mais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa como um sopro, uma escrita que não é senão o vazio do seu próprio rastro. Supõe-se assim, que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado no meio do silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não dito seria um vazio minando, do interior, tudo o que ele diz.

Neste sentido Foucault (2005) aponta para o afastamento da tradição fenomenológica que considera um autor como fundamento de todo sentido e significado. Para ele o discurso não pertence mais ao autor, portanto, não importa mais o que ele quis dizer ou o que ele deixou de dizer, mas o que está posto e o que faz com que algo apareça como verdadeiro quando ele se manifesta. Para Foucault o discurso deve ser compreendido na sua condição de existência e tratado segundo o que tornou possível seu acontecimento e também as regras que permitem o seu acontecimento. Apesar de as regras aqui citadas estarem implícitas em uma racionalidade de Estado, se faz necessário compreendê-las, para posteriormente compreender seu efeito nos corpos. A investigação não deve procurar encontrar princípios e unidades nos discursos, mas analisa-o como pura dispersão, ou seja, atitude que significa individualizá-lo para descrevê-lo em sua singularidade.

Embora Foucault compreenda o discurso como dispersão, isso não impossibilita de analisá-lo em sua constituição. Na *Arqueologia do Saber* ele propõe a análise em quatro níveis: objetos, tipos de enunciação, conceitos e estratégias. Tais elementos permitem compreender a dispersão do discurso, uma vez que esses níveis são regulados em seu aparecimento e transformação por regras que os constituem. Segundo Machado (1981, p. 163), “a descoberta dessas regras (...) caracteriza o discurso como regularidade e delimita o que Foucault chama de ‘formação discursiva’”. O que Foucault propõe é a análise desses níveis em suas condições de possibilidade, verificando as regras que tornam possível seu aparecimento e transformação.

Ainda de acordo como Machado (1981, p.163), ao nível do objeto, trata-se de compreender as regras que permitem que algo apareça como objeto de um discurso; ao nível dos tipos enunciativos, trata-se de analisar as regras que tornam possível a existência de diversos enunciados na constituição de um discurso; ao nível dos conceitos, trata-se de analisá-lo a partir do que Foucault chama de “pré-conceitual”, ⁶aquilo que torna possível seu

⁶ Em A ARQUEOLOGIA DO SABER (2005, p. 68), ao abordar a formação dos conceitos, Foucault busca definir o que entende por Pré-conceitual, retomando o exemplo dos quatro esquemas teóricos estudados em Les

aparecimento e transformação, e ao nível das estratégias (temas e teorias), trata-se de definir o sistema de formação das diferentes estratégias que individualizaram um discurso. Enfim, ter o discurso como objeto de estudo é estabelecer sua regularidade. “São as relações entre os objetos, entre os tipos enunciativos, entre conceitos e entre estratégias que possibilitam a passagem da dispersão à regularidade” (MACHADO, 1981, p.165).

Desta forma, se há o Discurso sobre a formação do professor inclusivo como objeto de estudo; é necessário estabelecer sua regularidade, descrevê-lo como produto, na tentativa e mostrar como ele é percebido como discurso verdadeiro e com significado, dentro de um solo que constitui suas condições de possibilidade. Enfim, é preciso reconhecer qual o “regime de verdade” que qualifica o discurso de formação do professor inclusivo como verdadeiro.

Foucault (1996) traz também a ideia de que o discurso tem poder de produzir saber e verdade, apontando que o discurso forma o objeto. No sentido filosófico de Foucault (2003), verdade não é uma instância absoluta, mas um conjunto de procedimentos históricos que permite que os discursos sejam considerados como verdadeiros. Nesta análise o que interessa é saber como a verdade foi produzida. Segundo Foucault (2003, p.229):

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 verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam.

Em *A Ordem do Discurso* (1996) Foucault afirma que uma análise para classificar determinado discurso como verdadeiro ou falso, geralmente é arbitrária. Ele propõe uma análise em outra escala, que busque o levantamento da vontade de verdade construída na história do discurso por uma vontade de saber. Para o filósofo a verdade tomada como instância absoluta está a serviço de um mascaramento da vontade de verdade e do poder.

Cabe ressaltar que um arqueólogo não interpreta, apenas descreve. Neste sentido é necessário ter em mente que não se busca leituras obscuras, nas entrelinhas, por trás das cortinas. Não se busca intenções pessoais, e sim a identificação das estratégias de poder. Como se trata de condições de possibilidade, a análise não será do discurso em si, mas de uma genealogia que atravessa as práticas discursivas.

mots et les choses: atribuição, articulação, designação e derivação. Conclui afirmando que “o pré-conceitual (...) em lugar de delinear um horizonte que viria do fundo da história e se manteria através dela, é, pelo contrário, no nível mais ‘superficial’ (no nível dos discursos), o conjunto das regras que aí se encontram efetivamente aplicadas.

Foucault deixa claro que rejeita qualquer relação entre a análise do discurso e a análise das instâncias exteriores a ele ou sua identificação na ordem temporal. O grande valor da perspectiva da arqueologia foucaultiana não é a sua condição operativa ou o rigor e a validade que possam gerar, mas o conjunto de complexidades que permite identificar. A tarefa do pesquisador consiste em trabalhar com sistemas de diferenças e cadeias de inferências; através da descrição da formação de objetos de um discurso. Essa discussão mobiliza propósitos e a produção de meios para questionar certos discursos epistemológicos.

É comum o pensamento de Foucault ser organizado pelos estudiosos em três fases: Arqueologia, Genealogia e Ética. No Brasil, Machado (1981) é um dos primeiros pesquisadores a se dedicar à obra Foucaultiana. O autor afirma que, a despeito dessa classificação, podem-se vislumbrar as contribuições dos escritos de Foucault. Da arqueologia, destaca-se o conceito de saber, o estabelecimento das descontinuidades históricas, a articulação dos saberes com a estrutura social, dentre outros aspectos. Da genealogia destaca o aspecto microfísico do poder, a postura da análise ascendente do poder, a relação entre poder e saber e a questão da governamentalidade.

Ao escrever *A arqueologia do saber*, Foucault deixa a sua contribuição para a pesquisa, não como um catálogo ou manual metodológico, mas como meio de analisar pontos chave da arqueologia, tais como “enunciados, formações discursivas, regras de transformação, acontecimentos, monumentos, formação de objetos, conceitos, estratégias, raridade, arquivos, História do pensamento” (DÍAZ, 2012, p.15). Diaz (2012) ressalta que “para Foucault as teorias são como “caixas de ferramentas” úteis para a compreensão lógica das relações de saber-poder, a partir das reflexões necessariamente históricas, sobre situações determinadas”. O objetivo aqui é utilizar A arqueologia do saber como uma caixa de ferramentas para estabelecer a ordem do discurso do professor Inclusivo, na Educação Inclusiva, ou seja, buscar o que fez emergir a figura do professor inclusivo, ressaltando, quais são suas condições de possibilidade. Trata-se de fazer emergir a *ponta do iceberg*.

Utiliza-se também da genealogia, cabendo aqui uma explicação: ao utilizar-se da arqueologia e da genealogia, não se trata de uma junção para formar um único método (arqueogenealogia). Na realidade não se pretende aqui entrar na polêmica discussão sobre método. Assume-se aqui a postura de Veiga-Neto (1996, p.184) que afirma que na perspectiva de Michel Foucault:

O método não é um caminho seguro (...), até porque nada mais é seguro, previsível: nem o ponto de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais, não há um solo-base sólido por onde caminhar senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é o que é feito para caminhar.

Ao se afastar da noção de método, e utilizar a arqueologia e a genealogia como instrumentos para análise, é preciso definir bem que conceitos são utilizados. Para tanto a definição de Morey (1990, p. 14-15, *apud* SANTOS 2000, p. 37) parece clara e precisa:

A arqueologia pretende alcançar um certo tipo de descrição (livre de toda “sujeição antropológica”) dos regimes de saber em domínios determinados e segundo um corte histórico relativamente breve. (...) a genealogia tenta, recorrendo à noção de “relações de poder”, explicar o que a arqueologia deveria conter-se em descrever. Isto é, porque tal regime de saber se desenvolve em tal direção e segundo tais alcances e não em outro dos possíveis.

Segundo Veiga-Neto (2007, p.62), “o registro em que trabalha o genealogista é o mesmo do arqueologista”, embora haja alguns contrastes. O autor aponta, dentre esses contrastes “a regionalidade e a ênfase que cada um dá ao tempo envolvido nas mudanças dos saberes”. Para Morey (*apud* VEIGA-NETO, 2007, p.63), “a diferença entre arqueologia e genealogia é aquela que existe entre um procedimento descritivo e um procedimento explicativo. Utilizando-se das ideias de Foucault, Veiga-Neto (2007, p.63) afirma ainda que quanto à amplitude e abrangência “a arqueologia seria o método próprio das análises das discursividades locais e a genealogia seria a tática que, a partir das discursividades locais assim descritas, colocam os saberes em jogo, liberados da sujeição, que surgem delas”. Quanto à ênfase o Veiga-Neto (2007, p.63) destaca que a genealogia:

Examina o processo, enquanto a arqueologia examina o “momento”, por mais que estendido no tempo possa ser esse momento. A genealogia nos oferece uma perspectiva processual de teia discursiva, em contraste com a perspectiva arqueológica, que nos fornece um instantâneo, um corte do nexo discursivo.

Para Veiga-Neto (2003, p.23), a arqueologia e a genealogia podem se encontrar numa mesma pesquisa, uma vez que “ambas põem em evidencia as rupturas onde se pensava haver continuidades; ambas desconfiam dos discursos unitários, generalizantes e emblemáticos”. O

próprio Foucault (1999, p.69) em *A Ordem do Discurso*, afirma que “as descrições críticas e as descrições genealógicas devem alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se completarem”.

Os documentos que constituem a empiria da ordem do discurso da educação inclusiva, e do professor inclusivo, são relativos ao período pós Constituição Federal/1988. Todos os textos produzidos no âmbito das reformas educacionais, portanto, não são estranhos ao nosso objeto: Leis, Programas, pareceres, Diretrizes e outros. Naturalmente um *corpus* não pode ser formado pela totalidade da empiria que um objeto possa ensejar, seja qual for o nível de análise escolhido. É necessário operar algum tipo de afunilamento, elegendo os documentos que embasam o processo de formação do professor inclusivo a partir de 2001. Tal delimitação se justifica pelo fato de, a partir deste período o discurso de inclusão educacional ter se fortalecido em âmbito nacional, o que fez gerar uma ampla gama de Leis, projetos e programas, cujo foco é a formação docente para a inclusão.

Neste sentido alguns documentos deverão ser selecionados, de modo que sua densidade possa dar visibilidade às estratégias de poder que tornaram possível a formação do professor inclusivo; ou seja, como essa proposta é posta, descrita, compreendida e utilizada. O objetivo é focalizar as práticas discursivas que formam os saberes⁷ necessários ao professor inclusivo, e a análise do funcionamento deste discurso; ou seja, encontrar a razão por meio da qual esse discurso ganha sentido na história. A racionalidade de um discurso historicamente produzido só será melhor analisada pela composição de forças que constituiu este discurso, o que significa dissecar as práticas de poder em jogo naquele momento da história. Isto não está presente na análise puramente arqueológica dos discursos em Foucault. A genealogia permitirá entender as relações de poder que instituíram estes discursos, o que implica dizer que esta pesquisa se utilizará da arqueologia e da genealogia.

Para Veiga-Neto (1996, p.186) na genealogia “trata-se de não partir dos pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas partir sim, dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio”. Ela recua para antes da suposta origem da suposta verdade para mostrar que ela não passou de uma verdade inventada, e, de alguma maneira, naturalizada. A genealogia revela o caráter discursivo que impregna tal invenção que é discursiva. Entendendo que os discursos aqui abordados carregam consigo uma vontade de verdade e de poder “pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, mas também, e principalmente, para nos rebelarmos contra o

⁷ Aqui se usa *saberes* no sentido do filósofo Michel Foucault, de teorias sistemáticas, que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda a sua positividade (VEIGA-NETO, 2007, p. 44).

presente” (VEIGA-NETO, 2003, p.70). No caso desta pesquisa rebelar-se contra o presente significa evidenciar o caráter de invenção e os artifícios utilizados para pensarmos que determinada coisa é do jeito que pensamos que é.

Para tanto, se faz necessária à existência de um recorte, tendo em vista a amplitude de possibilidades que se colocam diante desta temática. Nesse sentido, para delimitação do espaço temporal, como citado anteriormente, foram eleitos os documentos produzidos para a formação do professor inclusivo a partir de 2001.

O ponto de partida é a consideração de que os discursos de Inclusão das diferenças se imbricam e formam teias de significados que justificam e naturalizam a ideia de possibilidade de inclusão, como resultado do trabalho da escola, e mais especificamente do professor inclusivo. Dito de outra forma, se a escola e o professor trabalham bem, o resultado é a inclusão social. Caso esta inclusão não se torne real, deve-se esse fracasso à falha da escola e do professor. A compreensão desse discurso e dos dispositivos de poder nele contidos pode contribuir para repensar as instituições ou mesmo para a compreensão do assujeitamento dos indivíduos às formas de controle e disciplina.

É importante ressaltar que a leitura do *corpus* analisado não tem por base qualquer tipo de hierarquia, uma vez que o objetivo que subjaz esse trabalho é tratá-los na espessura dos enunciados, numa perspectiva histórica e como produtores de sentidos; analisando-os como suportes argumentativos cujas condições de possibilidades são engendradas na historicidade que envolve os sujeitos. Todos esses movimentos conduzem à compreensão de quando e como o conceito de Professor Inclusivo e de escola Inclusiva passou a ter visibilidade e discurso como solução para as mazelas sociais.

1.2 A composição do *corpus* de análise

Como visto até agora não é objetivo desta pesquisa mapear a história da formação docente nesse campo específico, como fazendo uma reconstituição de fatos e/ou episódios. A intenção é evidenciar algumas práticas discursivas que deram margem ao surgimento de certos tipos de conhecimentos sobre o professor ideal para trabalhar com a Educação inclusiva, procurando compreender tais práticas e seus efeitos de verdade.

É nesse sentido que se lança um olhar para o cenário que trama a formação docente no campo da Educação Inclusiva. Cabe ressaltar que não se trata aqui de tomá-lo como meio de evolução, mas como condições que tornaram imperativa a criação de uma composição de verdades que pretende produzir saberes que possam tornar possível a "educabilidade", como

forma de conduzir condutas tanto de alunos como de professores. Se se trata de produzir "professores responsáveis" (como será mencionado mais adiante), onde encontrar a autonomia e a capacidade de invenção na relação de mestres e alunos?

Neste sentido, os instrumentos normativos, os Programas e Projetos Educacionais formatados para dar consistência ao discurso de inclusão e para o treinamento dos professores comporão esta análise. Cabe salientar que essas combinações de arranjos discursivos, que trazem em seu bojo embates de significados, constituem (ou buscam constituir) esse novo sujeito docente, através da definição do seu lugar, seus saberes, fazeres e pensamentos. Faz-se necessário, portanto, traçar um breve panorama de como esta questão está sendo narrada nos discursos e suas relações de saber-poder-verdade, como já mencionadas anteriormente.

A análise dos processos de formação dos professores em educação inclusiva precisa ser feita a partir da constituição de uma teia dinâmica, formada por fios de saberes instituídos como corretos num determinado contexto histórico e discursivo. É preciso ter em mente que esses saberes são produtos de relação de poder e acarretam efeitos específicos, destacando, porém, que a palavra “poder”⁸ aqui utilizada não adota o de algo repressivo, ou concentrado numa relação verticalizada. Foucault (1995) nos ajuda a compreender o poder como uma ferramenta produtiva que nomeia, posiciona e dá status às coisas e às pessoas. Neste sentido, quem é autorizado a falar sobre alguma coisa, exerce o poder de atribuir sentido a esta coisa e demarca a sua existência.

É necessário, portanto, situar a concepção de formação de professores adotada nesta pesquisa. Adoto o termo “consentimento” ou “políticas de consentimento” na tentativa de aproximar as Políticas de formação às Políticas de subjetivação dos indivíduos (FOUCAULT, 1995). Tal procedimento é essencial para o entendimento das políticas de Estado como uma tecnologia de regulação e controle social. Utilizando a análise foucaultiana de subjetivação pelas relações de poder, é necessário ressaltar que “onde há poder, há resistências e há recusa” (DEACON & PARKER, 1994).

⁸ Para Foucault (2009), estas estratégias de poder não devem ser entendidas como negativas. Para ele o poder é positivo, é produtivo, e se dá em rede. Se por um lado o Estado lança mão de estratégias que nos capturam, por outro lado, usufruir destas estratégias nos é vantajoso. Se somos educados – não apenas pela instituição escolar, mas por uma gama de discursos que nos constituem – , para que possamos entrar no jogo; e diversas são as políticas e estratégias que nos seduzem a permanecer nele; também, de certa forma, desejamos permanecer no jogo, e permanecer aos pares (LOPES, 2009). Para que isso aconteça, “as ações do Estado [...] devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar o próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo” (Idem, p. 112).

As ideias de Foucault contribuem para a compreensão da articulação das maquinarias investidas pela modernidade para a produção de um indivíduo (neste caso, o professor) fixo, essencial e útil a uma sociedade cujo objetivo é a ordem, destacando que dentre as engrenagens que movimentam a maquinaria governamental escolar, encontra-se a formação dos professores. Os saberes legitimados nesta formação constituem-se como instrumentos de enquadramento dos sujeitos; principalmente dos alunos e professores, que se produzem dóceis, conformados e administráveis.

Utilizando o pensamento de Foucault será possível afirmar que o conjunto de discursos sobre a formação docente faz parte talvez de uma *episteme*⁹ que deve ser entendida como “o conjunto básico de regras que governam a produção de discursos de uma determinada época” (VEIGA-NETO, 2007, p.115). Neste sentido deve ser vista como produto e produtora de uma racionalidade, tendo os professores como agentes legitimados. As formações constituem-se como aparelhos de produção de verdades que tem finalidade e organização, a disseminação e controle de saber, que circula nas instituições escolares. Desta forma é possível afirmar que a formação “produz” um tipo de professor, mas também o aluno e a escola.

Nesse contexto a Educação Inclusiva constitui-se com base em saberes emergentes, produzindo os estranhos, os diferentes; necessários à dinâmica de ordenamento dessa racionalidade que preconiza o ideário de educação para todos e da Educação Inclusiva, interpretado como sinônimo de Educação Especial. Para Veiga-Neto (2007) surge aí os binarismos. Segundo ele, a perspectiva de binarismos discursivos produz conceitos como: inclusão/exclusão, normal/anormal, deficiente/eficiente, dentre outros. Estes são produtos da racionalidade moderna que passam a especificar a ordem, a determinar o conhecimento verdadeiro, a constituir teorias inquestionáveis que amparam posições restritivas, mesmo que estas sejam assumidas como inclusivas. Não são somente binarismos, são dicotomias ou oposições regidas pela negação que constitui a falta, que funcionam ao mesmo tempo, de maneira que não existe um sem o outro. Mas são opostos: um nega o outro. Assim merece uma análise histórica a constituição do jogo complementar entre exclusão e inclusão em nosso mundo ocidental, se quiser entender o jogo estratégico dessas formas de controle das populações.

Atualmente o discurso da inclusão, e a respectiva institucionalização nas práticas, vem na frente da exclusão e traz a grande justificativa, com o aparecimento do biopoder, da

⁹ Cabe destacar que não entrarei na discussão da *episteme* em Foucault.

prevenção. A educação tornada obrigatória, dada o enorme contingente populacional que ela abrange, é o momento áureo da prevenção dos riscos.

Cabe ressaltar que não são somente binarismos, são dicotomias ou oposições regidas pela negação que constitui a falta, presente em todos esses chamados binarismos. Eles funcionam ao mesmo tempo, de maneira que não existe um sem o outro, mas são opostos: um nega o outro. Assim a constituição do jogo complementar entre exclusão e inclusão em nosso mundo ocidental merece uma análise histórica, se quisermos entender o jogo estratégico dessas formas de controle das populações. Na atualidade o discurso da inclusão, e a respectiva institucionalização nas práticas, vêm na frente da exclusão e traz a grande justificativa, com o aparecimento do biopoder, da prevenção. A educação tornada obrigatória, dada o enorme contingente populacional que ela abrange, é o momento áureo da prevenção dos riscos¹⁰.

Na atualidade a inclusão pretende ser o avesso da exclusão produzindo um regime de verdades naturalizadas. O que hoje está sendo proposto como inclusão é uma modulação dessa antiga dicotomia, ou seja, uma variação em torno do mesmo tema. Surgem discursos sobre a escola inclusiva/exclusiva, assim como sobre os sujeitos a serem incluídos/excluídos, elegendo tais sujeitos como normais/anormais. Além disso, como diz Silva (2000, p.99) se produz de forma perpétua um “outro” (real e virtual, simbólico e imaginário) também do outro. Este outro sendo aqui, aquele que “aparece sob a rubrica do curioso e do exótico”. Diante de tais afirmações, surge mais um questionamento: a inclusão seria então uma invenção?

Para Lopes (2009, p.11), a inclusão pode ser entendida como uma invenção do nosso tempo, pois “está entre as metanarrativas que marcam o pensamento moderno”. Inclusão e exclusão são invenções completamente dependentes e necessárias uma para a outra. Na realidade, trata-se de uma invenção necessária, uma vez que se constitui como estratégia de controle e regulação dos sujeitos. Como afirma Hillesheimen & Thoma (2011, p.17) “nesse

¹⁰ Trata-se menos de afrontar uma situação já perigosa do que de antecipar todas as figuras possíveis da irrupção do perigo. E, o que marca assim em oco o lugar do perigo é uma distância avaliável em relação às normas médias (CASTEL, 1987, p. 126).

Castel (1987) busca descrever as modificações ocorridas na gestão das populações, modificando o foco da ênfase no controle das patologias e do tratamento de sintomas, para a prevenção através do rastreamento dos riscos. Para ele os riscos não têm haver com a existência de um perigo, mas à probabilidade de surgimento de comportamentos considerados indesejáveis, nas populações definidas como portadoras de risco. A vigilância nesse caso não adota as técnicas disciplinares tradicionais, pois não se dirigem ao indivíduo, mas aos fatores de risco e correlações estatísticas. Há, portanto a desconstrução do sujeito concreto e sua recomposição a partir de uma combinação sistemática de todos os grupos suscetíveis de produzir risco. Enquanto o perigo remete ao acaso, sobre o qual não há como aplicar regras probabilísticas; o risco ocorre numa ordem existente na ação humana, que aponta a probabilidade do seu acontecimento, a partir do comportamento assumido pelo indivíduo, que se relaciona diretamente com suas decisões. Nessa nova ordem, a administração recorre ao biopoder, e a população passa a assumir os riscos decorrentes de suas escolhas e comportamentos.

sentido, mais do que um direito conquistado por movimentos políticos, do que uma questão moral e ética, a inclusão pode ser entendida como uma forma de governo da diferença, que opera sobre a conduta de todos e de cada um de nós, gerenciando riscos produzidos pela exclusão social e garantindo a segurança da população”.

As políticas de inclusão, dentre elas aquelas que têm o objetivo de formar os professores, devem ser entendidas como dispositivos. Como afirma Foucault (2009, p.244), um dispositivo define-se como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, Leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é uma rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

É possível então afirmar que o dispositivo posto nas políticas públicas de inclusão, consiste em um conjunto heterogêneo de práticas, tais como: os discursos sobre a importância do acesso à educação aos alunos com necessidades educacionais especiais (Educação para todos), a existência de instituições autorizadas a realizar esta tarefa; a existência de profissionais formados para atender a demanda; a existência de infraestrutura e de adaptação curricular, a presença de enunciados com pretensão de cientificidade – pedagógicos, psicológicos, sociológicos etc. Esse dispositivo deu margem à constituição de sujeitos a serem incluídos/excluídos, ao mesmo tempo em que se estabelece aí a norma, isto é, o normal/anormal. Como afirma Veiga-Neto e Lopes (2007, p.949), “[...] as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo “dispositivo”, biopolítico a serviço da segurança das populações”. Nessas políticas, discursos como “Educação para todos” e “respeito às diferenças”, se tornam um solo fértil para que o Estado, governando os corpos, governe tudo.

Neste contexto torna-se possível o surgimento de profissionais produtores de saberes científicos para lidar com as diferenças, dentre eles o professor. Para Veiga-Neto e Lopes (2007) é possível afirmar que o nascimento da formação docente para a educação inclusiva configura-se como um importante estratagema da engrenagem escolar. Isso porque na condição de especialista desse campo de saber, o professor é “alvo e agente, é produzido e governado no interior de uma maquinaria de poder/saber” que age sobre os alunos “especiais”, produzindo-os como membros de uma categoria de risco. Neste meio as

subjetividades docentes e discentes são construídas e gerenciadas, de acordo com a racionalidade política do estado.

Dito de outra forma, os outros que compõem o discurso da inclusão vêm se constituindo como alvo de saberes e poderes, e compreendidos como um problema político e social que exige esforços no sentido de garantia de seu ordenamento e controle. A intenção é transformar o perigo em risco (CASTEL, 1987), através da criação de mecanismos que possibilitem a neutralização do perigo e a previsão antecipada de situações que possam causá-lo. O discurso da inclusão surge como mecanismo de controle desses possíveis perigos e a formação do professor parece fazer parte da maquinaria, sendo ele, o professor, uma peça importante, desde que inserido num processo de formação cuidadosamente planejado para tal.

Neste sentido é possível afirmar que as teias discursivas que constituem o professor inclusivo são estratégias de governo. Tais estratégias têm como principal embasamento o discurso de descentralização, reflexão, gestão democrática e autonomia, que, segundo Veiga-Neto (2000, p.199) “produzem resultados de modo que cada um pense que é livre para fazer suas escolhas”. Neste caso o não estar pronto, a autoformação e a formação continuada surgem na teia dos discursos sobre a Educação Inclusiva e sobre o respeito às diferenças. Discursos sobre igualdade, democracia e respeito proliferam, especialmente no campo da educação.

Em relação à formação do professor inclusivo, é fácil perceber a recorrência da necessidade de produzir um tipo determinado, capaz de dar conta de um numero infindável de alunos com necessidades educativas especiais, com diversidade de gêneros e dialetos. Um professor capaz de conhecer e educar todos e cada um. O Professor-pastor¹¹ capaz de reproduzir a racionalidade de governo do Estado moderno. Um exemplo disso encontra-se no manual do Projeto de formação Educar na Diversidade (SEESP/MEC) que aponta como funções do professo inclusivo:

¹¹ Para conduzir seu rebanho, o pastor se via diante de uma situação paradoxal. O poder pastoral era ao mesmo tempo totalizante e individualizante já que o pastor devia cuidar de todo rebanho e em particular de cada uma das ovelhas. Era preciso todo o cuidado para com a totalidade do rebanho, mas também era preciso cuidar especialmente de cada uma das ovelhas. Um olho sobre o rebanho e um olho sobre cada uma em particular, “*omnes et singulatin*”, segundo Foucault (FOUCAULT, 2004, p.132).

- Conhecer cada estudante individualmente (suas necessidades, habilidades, interesses, experiências passadas, etc.);
- Identificar necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante;
- Planejar a aula através da utilização de uma didática e de gestão de tempo que permite que todos os educandos participem efetivamente das aulas;
- Identificar as necessidades educacionais dos estudantes (BRASIL, 2005, p.26).

Ao analisarmos este fragmento, parece cabível retomar aquilo que Foucault chama de práticas pastorais, em que o professor-pastor, conhece e guia seu rebanho na lógica da governamentalidade. Para Machado e Lazzarin, (2010, p.28):

Pode-se analisar tal formação como uma medida biopolítica de prevenção do risco, qual seja, o risco de o professor eventualmente deparar-se com tal gama de alunos e não saber como conduzi-los adequadamente. Dada a continua proliferação do alunado que passa ou pode vir a ser parte da sala de aula da escola comum (surdos, cegos, surdocegos, superdotados, disléxicos, hiperativos, cadeirantes...) o sujeito-docente constituiu-se como alvo de uma ininterrupta captura pelas redes de poder/saber movimentadas pelos processos de formação. Uma estratégia profilática que alia liberdade e segurança.

Machado e Lazzarin (2010), utilizando-se das ideias de Foucault, destacam que a governamentalidade nesse caso, não opera “uma dominação violenta, repressora ou coercitiva”, mas de forma sutil e feita com o consentimento dos que sofrem sua ação, neste caso, através de um projeto de formação dos professores. Tal processo é aclamado pelos próprios professores e visto como essencial para uma boa prática pedagógica, frente a um mundo de diversidade e uma sociedade marcada pela rapidez da informação. As formações seriam um meio para adquirir os conhecimentos necessários. Surge então a figura do professor polivalente, capaz de registrar o maior número de informações possíveis e de adotar uma prática cada vez mais flexível, através do autogoverno. Para Veiga-Neto (2000) a produção de sujeitos gerentes de si mesmos é uma das principais roldanas que movimentam o Estado Neoliberal e maximizam a governamentalidade. Para Veiga-Neto (2008, p.53):

O que está mudando rapidamente são os objetivos dessa nova vigilância: não mais para disciplinar, senão para conter e para registrar as informações acerca de nossas ações; certamente que não em rolos de pergaminho, mas em rolos magnéticos, discos óticos e bancos de dados, de modo que se possa, a qualquer momento no futuro conferir, fiscalizar examinar.

As políticas públicas que enfatizam a inclusão como direito, recorrem à tolerância que passa a ser o limite da possibilidade de igualdade, da justiça, da solidariedade com o outro; sendo este outro considerado menos capaz, uma vez que foge a norma. Trata-se de uma nova forma de governar, onde os estranhos são trazidos para perto do convívio social. Para Pinto (1999, p.38) esta nova forma de governo parte do princípio de que “não se pode mais controlar pela simples exclusão, pela pura sanção negativa” por isso “instalou-se o regime dos saberes, da inclusão”. Nesse sentido foi preciso desenvolver saberes sobre o estranho, sobre suas doenças, como afirma Foucault em *Os Anormais* (2001). Tal ação permitiu a captura pela norma, que agora os regula, classifica e compara.

Pinto (1999, p.38) afirma que “Foucault fala de normalização e é disso que a inclusão trata, mas através do seu reverso; ou seja, é descrevendo, incessantemente o anormal que o discurso chega à noção de normalidade (...). A questão da normalização é apenas uma das múltiplas formas de inclusão que encontramos no processo político”. Para Foucault (2001, p. 60), passou-se de uma tecnologia de poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que se multiplica a partir dos seus próprios efeitos”. Assim é o poder moderno: atrai, inclui, analisa os elementos e torna-se o meio mais convincente de modificar os comportamentos, apropriando-os ao Estado.

Nessa perspectiva a diversidade é uma tática de governo que, ao dar visibilidade a todos, opera uma normalização pela inclusão que dá força ao discurso neoliberal. E nessa esteira, a formação/capacitação dos professores é uma forma eficiente de atender às demandas da diversidade, convencendo o professor a observar todos e cada um, como agente legítimo desse processo. Além da formação, um conjunto de Leis, Resoluções, Normas e Decretos, servem como fios que se entrelaçam na composição do discurso de Educação Inclusiva e como instrumento de poder, conforme procuraremos expor a seguir. Estes comporão o corpus de análise desta pesquisa.

É preciso ressaltar que uma análise das Políticas de Formação do Professor inclusivo deve ter dois pontos de partida: 1º) Como ocorre essa formação (conformação)? e 2º) Como o Professor Inclusivo é inventado a partir desse processo? A ideia é evidenciar os enunciados

que compõem o perfil do chamado professor inclusivo, tanto nos manuais e materiais de formação, quanto nos instrumentos legais. Esta será a base para uma pesquisa posterior que poderá analisar a forma utilizada pelos professores para se adequar a tal perfil e adotar tal identidade como sendo necessidade pessoal. Cabe destacar que, para Foucault, a invenção é da ordem da necessidade. Costa (2004), analisando Foucault e Deleuze afirma que a invenção é possível a partir de um problema, do instigante, da inquietação. É sempre uma emergência que guarda aspectos formais, conceituais, políticos, ontológicos, socioculturais e históricos. É um agenciamento ético e estético, e neste sentido, relaciona-se com a formação. Ainda segundo 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.

É preciso evidenciar, a princípio, que as Políticas Públicas de Formação dos Professores, em geral, são adotadas como respostas para as questões que emergem no contexto educacional, encontrando espaço e fortalecimento principalmente nas dúvidas e incertezas dos professores diante dos diferentes discursos adotados a cada momento nas escolas. São também respostas para acordos, que resultam em Leis ou outros instrumentos normativos. Visam normatizar e normalizar os profissionais da Educação, através de Programas e Projetos de formação e de instrumentos legais, conforme comentaremos a seguir.

1.2.1 Os instrumentos legais como elementos de análise

A ideia de Discurso Oficial não é tratada aqui como instância transcendental que está acima das reflexões individuais, mas como formas de ação de uns sobre os outros com base no estatuto institucional. Para analisarmos os Programas oficiais de formação/capacitação que são lançados com o discurso de preparar os professores para a inclusão através da educação, é necessário contextualizar o surgimento da ideia de Educação para Todos. Tal conceito aparece no conjunto de Legislações e Planos Educacionais na década de 1990, e neste contexto, dois documentos são considerados básicos: o documento resultante da Conferência Mundial de

Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Estes documentos foram estruturados com base nos princípios de integração e reconhecimento da necessidade de ações para a garantia de Escolas para todos, através de um consenso mundial para o cumprimento de índices de combate à exclusão e às taxas de analfabetismo. O princípio fundamental do Marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (Salamanca, 1994, p.3-4) é que:

(...) as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desta Linha de Ação, a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. É cada vez maior o consenso de que crianças e jovens com necessidades educativas especiais sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a maioria de meninos e meninas. Essa ideia levou ao conceito de escola integradora. O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras.

Percebe-se a responsabilidade colocada na escola, que passa a ser vista como instrumento oficial para a garantia de igualdade social. Neste contexto, cabe ao professor à tarefa de educar para a garantia da inclusão de todos. O mesmo documento aponta o que deve ser feito para que tal tarefa seja cumprida, ao colocar como demanda para os países participantes a garantia de que, “no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (SALAMANCA, 1994). O discurso adotado pelo Ministério da Educação apela para a solidariedade e para a responsabilização moral da escola, da família e da comunidade, em relação ao fracasso ou ao êxito desta demanda social. Afirma que esse trabalho requer “um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários”. Apela para o

“compromisso” e para a “boa vontade” de todos e mexe com o brio de todos ao afirmar que o mérito da escola está em educar essas crianças e tentar mudar as atitudes de discriminação em relação a elas, ou seja, coloca-se na escola (e como consequência no professor) uma responsabilidade não apenas educacional, mas social.

Para Oliveira (2004, p.1131), “o modelo de gestão educacional adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação das políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas”. Para esta autora, essas reformas exigem uma “reestruturação do trabalho docente”, uma vez que demandam em sobrecarga e maior responsabilização dos mesmos. Neste contexto, cita diversos pesquisadores¹² que mostram que os/as docentes passam a ser vistos como “agentes responsáveis pelas mudanças no contexto de reformas”.

As responsabilidades repassadas aos professores, por sua vez, vão além das exigências de sua formação, já que, “muitas vezes, esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”. A autora, a partir de Noronha (2001), explica que “tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. Para Tedesco (2004, p.122), a reestruturação do trabalho docente pode implicar “níveis mais altos de profissionalização” ou “podem provocar a desprofissionalização da atividade educativa”. Este autor faz a distinção entre “dois aspectos na questão da profissionalização da atividade docente”: “a profissionalização baseada no desenvolvimento da capacidade profissional” e o processo de “profissionalização baseado na melhoria das condições de trabalho”. Percebe-se, de forma clara, um investimento do primeiro em detrimento do segundo, uma vez que há uma expansão do ensino, sem que haja uma ampliação nos investimentos.

O investimento na profissionalização dos professores, aqui em especial do professor inclusivo, se resume ao desenvolvimento da capacidade profissional, através dos treinamentos e formações em serviço, dos processos de avaliação de desempenho e de emissão de certificação. Para Tedesco (2004, p.124), fica evidente, de um lado, uma “demanda de maior profissionalização: a autonomia dos estabelecimentos, a responsabilidade pelos resultados, o trabalho em equipe baseada numa cultura mais técnica e a ampliação dos saberes científicos”. De outro lado, presenciamos a existência de fatores que direcionam a desprofissionalização,

¹² OLIVEIRA cita Vieira 2004; Oliveira 2003; Hypólito 1997; Apple, 1995; Torres, 1996.

como os baixos salários, a falta de infraestrutura e de condições materiais, “a diminuição dos requisitos para a entrada na profissão” e “a banalização das competências”.

Cabe ressaltar que esses treinamentos têm por base o discurso de descentralização, e funcionam a partir dos pacotes enviados das secretarias do MEC para serem desenvolvidos nos Estados e Municípios, mediante agentes multiplicadores. Para Ball (2007, p.12), o discurso de descentralização camufla o que ele chama de “controle à distância”, que é o resultado das novas tentativas de mudança “na tecnologia de controle estatal”. Estas mudanças exigem o que ele chama de “reestruturação” e “reavaliação (ou redirecionamento ético do setor público)”, que têm como ponto de ligação “os discursos de excelência, efetividade e qualidade”, e confundem-se com as políticas de mercado.

Neste novo sistema, o “controle direto” é substituído por “um modelo de organização centrado nas pessoas”, que tem como objetivo o desenvolvimento da “motivação das pessoas a produzir qualidade” e do “esforço na busca da excelência delas mesmas” (BALL, 2007, p.13). No caso da Educação Inclusiva, é necessário analisar as políticas educacionais do país evidenciando os instrumentos postos em funcionamento para operar o convencimento e a motivação de todos sobre a necessidade de produzir a transformação da escola em um espaço aberto à diversidade. Ao transformar a escola deve-se também reconfigurar o papel dos professores; e é esse deslocamento que se quer compreender: as possibilidades de surgimento de uma nova identidade docente: o professor inclusivo; um professor, comprometido, responsável e motivado para a garantia da inclusão dos alunos com suas respectivas e variadas diferenças.

Nesse contexto alguns aportes foram criados além dos já citados anteriormente, e serviram como base legal para corroborar para a implantação das políticas na área educacional, a exemplo da Lei nº 8069/1990, que criou o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente; a Política Nacional de Integração da Criança Portadora de Deficiência de 1992, que preconiza “tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos às pessoas portadoras de deficiências, visando assegurar a estas o pleno exercício de seus direitos básicos e a efetiva integração social”.

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, na sua ação pedagógica, era norteada pelos princípios de “normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização”. Tal documento limita a política de inclusão ao “Portador de deficiência”. Nele ocorre a superação do termo “excepcional”.

Um ano antes aparece no cenário nacional a SEESP - Secretaria da Educação Especial como órgão do Ministério da Educação e Desporto, trazendo as seguintes perspectivas:

“coordenar a elaboração da Política de Educação Especial do país, estimular, supervisionar e fomentar sua implantação” (BRASIL, 1994, p.16). Esse documento aborda a questão da integração. Mais tarde essa visão vai sendo modificada, como podemos observar nesta citação que faz parte do manual de formação “Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas”, também produzido pela SEESP/ MEC (2005):

A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 a educação dos alunos “portadores de necessidades especiais” deve ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino” (art.58). A palavra “preferencialmente”, induz à possibilidade de uma exceção. Em seu artigo 4º reitera a Constituição Federal de 1988, definindo como dever do estado o atendimento educacional especializado (AEE) gratuito aos alunos com necessidades educacionais especiais¹³ (NEE), “preferencialmente na rede regular de ensino”. O termo preferencialmente abre possibilidade para a continuação da segregação dos alunos em salas especiais. A mesma Lei instituiu a “Década da Educação”, sendo esta válida um ano após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases. Assim, em 1997 a União deveria enviar para o Congresso Nacional o Plano Nacional da Educação com as “Diretrizes e metas para os dez anos seguintes em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (art.87). Mesmo após a década da educação, a escola não conseguiu incluir sequer os alunos sem deficiência. Os altos índices de evasão e de fracasso escolar comprovados nos dados estatísticos do país demonstram tal realidade. A formação do professor, capaz de incluir todos os alunos toma espaço nas Leis e Políticas Educacionais do país.

A LDBEN 9394/96 dedica um capítulo à formação de professores assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos de modalidades de ensino e a formação mínima para

¹³ Já há uma modificação no termo utilizado. Se em 1994 a modificação foi feita no termo “excepcional”, passando para “portador de deficiência” mesmo termo utilizado na CF/88; este último modifica-se novamente com a LDB/96 e passa a se utilizar “educando com necessidades educacionais especiais”. Essas modificações denotam diferenças na definição desse público. Assim, há uma ampliação do público alvo que na Constituição era mais restrito, uma vez que a categoria “necessidades especiais” engloba não apenas os “portadores de deficiência”, mas também os superdotados, apesar de não haver uma especificação de quem seriam os alunos com NEE, ou sobre quais seriam essas necessidades.

atuação dos professores na Educação Básica e no Ensino Médio. Apesar de todos os avanços das pesquisas que apontam que o professor precisa ser bem formado para atuar com a diversidade, essa Lei ainda admite professores formados em nível médio na modalidade normal, para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme se pode comprovar na letra da Lei:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na Educação Básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, modalidade normal.

A mesma Lei fala em “integração” ao invés de “inclusão”, ao mesmo tempo em que adota o termo “educação especial”, que mais tarde aparece nos discursos oficiais como “educação inclusiva”. No art.59 afirma que os “sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades especiais”; quando, contraditoriamente, admite a formação dos professores do ensino regular que atuarão com estes alunos nas salas regulares, à capacitação em serviço.

Em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem com a proposta de “adaptações curriculares” como estratégia para a educação dos alunos com necessidades educativas especiais. O documento propõe a contemplação das “diferenças individuais” (PCN’s, 1998, p.18) e a existência de “um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo” (PCN’s, 1998, p.24). Este documento fez surgir uma proposta de formação/capacitação para os professores que recebeu o nome de PCN’s em Ação, do qual falaremos mais adiante.

Na realidade, a partir do ano 2001, as escolas passaram a ser alvo constante de programas e projetos de formação. De acordo com os discursos em voga, no momento em que a escola tornou-se obrigatória para todas as adaptações curriculares passaram a ser cogitadas como ação pedagógica. Para desenvolver uma ação pedagógica inclusiva cabia ao professor à busca por informações, através da participação nos cursos de capacitação em serviço, oferecidos através dos programas oficiais. Um exemplo desses projetos foi o PROFA- Programa de formação de professores alfabetizadores (BRASIL, 2000) formatado para a garantia da alfabetização dos alunos. No caso da formação do professor inclusivo, são muitos

os exemplos de Programas e projetos, dentre estes o SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO, que será abordado mais adiante.

Mesmo após o término da década da Educação, os Estados e Municípios ainda admitem professores com formação em nível médio, o que faz com que o Brasil permaneça com um déficit considerável de docentes com formação em nível superior, o que precariza consideravelmente a qualidade do ensino oferecido no país. Outro problema detectado facilmente nas escolas brasileiras é a presença de professores com curso superior incompatível com a sua área de atuação. Pesquisas apontam que mesmo os professores com formação específica em licenciatura, apresentam despreparo para assumir a docência, uma vez que se percebe uma deficiência nos currículos desses cursos que apresentam uma ênfase demasiada nos conteúdos e uma redução na formação pedagógica.

Neste aspecto, merece destaque a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (MEC, 2000). No item referente à formação de professores, aponta-se a necessidade de revisão urgente do processo de formação inicial dos professores, de modo a superar problemas em nível institucional e no campo curricular. Em relação ao campo curricular, o referido documento aponta que os principais problemas identificados são: “a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da atuação profissional do docente, preparando-o para uma regência de classe técnica, voltada para o repasse de conteúdos, deixando de lado dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do Projeto Político Pedagógico, a preocupação com os alunos e suas peculiaridades e o engajamento com a comunidade escolar, inclusive com os pais, para a concretização de uma escola colaborativa; e) a ausência de estímulo para o desenvolvimento de uma prática investigadora, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da Educação Básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na Educação Básica” (MEC, 2000, p.24-34).

O mesmo documento coloca exigências em relação ao desempenho docente frente às demandas atuais de atenção à diversidade. De acordo com a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, o professor deve:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular, elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 05).

Ao pensarmos o discurso da Educação Inclusiva adotado na última década, é necessário retomar também a Lei 10.172/2001 que institui o Plano Nacional da Educação (PNE, 2001). Tal documento evidenciou o déficit relacionado à formação docente para a garantia do atendimento educacional especializado e que destacou que “o grande avanço que a década da educação poderia produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (PNE, 2001, p.86). A proposta tinha por base a formação de recursos humanos. O mesmo texto aborda a necessidade de tais “recursos humanos” atuarem com “capacidade”. Transcrevendo o documento da PNE (2001, p.161):

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares do ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas é uma prioridade para o Plano Nacional da 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.

O Plano preconiza a necessidade de constituição de cursos para a viabilidade de formação do professor para a “inclusão de questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais (...)” (BRASIL, 2001, p.135). Em seu diagnóstico aponta “três situações possíveis para a organização do atendimento às pessoas com necessidades especiais: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial” (BRASIL, 2001, p.157). Na definição das diretrizes e metas para a década, destaco:

2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV escola e outros programas de educação à distância.

19 Incluir nos currículos de formação dos professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais (BRASIL, 2001, p.163).

O discurso da Inclusão trazia em seu bojo a substituição de uma prática mais voltada para as questões clínicas, por uma mais voltada para questões pedagógicas. A responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos passou a ser do professor que teve que superar a ideia de execução de uma prática mais geral (planejar para a turma), passando a adotar uma prática mais específica voltada para cada aluno e suas especificidades. Mudaram-se, portanto, os focos das formações.

1.2.2 Novas verdades, novas subjetividades, novos contextos

Como diz Foucault, para que as enunciações se tornem enunciados e estes se tornem novas verdades, dependem de sua importância e recorrência. Essa importância depende de fatores como tempo histórico e espaço (lugar). Mudam-se as verdades, modificam-se também os contextos. Isso explica o que ocorreu no Ministério da Educação do Brasil, cuja estrutura organizativa teve que ir se adaptando para dar conta das novas demandas produzidas pelas novas verdades, como segue.

Em 2003 foram criadas novas Secretarias no Ministério da Educação, todas com base no discurso de inclusão: Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE). Já existia a Secretaria de Educação Especial (SEESP) conforme citado anteriormente, mas o significado e a proposta de Educação especial, não dava conta da diversidade abarcada pelo discurso de inclusão. Em 2004 essas Secretarias foram condensadas e formaram a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual ficou dividida em quatro departamentos: Educação de jovens e adultos, Educação para a diversidade e cidadania, Desenvolvimento e articulação institucional e Avaliação e informações educacionais. Nesse contexto a SEESP continuou com status de Secretaria. Percebe-se aqui um direcionamento para a ampliação da demanda das políticas de inclusão com a adoção do termo *Diversidade*.

Em 2006 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU¹⁴, que teve o Brasil como signatário, estabelece que os *Estados Parte* devem assegurar a implantação de um sistema de Educação inclusivo em todos os níveis de ensino. Agora o termo “alunos com necessidades educativas especiais”, adotado a partir da LDB/96 dá lugar a um novo termo: “pessoas com deficiência”. O Documento resultante de tal Convenção traz a seguinte definição: “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. Com essa modificação, segundo Caiado (2010, p 40) “o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social”. Esse deslocamento provoca uma modificação no modo de ver a educação dos alunos com deficiência, que agora, mais que antes, deixa de ser tarefa de especialistas e passa a ser responsabilidade do professor, que submetido a programas de formação continuada podem adquirir os conhecimentos necessários para a garantia da permanência destes alunos no sistema educacional.

Em 2007, dentro da Proposta do PAC- Programa de Aceleração de Crescimento¹⁵, a União lança o PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação. Dentre os eixos abordados no Plano, ganha destaque a formação docente para o atendimento educacional especializado. No mesmo ano o Decreto 6094/2007, versa sobre as Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação¹⁶. A partir desta estabelece-se um “regime de colaboração” entre os entes federados e o desenvolvimento de ações compartilhadas entre gestores, educadores, família e comunidade. Este Decreto muda o que preconiza a LDB 9394/96 sobre o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais “preferencialmente” nas escolas regulares, a partir do momento em que prioriza “garantir o acesso e permanência das pessoas com

¹⁴ Sobre este assunto ver: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Oficial/Brasil. Brasília, Setembro de 2007.

¹⁵ **O Programa de Aceleração de Crescimento (PAC)**, lançado em 28 de janeiro de 2007, é um programa do Governo Federal brasileiro que engloba um conjunto de políticas econômicas, planejadas para os próximos quatro anos, e que tem como objetivo acelerar o crescimento econômico do Brasil, prevendo investimentos totais de 503 bilhões de reais até 2010, sendo uma de suas prioridades a infraestrutura, como portos e rodovias. O PAC se compõe de cinco blocos. O principal bloco engloba as medidas de infraestrutura, incluindo a infraestrutura social, como habitação, saneamento e transportes de massa. Os demais blocos incluem: medidas para estimular crédito e financiamento, melhoria do marco regulatório na área ambiental, desoneração tributária e medidas fiscais de longo prazo. Essas ações deverão ser implementadas, gradativamente, ao longo do quadriênio 2007-2010 (Disponível em: <http://www.mundovestibular.com.br/articles/422/1/programa-de-aceleracao-de-crescimento-pac/Paacutegina1.html>).

¹⁶ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Art. 2º). O discurso de descentralização e de “responsabilidade de todos” começa a ganhar força. A partir de então, todos são responsáveis pela inclusão, bem como pelos resultados das ações desenvolvidas. Nessa esteira, em relação à educação inclusiva foram propostos programas que serão foco de análise mais adiante, a exemplo do Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Em 2008, o Governo Federal lança a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. O documento se orienta por princípios gerais do movimento internacional pela inclusão, e coloca a inclusão como questão de Direitos Humanos e como movimento contra a discriminação, como podemos observar na citação a seguir:

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 ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

Logo, quem se posicionar contra tal política, tanto está agindo com discriminação, quanto está ferindo direitos fundamentais da demanda a ser incluída. De acordo com este documento, os serviços de apoio especializado passam a ser considerados como obrigatoriamente complementares ou suplementares, e não mais como substitutivos à educação comum (BRASIL, 2008). O documento concebe ainda a Educação Especial como modalidade que perpassa todos os níveis e etapas do ensino; atribui ao atendimento educacional especializado à função de elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade; e institui como obrigatória a oferta de atendimento educacional especializado na própria escola ou em centro especializado. Além disso, a *Política* restringe a expressão “*necessidades educacionais especiais*” a particularidades que possam configurar-se no percurso escolar do aluno, indicando a introdução de atendimentos específicos na própria escola ou em serviços especializados (em caráter suplementar ou complementar). Uma análise dos rumos tomados pela educação brasileira no tocante à Educação Inclusiva conduz às indagações colocadas por Nabuco (2010, p. 66-67), assim expostas:

1.Será possível conceber a educação como inclusiva a partir de uma política nacional de Educação Especial? 2. A Educação Especial em si já não seria uma fabricação da categoria de desviantes, estigmatizados em noções pseudocientíficas de déficit ou de superdotação? [...] Uma política nacional de Educação Especial teria por função definir o seu público-alvo, em "categorias de crianças", fundamentando-se em orientação teórica única que se impõe como resposta verossímil?

A autora questiona a possibilidade de estar se delineando em tal *Política*, o contrasenso de uma *psicopatologia da inclusão*, que recupera antigos conceitos, tanto da área educacional, quanto da área médica, para a formatação de um discurso aparentemente novo. Assim é possível afirmar que as políticas educacionais têm sofrido alterações com a inserção de conceitos relativos à ideia de inclusão, mas na prática, não se percebe modificações no sentido de tornar o espaço escolar mais democrático e verdadeiramente inclusivo. Pode-se afirmar que o problema não é o acesso à escola, e sim, permanência e falta de bons resultados. As escolas dispõem das vagas, porém não conseguem garantir aos que nela ingressam resultados positivos. Essa falta de resultados parece ser resultado de uma política mal planejada e de falta de investimentos na preparação do professor e da escola para colocá-la em prática.

Este fato pode ser comprovado nos dados do Censo Escolar/2006, citados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:

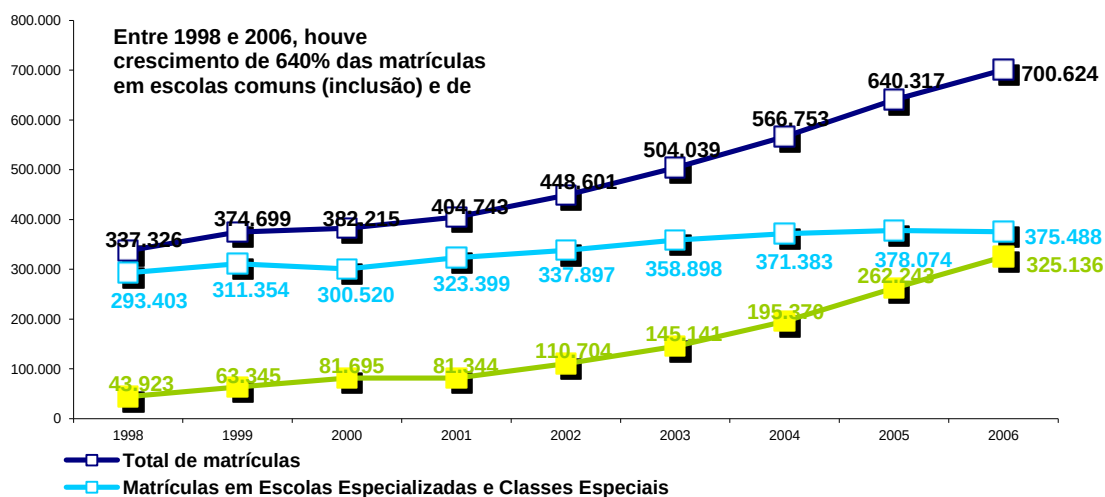


Figura 1- Fonte: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008).

Em 2009 tem início o movimento para a CONAE 2010 - Conferência Nacional da Educação. A CONAE que teve como tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação”, foi considerada um espaço democrático, aberto pelo Poder Público para que todos pudessem participar do desenvolvimento da Educação Nacional. A ideia era de que governo e sociedade civil organizada, pela primeira vez, juntos construíssem esse documento, que deveria apontar as diretrizes e as estratégias para a construção do futuro PNE, que entraria em vigor em 2011 com validade até 2020.

Dos Eixos trabalhados na CONAE, dois servirão de leitura para esta pesquisa: o Eixo VI, que tem como tema Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade e o Eixo IV que aborda a questão da Formação e da Valorização dos profissionais da educação. O documento registra que formação e valorização são indissociáveis, e que o termo *Profissionais da Educação* refere-se aos professores, especialistas e funcionários de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino. Há também uma ampla discussão sobre a formação do profissional da educação para trabalhar com os desafios que se colocam na sociedade atual. No eixo VI são tratadas as questões referentes à Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. Entretanto, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, de classe, de gênero e étnico-raciais, torna-se um desafio a garantia de uma educação que se realize pautada na justiça social, que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano e que reconheça a diversidade, ampliando a noção de inclusão e igualdade social.

O documento registra que o gênero, a raça, a etnia, a geração, a orientação sexual, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são tomados como eixos e sujeitos sociais orientadores de políticas afirmativas, que caminham lado a lado com as políticas universais, modificando-as e tornando-as mais democráticas e multiculturais.

De acordo com o Documento Final, é necessário garantir que tais políticas assegurem o direito à diversidade, pautada em uma concepção de justiça social, respeito às diferenças e compreensão do mundo do trabalho; que tenha como eixos orientadores da ação, das práticas pedagógicas, do combate a todo e qualquer tipo de racismo, preconceito, discriminação e intolerância, projetos político-pedagógicos e dos planos de desenvolvimento institucional da educação pública e privada, em articulação com os movimentos sociais (BRASIL, 2010). Neste sentido o professor mais uma vez é colocado como ator decisivo, responsável pela garantia do Direito à Diversidade no contexto Educacional.

Em 2011 houve uma nova reestruturação do Ministério da Educação por meio do decreto nº 7480/2011. A SECAD passou a ser SECADI – Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. A SEESP foi extinta e suas atribuições passaram para a Diretoria de Políticas de Educação Especial vinculada à nova Secretaria.

Analizando os documentos é possível perceber as modificações ocorridas no campo da Educação Especial (hoje Educação Inclusiva ou Educação para a Diversidade) que ocorreram na última década. Para cada modificação um novo discurso é adotado no que diz respeito ao professor ideal (Professor Inclusivo) e cada discurso define uma prática de formação diferenciada. Analisaremos na sequência algumas das modificações conceituais para dar mais consistência à análise dos programas e projetos de formação, na tentativa de cartografar o discurso que fez emergir a figura do professor inclusivo.

Em 2001, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional da Educação (CNE/CEB, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, registra o seguinte conceito:

Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001).

Apresentada como modalidade da Educação Básica, à Educação Especial estão imputadas uma variedade de funções, dentre elas, a de se colocar como apoio aos serviços educacionais comuns, ou mesmo substituí-los. A ênfase é na construção de uma proposta pedagógica. Esse conceito vai mudar mais tarde, mais especificamente em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; documento formatado pela Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação. Na redefinição do conceito da Educação Especial, retira-se a ênfase na construção da proposta pedagógica e ressalta-se a disponibilização de recursos e serviços. As funções de apoio e substituição são retiradas da definição e a modalidade assume a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum. Assim passa a ser conceituada:

A educação Especial é uma modalidade do ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

O conceito de educação especial como modalidade também aparece na Resolução nº 04/2009/CNE/CEB. Tal Resolução institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Tanto o conceito de educação especial adotado nos documentos, quanto à adoção do atendimento educacional especializado como complementação e suplementação na formação dos alunos, direcionam para a existência de um professor com amplo conhecimento e com formação específica. Quanto à definição dos alunos público alvo de tais políticas, na Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001 é possível observar uma descrição ampliada dos educandos considerados com necessidades educativas especiais conforme abordado anteriormente. Segundo a Resolução:

Consideram-se educandos com necessidades educativas especiais os que, durante o processo educacional apresentarem: I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 02).

Já no final da década, percebe-se no Decreto nº 6571/2008 uma definição mais restritiva: “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação”. Neste caso há uma retomada dos mesmos sujeitos/ grupos da Educação Especial, contemplados na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994).

Em relação à formação do professor, a Resolução nº 02 /2001, indica que tal formação pode ocorrer de forma continuada em serviço. Neste caso não há uma especificação de carga horária. Em 2008, a Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), indica que:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta de serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.17-18).

Todas essas modificações fizeram com que o professor passasse a ser alvo de um discurso, que advogava o seu preparo, através do desenvolvimento de competências e saberes para trabalhar com a complexidade da sociedade, agora vista como multicultural. O discurso de profissionalização dos docentes passa a vigorar trazendo consigo elementos de valorização pessoal, autonomia e qualificação, e garantindo sua cooperação para a implantação das políticas de inclusão. Como decorrência desse processo, que coloca o professor como o centro e principal ator, estabelece-se a transferência de responsabilidades. O professor é ao mesmo tempo o responsável pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, e pelo alcance de metas da própria política. Seu insucesso, sua incompetência docente.

Cabe aqui ressaltar que a governamentalidade não ocorre através de uma repressão, ato de força ou violência, nem mesmo por repressão. Trata-se aqui de uma ação mais sutil que tem por base uma dominação invisível, que ocorre com o consentimento e mesmo com a cooperação e aclamação dos professores. No discurso de inclusão que se justifica e alicerça na diversidade; a formação do professor polivalente, capaz de se responsabilizar pela remoção das barreiras que impedem o sucesso de todos, precisa ser cada vez mais rápida e densa em termos de informação.

Shiroma e Evangelista (2003) compreendem que nas políticas de formação em curso tem menor peso a qualificação docente e mais força o controle e a conformação dos professores. Neste sentido, cabe analisar os discursos adotados nos programas de formação/capacitação oficiais, formatados com o intuito de “preparar” os professores Inclusivos, responsáveis pela reversão dos processos de exclusão social, e pela garantia da inclusão através da Educação.

Ao buscar compreender a ordem discursiva da formação do professor inclusivo, é preciso ter em mente que a exclusão sempre existiu, mas em um determinado momento esse discurso ganhou espaço até que passou a ser enunciado: PROFESSOR INCLUSIVO. Os

enunciados constituem um feixe de relações em serie descontínua e regular que dão a possibilidade de certas coisas serem ditas e outras não, em um determinado tempo e espaço.

No caso desta pesquisa, é preciso analisar as condições que permitiram o surgimento dos discursos e dispositivos oficiais sobre a formação do professor inclusivo com vontade de verdade e sua constituição como um poder de coerção sobre outros discursos. Cabe ressaltar que, segundo Foucault, não há uma teoria do poder; ou seja, não há a pretensão de investigar o que seria o poder, mas sim analisar como ele se exerce, qual a sua mecânica. Em síntese, cabe analisar como se entrelaça o poder saber no surgimento de um discurso sobre a formação do professor inclusivo, por meio de práticas discursivas.

A análise do discurso sobre a formação do professor inclusivo permitirá, dentre outras coisas uma visibilidade sobre as práticas discursivas que permitiram esse caminho da educação especial a educação inclusiva, ou seja, mostrar como em um dado momento da história da Educação Brasileira a educação especial passa a ser vista como meio de exclusão e segregação, e, em seu lugar, surge a proposta de Educação Inclusiva que necessariamente precisa adotar um certo perfil de docente, e pode contribuir para apontar as condições de possibilidade da entrada em cena do novo professor, pensado e fabricado a partir dessa nova lógica, através de cursos de formação, programas e projetos governamentais.

1.2.3 O Discurso da Inclusão nos programas de formação de professores

Como dito anteriormente, a partir do ano 2001 a capacitação em serviço passou a fazer parte das políticas públicas nacionais, como meio de garantir a Educação para Todos. Há de se ressaltar que todas as iniciativas do governo federal foram direcionadas para a redução e simplificação da formação inicial do professor, através do incentivo ao funcionamento de licenciaturas produzidas às pressas, sem corpo docente preparado e funcionando em espaços institucionais sem a estrutura mínima necessária para o incentivo à pesquisa. Paralelo a isto, a União programou novos paradigmas curriculares da educação, sempre buscando associá-los a cursos de formação em serviço. Nesse contexto, os processos de formação continuada se generalizaram como mecanismos de implementação curricular.

A partir da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram definidas as diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis do sistema de ensino nacional e, inclusive, para a formação do professor. Para Thompson, (1998), a transferência de modelos de práticas e discursos extremamente diferenciados é uma característica da Modernidade Tardia. Acontece que o modelo brasileiro de apropriação dos paradigmas internacionais

provocou uma contradição: a formação do professor que deveria ser centrada nos conhecimentos específicos de sua área disciplinar foi direcionada a competências pedagógicas simplificadas.

A tentativa de compensar as deficiências da formação inicial dos professores conduziu à necessidade de formatação de um programa centrado nos PCN. Surgiu então o projeto chamado “Parâmetros em Ação”, o qual serviu como modelo básico para os programas de formação continuada implantados a partir de 2001. O material produzido para o Projeto Parâmetros em Ação evidencia a presença de discursos de governamentalidade; uma vez que este funciona como um mecanismo por meio do qual se estabelece uma vinculação entre objetivos políticos do Estado e as ações dos professores. Uma análise do discurso adotado nesse projeto de formação do professor implicaria na busca das formas de saber que orientam o moldar da conduta dos destinatários e também a própria conduta.

Destaca-se aqui o que Foucault (1990) fala sobre a interação entre as técnicas de dominação e as técnicas de si (governo e autogoverno). Nesse sentido os projetos/programas de formação docente vão além de um simples “aprender a ensinar”, pois implicam na produção de modos de ser e agir, e neste contexto, formado por práticas discursivas e não discursivas, dá-se a constituição do professor com base em verdades sobre a formação docente. Essa constituição segue um conjunto de regras que se embasam em discursos pedagógicos, Leis, Currículos, dentre outros elementos e ocorre quando o professor se reconhece nesses discursos e os toma como seus, produzindo-se como profissional dentro daqueles moldes. A partir de então, tal profissional passa a adotar um determinado regime de verdade. É neste sentido que Foucault dá a ideia de que o discurso propicia saber e é gerador de poder.

Cabe aqui uma rápida análise dos PCN’S enquanto discurso de formação do professor, instrumento de autorregulação de tal profissional e como meio de habilitação para o gerenciamento de sua própria formação. De início é necessário ressaltar que governar, segundo Foucault, transcende o exercício da cidadania. Trata-se de gerir indivíduos muito mais através de táticas e procedimentos normalizadores do que por Leis. Em geral tais táticas e procedimentos induzem os sujeitos ao autogoverno.

A educação se configura como um instrumento eficiente de difusão dessas táticas e procedimentos, por seu caráter de produção de subjetividades e de identidades sociais. Para Veiga-Neto (2001, p.109), “a escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. [...] funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais

poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital”. O discurso do direito à educação tem ganhado cada vez mais destaque no contexto social, sendo esta vista como instrumento de reversão do quadro de exclusão social. Neste sentido os professores são colocados diante do desafio de garantir a inclusão dos excluídos através do desenvolvimento de competências e de seu desempenho profissional. Trata-se da produção de um determinado tipo de subjetividade docente.

Os programas e projetos educacionais têm se configurado como espaço de fundamental importância nesta produção. Nestes há a utilização de mecanismos que fazem com que o professor se reconheça como sujeito da educação responsável pela transformação social. No caso específico do professor inclusivo, pode-se perceber nos PCN's um discurso-tático que dá ênfase tanto na forma de conduzir os outros, quanto na maneira de conduzir a si mesmo. Para Veiga-Neto (2000, p.199) “[...] esses discursos produzem resultados, de modo que cada um pense que é livre para fazer suas escolhas”. Os PCN's desencadearam uma série de programas e projetos educacionais, implantados com o objetivo de orientar a prática docente e de formar o professor ideal para a garantia da inclusão, conforme pode-se confirmar na sequência.

Em 2003, o Programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade* foi formatado, e trouxe como enfoque a formação de gestores e educadores para a inclusão, tendo como base a afirmação da escola como espaço fundamental para a valorização da diversidade e garantia de cidadania. O objetivo, amplamente divulgado foi a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, ao desenvolvimento de projetos pedagógicos inclusivos, à organização do atendimento educacional especializado na rede pública e à criação de redes de apoio à inclusão. Com 147 municípios-polos, o Programa deflagrou uma ampla disseminação da formação docente à distância, além da busca pela sensibilização da comunidade escolar para a implementação da política de educação inclusiva. Esse programa será analisado na segunda parte desse trabalho.

Como desdobramento deste programa, em 2005, a SEESP lança uma coletânea de textos para subsidiar a formação dos professores participantes que recebe o título: *Ensaio Pedagógico: construindo Escolas Inclusivas*. Já na apresentação, se encontram explícitas as ideias que embasam a elaboração do manual: “a formação de educadores e gestores, sendo um processo permanente, que se dá no cotidiano escolar, precisa ser alimentada com subsídios teórico-conceituais que permitam a estes profissionais a ressignificação de suas reflexões e prática pedagógica”.

Formação docente inicial em serviço. A nova perspectiva e a prática da educação inclusiva implicam mudanças substanciais na prática educativa. Consequentemente, a formação é uma estratégia fundamental para contribuir para essas mudanças. Todos os docentes têm que ter conhecimentos básicos teórico-práticos em relação à atenção a diversidade, a adaptação do currículo, a evolução diferenciada e às necessidades educacionais mais relevantes, associadas a diferentes tipos de deficiência, situações sociais ou culturais (SEESP, 2005, p.13).

Na continuidade do processo de implantação de projetos e programas de formação do professor inclusivo, ainda em 2005 surgiu no cenário nacional o Programa Educar na Diversidade. O MEC desenvolveu oficinas nacionais para formar os professores multiplicadores através de módulos. Apenas os municípios-polo enviavam dois representantes que deveriam se capacitados para atuar com os professores de seu município e de municípios circunvizinhos como multiplicadores. A formação compreende os eixos que vão desde a gestão da escola, a prática pedagógica, o planejamento de aulas inclusivas e a diversidade de gênero, raça, deficiência a partir de histórias analisadas pelos professores. Tal perspectiva tem como pressuposto a sensibilização dos professores para a autorresponsabilização pela inclusão através da valorização das diferenças na escola.

Em 2005, outro Programa é formatado pela equipe da SEESP/MEC (Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação) através de manuais, para orientar a formação docente. Tal programa, que tem por título *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*, aborda um discurso de convencimento através da sensibilização dos profissionais da educação para aceitação da política de inclusão.

[...] é necessário que a comunidade escolar se disponha a aceitar e a participar desse processo, que é mais complexo do que somente inserir a criança com deficiência, fisicamente, numa sala de aula comum. O movimento de transformação não pode ser imposto, mas também não pode depender exclusivamente de decisões pessoais e das reações emocionais de um ou outro profissional. Inicia-se na atuação dos dirigentes educacionais e alicerça-se nas ações dos professores que, como líderes, são agentes de essencial importância na transformação do sistema educacional (BRASIL, 2005, p. 05).

O que se percebe nos sistemas educacionais atuais é uma enorme confusão de saberes e fazeres entre os professores, causada pelo enorme contingente de programas e projetos que pulverizam as atividades docentes. Esta confusão pode ser facilmente detectada nos

depoimentos dos docentes e demais profissionais das escolas¹⁷. Na realidade, ao mesmo tempo em que os alunos com deficiência passaram a compor os quadros estatísticos, criou-se uma nova forma de exclusão, uma vez que os alunos conseguiram sua integração, mas não a inclusão real¹⁸. E este fato é facilmente comprovável através dos altos índices de reprovação e evasão escolar. Para os pesquisadores a formação técnica e aligeirada e a ausência de condições didáticas e estruturais, são os principais entraves para a garantia da inclusão. Outra publicação do Ministério da Educação que também foi formatada para compor o acervo da formação do docente e que tem por título: *Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas* (BRASIL, 2005) parece atestar este fato ao publicar trazer a seguinte afirmação:

A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas (BRASIL, 2005, p. 07).

Em 2006, o Programa *Saberes e Práticas da Inclusão* foi lançado, servindo de base para o novo processo de formação dos professores. Ao mesmo tempo em que os professores recebiam a orientação pedagógica, os alunos com necessidades educacionais especiais eram incluídos no ensino regular. Houve uma concomitância entre a implantação e a operacionalização do programa. Essa prática apresenta uma contradição à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, artigo 67 (parágrafo único): “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do Magistério [...]” (BRASIL/MEC/FUNDESCOLA, LDB, 2001). Tal programa aborda a problemática da inclusão social dos alunos com deficiência, como sendo de responsabilidade da escola, em detrimento de fatores históricos, políticos, sociais, culturais ou estruturais que contribuíram, negativamente, para que esta inclusão se tornasse fato concreto. Assim, a escola deve se responsabilizar pela inclusão

¹⁷ Cabe aqui ressaltar a experiência desta pesquisadora, tanto como professora da rede pública de ensino há quinze anos, quanto como gestora municipal da educação. Essa trajetória possibilita contatos diários com professores e demais profissionais do magistério. Os depoimentos acima citados são cotidianos e variados. Não cabe aqui citá-los, uma vez que o objetivo dessa pesquisa não é a análise do discurso dos professores e sim dos materiais que produzem o chamado professor inclusivo, motivo pelo qual a pesquisadora fez referência, sem um maior detalhamento e/ou citação.

¹⁸ O que esta pesquisadora entende por inclusão real, é o fato de os alunos estarem nas escolas, com todo aparato necessário para o seu desenvolvimento intelectual. Hoje o que se vê na realidade das escolas é a ausência das garantias básicas para a inclusão. Falta inclusive infraestrutura adequada, materiais pedagógicos adequados, Bases organizativas e didáticas, dentre outras condições essenciais para o desenvolvimento dos alunos.

dos diferentes para garantir o cumprimento do compromisso de “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”.

Cada um [aluno] tem necessidades educacionais específicas, às quais o professor tem que responder pedagogicamente, caso queira cumprir com seu papel primordial de garantir o acesso, a todos, ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e ao seu uso na relação com a realidade social na qual nos encontramos inseridos, e que nos cabe transformar. Considerando essa diversidade toda, não podemos ainda esquecer dos alunos que apresentam uma deficiência física, mental, visual, auditiva, múltipla, comportamentos típicos e mesmo os que apresentam altas habilidades. [...] Não se pode substituir a sua competência [do professor] pela ação de apoio exercida pelo professor especializado, ou pelo trabalho de equipes interdisciplinares [...] (BRASIL, 2006, p.94).

Os programas de formação parecem configurar-se como mecanismos privilegiados para o desenvolvimento do que Ball (2007, p.03) chama de “autoescrutínio, autoavaliação e autorregulação”, através do redirecionamento ético, cuja base é o apelo moral e a sensibilização. Para Ruiz (2003, p.118), “os mecanismos de poder contemporâneos desenvolveram formas de identidade [...] que têm como objetivo básico a identificação dos indivíduos com os princípios pragmáticos do sistema”.

Em 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento, ocorreu lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), embalado em um discurso de possibilidade de desenvolvimento humano e social como meta prioritária da educação nacional. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação destaca a garantia do acesso e da permanência nas classes comuns do ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão nas escolas públicas. O PDE institui o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais cujo objetivo é organizar os recursos para o atendimento educacional especializado nas escolas públicas da rede regular de ensino; além de outras ações voltadas para o ensino superior.

O Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação também adota o discurso de formação do Professor Inclusivo que “garanta o efetivo direito à educação e à escola de qualidade” e que busque “desconstituir as barreiras que impedem ou restringem o acesso, a permanência, aprendizagem e participação dos alunos na escola”. Os cursos foram organizados no formato à distância e tinham como meta a formação, até 2011, de vinte mil professores por ano.

Cada Programa/projeto adotado tece discursos acerca da inclusão e da necessidade de formar o professor ideal para a educação inclusiva. Tal discurso vem acompanhado de enunciados que contribuem para facilitar o processo de sensibilização dos profissionais, tais como: democracia, igualdade de oportunidades, direitos humanos, aceitação, respeito, tolerância, diversidade, conscientização, dentre outros.

A análise de cada um desses enunciados permite uma melhor compreensão do Discurso de Inclusão adotado nas Políticas Públicas educacionais do País, bem como da construção dos significados com status de verdade que dão consistência a figura do professor inclusivo. Cabe lembrar que, nas palavras de Veiga Neto (2007, p.122), “os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam.” Assim, os enunciados se articulam e resultam na formação do discurso. Este direciona o que é visto como verdade num determinado tempo e espaço. Essa vontade de verdade tem sempre por base uma vontade de poder.

O objetivo aqui não é julgar os Projetos/Programas, nem somente averiguar o que cada um deles diz sobre o Professor Inclusivo. Cabe a produção de uma análise das condições de possibilidades que fazem este Discurso funcionar com regime de verdade. A análise sobre as representações a respeito da inclusão e dos professores como sujeitos nesse processo pode responder a principal questão desta pesquisa: Quais as representações sobre o professor elegível para atuar na Perspectiva da Educação inclusiva que circulam em tais projetos? Dito de outra forma busca-se a forma através da qual estas narrativas criam representações, moldando subjetividades e produzindo as ações pedagógicas dirigidas a estes sujeitos.

Esses Programas, que mais adiante, serão analisados mais profundamente, são marcados por dispersões e continuidades. Há uma recorrência do discurso de respeito às diferenças, inclusão escolar, diversidade, trabalho coletivo e importância da formação do professor inclusivo; discurso este bastante fortalecido no contexto mundial. É na relação desses enunciados que forma-se a teia que dá sentido à invenção da inclusão e do professor inclusivo no contexto das Políticas Públicas educacionais. Neste sentido, a intenção desta pesquisa é o mapeamento das recorrências discursivas que engendram a constituição do professor inclusivo, formando uma teia de sentidos.

CAPÍTULO 2 - OS FRAGMENTOS QUE CONSTITUEM O PROFESSOR INCLUSIVO

Como diz Foucault (2007), as palavras, assim como as coisas inquietam, produzem subjetividades. Essa provocação fez surgir o problema dessa pesquisa, que não estava posto, mas foi criado, inventado a partir de encontros com acontecimentos que constituem o presente. A inquietação provocada a partir desses encontros é que conduz à busca pelo saber. E nesta busca, os sentidos foram sendo produzidos através de uma rede de significados, tecendo, por fim, o objeto dessa pesquisa.

A intenção se distancia da busca por uma origem fundadora do objeto, bem como da tentativa de desvelamento de verdades ocultas. Trata-se da utilização de um olhar genealógico, conforme fala Foucault, cabendo ressaltar que este ato não corresponde a fazer genealogia. Trata-se apenas do desafio de, debruçando-se sobre os textos que compõem o campo empírico desta pesquisa, que correspondem à massa de discursos legais e de Formação Docente produzidos entre 2001 e 2013; evidenciar os fragmentos que ajudem a compreender a constituição do professor inclusivo enquanto invenção contemporânea.

E o sentido aqui abordado difere-se consideravelmente da busca por uma origem. Para Foucault (1979, p.17), a pesquisa que busca uma origem se esforça para “recolher nela a essência exata da coisa (...) sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo”. Já uma pesquisa que se pauta na análise da emergência do objeto, pressupõe as relações que se estabelecem entre conjuntos de forças, de práticas e de discursos que, a partir de uma conexão, possibilitam a emergência de um determinado objeto, num determinado espaço de tempo. De acordo com Foucault (1979, p.24), a emergência pode ser pensada como “(...) o princípio e a lei singular de um aparecimento (...) é a entrada em cena das forças, é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco”.

Ainda segundo Foucault (1979, p.24), ninguém é responsável por uma emergência. “Ela sempre se produz no interstício”. Também não se busca causa ou consequência. Buscam-se desnaturalizar, desessencializar, evidenciando os objetos como produtos da história. A

história é, portanto, o único *a priori* possível, pois o que há é resultado da história que possibilitou sua emergência.

Para Veyne (1998, p.18) “a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que o século caiba em uma página”. Esse processo de escolha, de recorte, de destaque para certos acontecimentos e negligenciamento de outros depende do sujeito que conta a história, por isso não é um processo neutro. Segundo Bauman (2005, p.26) “histórias são como holofotes e refletores- iluminam partes do palco, enquanto deixam o resto na escuridão. Se iluminassem igualmente o palco todo não teriam utilidade (...). É missão da história selecionar, e é de sua natureza incluir excluindo e iluminar lançando sombras”.

Ao se lançar um olhar sobre os fragmentos que constituem o professor inclusivo, pretende-se desnaturalizar os discursos de aceitação, respeito, tolerância, inclusão e diversidade, apontando as intencionalidades políticas que os instrumentos legais e os programas de formação analisados colocam em execução. Esses fragmentos, em geral, não se encontram em grandes acontecimentos ou revoluções. Por vezes fatos pequenos, ditos, falas, coisas, registros; que pareçam insignificantes e que, portanto podem passar despercebidos, podem compor essa análise. Segundo Veiga-Neto (2005, p.55) uma análise do discurso produzido historicamente não parte das grandes narrativas, mas “de pequenas e (supostamente) insignificantes referências, narrativas obscuras, fragmentos de textos”.

Neste capítulo, busca-se abordar os textos formatados para servir de manual para a formação do professor inclusivo, não para mapear a história dessa formação, mas na tentativa de identificar as condições que tornaram imperativa a criação de uma estrutura científica para forjar uma subjetividade docente através do “treino” e dos dispositivos legais. Essa subjetividade docente, formada por combinações de arranjos discursivos é traçada a partir da definição do que este profissional precisa saber e de como ele deve agir. Faz-se necessário traçar um panorama de como esta questão vem sendo abordada nos discursos e de seus entrelaçamentos com as relações de poder-saber.

A opção de analisar o poder em sua relação com o saber é importante porque saber e poder se imbricam mutuamente, ou seja, “não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (MACHADO, 1981, p. XXI). Assim, quem é autorizado a falar sobre algo, exerce o poder de atribuir-lhe sentido. Aí reside a produtividade dos discursos.

Nesse sentido a “invenção” do professor inclusivo não é tratada aqui como uma não verdade, mas como resultado da articulação dos discursos que compõem a maquinaria do projeto educacional nacional. A abordagem da palavra “formação” surge aqui imbricada com

uma criação de identidade; o que aproxima das ideias Foucaultianas para entender as maquinarias investidas pela modernidade na produção de um indivíduo fixo, ideal para uma sociedade cujo objetivo é a manutenção da ordem. A formação dos professores, nesses moldes, surge como uma das peças que compõem a maquinaria governamental. De acordo com Santos (2006, p.111):

A formação de professores não emergiu de um projeto que supostamente teria sido posto em prática, mas de práticas examinadas e devidamente teorizadas, transformaram-se em condição imprescindível para a formação e o aperfeiçoamento de uma maquinaria disciplinar que é a Escola Moderna.

Os saberes que são legitimados através dos processos de formação constituem-se como estratégias de enquadramento dos sujeitos, tornando-os administráveis. Pode-se então afirmar que a formação docente é produto e produtor de uma determinada racionalidade. São espaços pedagógicos de produção de verdades, que têm como finalidade o controle dos saberes que circulam nos espaços escolares. A formação inventa o professor que inventa o aluno que age na sociedade.

Voltando o foco para a Educação Inclusiva como campo de atuação do professor inclusivo, faz-se necessário ressaltar que se trata de um discurso recente que substitui o que preconizava a Educação Especial. Como afirma Skliar (1999, p.06) este surgiu como saber pedagógico aliado aos saberes clínicos, e os professores eram formados para assumir uma “pedagogia corretiva”¹⁹. Neste contexto, clínica e formação de professores são produzidas a partir de uma mesma *episteme*. Produzem-se alunos especiais como anormais, ao mesmo tempo em que se criam funções para gerenciar esses alunos dentro de uma determinada norma.

A formação de professores agrega procedimentos biopolíticos, produzindo subjetividades interessantes à racionalidade política, conforme citado em capítulo anterior. Essa biorregulação do Estado faz surgir o que Foucault chama de “sociedades de segurança” e Hardt e Negri (2003, p.42) chamam de sociedade de controle, a qual está “apta a adotar o contexto biopolítico como contexto exclusivo de referência”.

¹⁹ Prática pedagógica desenvolvida em espaços que proliferaram na modernidade, espaços específicos e especializados para recuperação e regeneração desses “outros”; “os anormais”, “os não aprendentes”, “os estranhos”. Geralmente nestes espaços, descritos como “laboratórios”, “salas de aprendizagem”, “sala de reforço” ou com outras variadas terminologias, é desenvolvida uma pedagogia que busca estabelecer a ordem, que busca na regeneração e profilaxia, exercida com as mais diferenciadas práticas de terapia e/ou exercícios corretivos e de treinamentos (FABRIS e LOPES, 2009, p. 10).

O tom terapêutico da educação especial entrou em erosão ao tempo em que outras ordens discursivas passam a produzir narrativas contemporâneas sobre o processo formativo do professor inclusivo. Cabe evidenciar como as teias discursivas que atravessam a constituição docente estão imbricadas às estratégias de governamentalidade, produzindo sujeitos-professores numa lógica de biocontrole.

2.1 Inventando a nova subjetividade docente: o professor inclusivo

De início é necessário abordar, mesmo que sucintamente, as transformações discursivas operadas no sentido de significar e de usar o espaço e o tempo pedagógico. Essa abordagem conduz, necessariamente, à análise dos discursos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas” (FOUCAULT, 2002, p. 56). Esse tipo de abordagem atribui mais importância ao que esses discursos provocam do que ao que eles supostamente dizem ou representam. É neste sentido que reafirmo a não busca por um sentido oculto ou por incoerências internas. Sobre o discurso de formação do professor inclusivo importa aqui o que afirma Foucault (2003, p. 254-255):

Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir, uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos - que podemos chamar de acontecimentos discursivos - mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições.

Ao tentar evidenciar a função discursiva, é necessário de início, ler o discurso “no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2002, p.28), ou seja, situando-o no momento em que ele foi enunciado, não procurando julgá-lo, por exemplo, a partir do presente. É necessário também considerar as relações entre poder e saber, posto que “é justamente no discurso que vem a se articular poder e saber”. Nesse contexto de entrelaçamento entre poder e saber num determinado momento histórico surge os enunciados que formam a problematização sobre a invenção do professor inclusivo.

O *corpus* que compõe a análise do discurso é resultado de uma garimpagem de textos dos Manuais dos Programas de formação do professor inclusivo, produzidos pelo Ministério da Educação de 2000 a 2013. Inclui também trechos de Instrumentos legais produzidos na

mesma época. Para apresentar tais programas serão utilizados os textos de apresentação extraídos das próprias publicações. Cabe ressaltar que tais textos foram escolhidos com base em alguns critérios: em primeiro lugar porque tais publicações funcionam como parte do que Foucault chamou de sociedade do discurso, delimitando aquilo que pode ou não ser dito, pode ou não ser publicado. Por se tratar de publicações oficiais constituídas por um conjunto de práticas pedagógicas e filosóficas, implica na iluminação de determinados aspectos em detrimento de outros; ou seja, implica na exclusão de alguns discursos e na eleição de outros com vontade de verdade.

Em segundo lugar é possível afirmar que ao definir que saberes podem ser difundidos como verdade no campo educacional, o Ministério da Educação estabelece uma relação de poder. Para Foucault (1997, p.19) “nenhum poder (...) se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber”. Em terceiro lugar, cabe ressaltar que nessas publicações é possível encontrar uma imensa e densa variedade de discursos: pedagógicos, legais, filosóficos, sociológicos, psicológicos, econômicos, epistemológicos, dentre outros; o que faz com que se configurem como importantes aportes para o *corpus* empírico desta pesquisa.

É importante enfatizar que o objetivo não é a realização de um estudo sobre cada programa, mas um mapeamento dos discursos que constituíram o modo de pensar e a utilização dos espaços e tempo pedagógicos do chamado professor inclusivo. Aqui, adota-se a seguinte afirmação de Deleuze (1988, p.28): “somos forçados a partir de palavras, de frases e de proposições. Só que as organizamos num *corpus* determinado, variável, conforme o problema foi colocado”. Nesta pesquisa, a constituição do *corpus* desenvolve-se imbricada com a análise. É possível afirmar que a própria organização do *corpus* já é um procedimento analítico que ocorre com base na escavação arqueológica e genealógica.

Cabe ainda o esclarecimento de alguns pontos. Em primeiro lugar as dificuldades encontradas para sistematizar as categorias de análise. A inexistência de elementos analíticos predefinidos provocou a necessidade de busca de reincidências discursivas. Essa busca foi complexa, uma vez que palavras, frases e textos surgem em conexão, sendo cada elemento importante para o entendimento do funcionamento da engrenagem. A preocupação em compartimentar os estudos em muitas unidades tornou-se latente, pois poderia provocar a produção de elementos incomunicáveis entre si. Desta forma cabe evidenciar as questões que se tornaram mais visíveis e recorrentes.

A opção foi a estruturação desta parte do texto em três eixos capazes de problematizar a formação do professor inclusivo: a produção de docentes capazes de agregar saberes da

polivalência aos da *expertise*; a ênfase no exercício da tolerância como ferramenta pedagógica e o direcionamento da utilização do espaço e do tempo dos docentes. Todo esse processo conduz a uma visão geral de como o professor inclusivo vem sendo constituído no interior das práticas de governamentalidade, tanto para a condução de sua própria conduta, quanto para a garantia do controle dos seus alunos “incluídos”; ou seja, compreender como esse professor é preparado para monitorar os sujeitos da diversidade, ao mesmo tempo em que se automonitoram moralmente para não se rebelarem contra a presença de tais alunos.

Como esse professor vai sendo constituído sendo ele ao mesmo tempo alvo e agente da racionalidade neoliberal? Quais as estratégias de governo investidas sobre ele no contexto inclusivo a partir da formação docente? São questões que inquietam e conduzem a busca por rupturas e permanências discursivas que vêm produzindo a formação dos professores para a inclusão.

2.2 A produção do Professor Inclusivo como *expert* em Inclusão

Uma análise dos documentos que compõem os programas de formação do professor inclusivo evidencia a busca pela produção de uma determinada subjetividade docente, que seja polivalente, no sentido de constituir-se como generalista; ou seja, capaz de trabalhar com uma infinidade de outros, sejam estes alunos com deficiência, com diferenças linguísticas, culturais, sexuais, dentre outras. O professor inclusivo é idealizado a partir de uma característica fundamental: ser capaz de conhecer cada um dos seus alunos e de educá-los levando em conta suas diferenças.

Como visto na primeira parte desse trabalho, em dezembro de 2003 foi lançado o Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Na então gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva funcionava a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, responsável pela disseminação do Programa em todos os Estados, Municípios e Distrito Federal. O Programa fazia parte do *Plano Plurianual de implementação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos* e contava com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Tal Programa tinha como objetivo geral “disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros”; e específicos “[...] sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva; formar gestores e

educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2005, p.10).

O documento orientador (BRASIL, 2005) indica que, o Programa foi lançado no ano de 2003, em Brasília, no I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores para os dirigentes de educação especial dos 26 Estados, Distrito Federal e 106 municípios-polo. Seu funcionamento ocorreria à distância, sem a presença de técnicos ou especialistas, sendo que cada município enviaria uma pessoa da Secretaria Municipal da Educação que, após o Seminário, estaria apta para atuar como multiplicador em seus municípios e nos municípios de sua área de abrangência. Esta estratégia de multiplicação está presente no documento, “a inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil: como multiplicar esse direito” elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) junto com a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência (CORDE). O documento assinala que o efeito multiplicador é efetivo ao garantir a reprodução de conteúdos e é mais econômico, na medida em que forma uma pessoa que deverá multiplicar a informação para muitos (BRASIL, 2008).

Apesar de propor um Projeto Plurianual de Implementação da Educação Inclusiva nos Municípios brasileiros (2003-2006), o documento orientador do Programa só chegou aos municípios em 2005, propondo a atuação em três linhas de ação:

1ª Linha de ação: dedica-se a estabelecer a fundamentação filosófica, política e técnico-científica da opção pela transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo;

2ª Linha de ação: destina-se à difusão do conhecimento sobre a educação inclusiva. Aqui se encontram contempladas três categorias de ação: campanha institucional nacional, capacitação continuada e disponibilização e produção de recursos didáticos;

3ª Linha de ação: dedica-se à disseminação da política de educação inclusiva para os municípios brasileiros, através de um processo de multiplicação piramidal. Para isso, investe em três categorias de ação: implantação de sistemas educacionais inclusivos, nos municípios-polo; multiplicação da implantação para os demais municípios; e avaliação do processo.

A escolha dos municípios polos ocorreu com base nos seguintes critérios: localidade geográfica, densidade demográfica, infraestrutura urbana e acessibilidade. Por Região, a seleção de tais municípios seguiu critérios de quantidade: 27 municípios da região Norte, 33 da região Nordeste, 23 da região Centro-Oeste, 25 da região Sudeste e 20 da região Sul (BRASIL, 2003, p.29).

No ano de 2004, os municípios-polos assinaram o Termo de Adesão ao Programa e, dessa forma, cada município recebeu apoio financeiro para realizar a multiplicação da formação para sua rede de ensino e para os municípios de sua abrangência, totalizando a participação de 1.869 municípios de abrangência e formação para 23.000 professores, de todas as regiões. Os temas abordados foram: a diversidade humana na escola; valores e paradigmas na atenção às pessoas com deficiência; fundamentos legais para a implementação do sistema educacional inclusivo; concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo: o município, a escola e a família (BRASIL, 2009, p.3).

Em abril de 2005, foi realizado o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores; nesse mesmo ano os municípios-polos disseminaram os cursos, contemplando a temática da formação docente, priorizando áreas específicas da educação especial. Ainda em 2005, o número de municípios-polos do Programa passou para 144; abrangendo 2.496 municípios de abrangência e a formação de 31.158 professores, em todo país e, em 2006, foi realizado o III Seminário Nacional do *Programa*, com a participação dos 144 municípios-polos, que promoveram a formação local para gestores e educadores de 2.496 municípios de abrangência, envolvendo 21.110 participantes. Neste ano, foram disponibilizados para os cursos de formação as coleções Saberes e Práticas de Inclusão da Educação Infantil e do Ensino fundamental (BRASIL, 2009, p.3).

Em 2007, o IV Seminário Nacional foi realizado, com a participação de 140 municípios-polos. Neste ano, os eixos temáticos desenvolvidos foram: Inclusão; Escola e família: um compromisso comum em educação; Orientações e marcos legal para a inclusão; Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, Transtorno geral de conduta e Altas habilidades/superdotação; e Tecnologia Assistiva no processo educacional (BRASIL, 2009, p.4).

Apesar de o Programa ter como princípio a promoção da educação inclusiva, evidencia-se mais especificamente, nos temas acima indicados pelo MEC para os cursos de formação, que eles tendem a manter as referências tradicionais à deficiência e superdotação, não adotando ainda o conceito ampliado de necessidades especiais e diversidade, proclamado nos documentos oficiais como a Resolução CNE/CEB nº 02/2001²⁰ e na Declaração de

²⁰ Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001- Art. 05- esclarece a abrangência da expressão Necessidades Educativas Especiais: Se considera educando com necessidades educativas especiais todos os que, durante o processo educacional apresentarem dificuldades de aprendizagem vinculadas, ou não, a uma causa orgânica específica; os que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e os de altas habilidades (BRASIL, 2006, p.34).

Salamanca. Cabe mencionar que a preocupação com tais temas resulta da orientação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

De acordo com documento (BRASIL, 2008, p.15), em janeiro de 2008, a SEESP apresentou uma nova versão da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, que sugere como público alvo da Educação Especial aqueles que apresentam deficiência de natureza física, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação, foram incluídos os caracterizados como transtornos funcionais específicos, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. O referido documento prevê o atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais e em centros especializados de referencia transformados a partir das escolas especiais.

Em 2009, houve o V Seminário Nacional de Formação de Gestores, em Brasília, com enfoque na Gestão da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os eixos temáticos desenvolvidos foram: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o Decreto 6.571-2008 e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica; A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Decreto nº 186, de julho de 2008; a Educação Especial; Salas de Recursos Multifuncionais: oferta do atendimento educacional especializado; a Escola na Perspectiva da Educação Inclusiva – construção do projeto pedagógico e promoção de acessibilidade; Acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009, p.4 e 6). Segundo dados oficiais (BRASIL, 2011) até setembro de 2010, o Programa estaria funcionando nos 169 municípios-polos, tendo formado de 133.167 professores e gestores, no período de 2004 a 2010.

O Programa foi desenvolvido nos municípios-polos, por meio de curso anual que acontece em uma única ação presencial, com carga horária de 40 horas e com eixos temáticos definidos pelo MEC por meio da SEESP. O curso contemplava duas vagas para cursistas de cada município da área de abrangência e 20 vagas para cursistas do município-polo. O curso estava destinado aos gestores municipais de educação equipe de educação inclusiva e professores dos municípios-polos e municípios de abrangência. Após a realização do Curso de formação de gestores e educadores o município-polo deverá enviar ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNED) a prestação de contas, e à SEESP o relatório final das atividades desenvolvidas, conforme orientação e normas estabelecidas (BRASIL, 2009, p.6-9).

A “flexibilidade” operacional da produção, traduzida em descentralização e enxugamento do quadro de pessoal, acontece no âmbito do Estado, como podemos perceber no processo de implantação e operacionalização do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Um Programa lançado em 2003 teve seu documento orientador distribuído apenas em 2005, na ocasião da realização do segundo Seminário de Educação Inclusiva promovido em Brasília. Cada município só pôde enviar dois técnicos da Secretaria da Educação Municipal para participar do treinamento para atuar como multiplicador na implantação do referido Programa. Ressalta-se que, como dito anteriormente, cada etapa de treinamento teve a duração de quarenta horas.

Ao final do treinamento, cada técnico recebeu uma coleção contendo sete módulos do programa, destinada, apenas, aos agentes multiplicadores. A reprodução do material para os professores que seriam capacitados, tanto dos municípios-polos, quanto dos municípios das áreas de abrangência deveriam ser de responsabilidade de cada prefeitura. Neste caso, percebemos um processo de descentralização administrativa no contato direto entre a equipe da SEESP/MEC e os municípios, sem o cumprimento de processo hierárquico de repasse através da Rede Estadual de Ensino, como ocorria anteriormente. A flexibilidade se revela no enxugamento dos quadros de técnicos e no envolvimento de professores multiplicadores no programa.

Nos municípios, cada técnico enviado para o Seminário teria a tarefa de multiplicar as informações para a equipe local e depois para os municípios que compunham o polo, uma tarefa muito complexa para quem teve acesso a um conjunto de módulos de forma superficial e aligeirada. Tal prática incentivada revela-se contrária à tradicional forma de inclusão instituída em Diretrizes Oficiais e incentivadas e apoiadas por instituições especializadas. A formação dos profissionais para atender a essa demanda vista dessa forma, contradiz a Lei 9394/96 que preconiza em seu capítulo V, artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais: [...] III- 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, 2001).

Ao mesmo tempo em que os professores recebiam a orientação pedagógica, os alunos com deficiência eram incluídos no ensino regular. Houve uma concomitância entre a implantação e a operacionalização do programa. Essa prática apresenta uma contradição à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, artigo 67 (parágrafo único): “a experiência

docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do Magistério [...]” (BRASIL/MEC/ FUNDESCOLA, LDB, 2001).

O quadro descrito mostra-se compatível com a “flexibilidade” da produção: professores com salários reduzidos assumem sobrecarga de trabalho e devem adequar-se às mudanças com rapidez e eficiência, mediante a participação em treinamentos efetivados por agentes multiplicadores. Além disso, esses professores são responsáveis pela própria formação. Tudo isso gera uma contradição com a Resolução nº 2, de 11 de Setembro de 2001 (BRASIL, 2005, p. 48-55), que institui a obrigatoriedade de formação especial para a atuação na educação dos portadores de necessidades especiais.

O Projeto Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, traz uma ampla discussão sobre as responsabilidades de todos que compõem o contexto educacional para a garantia da Educação para todos. Questões relativas ao “cumprimento das Leis” no tocante a garantia de atendimento às peculiaridades individuais embasam a produção da publicação, composta por 07 módulos, a qual tem como foco o discurso de inclusão os alunos com deficiência (na época, chamados de alunos com necessidades educacionais especiais), assim distribuídos:

- Caderno do Coordenador e do Formador;
- Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas;
- Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Surdos;
- Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Deficiência Física/Neuro-Motora;
- Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação;
- Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Cegos e Alunos com Baixa Visão;
- Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2005, p.12).

Incluir, portanto, é uma tarefa legal (para cumprimento de Leis). O órgão governamental responsável pelos Programas e Projetos educacionais era a SEESP - Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação. A base discursiva era o respeito pelas diferenças. Essa ênfase nas “diferenças” representadas pelas “necessidades educacionais especiais” e no cumprimento das Leis pode ser vista no fragmento abaixo:

Para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isto significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as

oportunidades existentes. Há que se enfatizar aqui, que tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim, a disponibilização das condições exigidas, na garantia da igualdade (BRASIL, 2004, p.09).

Fala-se ao mesmo tempo em incluir e diferenciar. Aborda-se a questão da igualdade como cumprimento de dispositivos legais o que conduz à ideia de tolerância. O Programa *Saberes e Práticas da Inclusão* como parte do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, foi apresentado como material instrucional da formação de gestores e educadores e se configura como módulos isolados, uma vez que cada um aborda uma diferente especificidade²¹. É possível afirmar que as políticas de formação do professor inclusivo, no Brasil, conduzem à retomada das práticas pastorais, em que o professor é o pastor de um imenso e variado rebanho, pelo qual é responsável. O professor conhece, analisa, planeja e guia seus alunos na lógica da governamentalidade neoliberal. Tais alunos, incluídos nas classes regulares, são conduzidos a uma sociedade mais democrática, mais justa e mais feliz.

O Projeto *Educar na Diversidade*, lançado em 2004, também é parte integrante do Programa Educação inclusiva: Direito a diversidade. Composto por quatro módulos, este tem como principal foco de trabalho a formação do professor para trabalhar com os alunos “com necessidades educativas especiais”, adotando um discurso de inclusão cujo sentido é mais amplo, sendo extensivo a todas as “crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais – crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais”. O mesmo documento aponta a formação do docente como principal instrumento para que a escola se torne inclusiva. Em alguns recortes do material de formação é possível identificar a recorrência do discurso da Inclusão Educacional, como no trecho a seguir:

²¹ •Caderno do Coordenador e do Formador;

- Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas;
- Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Surdos;
- Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Deficiência Física/Neuro-Motora;
- Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação;
- Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Cegos e Alunos com Baixa Visão;
- Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2005, p.12).

O movimento mundial em direção a sistemas educacionais inclusivos indicam uma nova visão de educação, que recupera seu caráter democrático através da adoção do compromisso legal com a oferta da educação para todos, na qual a diversidade deve ser entendida e promovida como elemento enriquecedor da aprendizagem e catalizador do desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2005, p.58).

Conceitos como inclusão, democracia, igualdade e direitos humanos passam a constituir uma grande bandeira no contexto educacional brasileiro. A expressão Diversidade também se apresenta com grande recorrência, além de outras, como aceitação, respeito, colaboração, atenção, apoio, flexibilidade, valorização, acolhimento, ajuda, conscientização e responsabilidade de todos. A construção do conceito de diversidade como fator de enriquecimento das relações humanas com base na tolerância e na vivência harmônica assume caráter de verdade a partir da conjuntura internacional, em que a inclusão de todos se configura como baliza para a globalização. E neste sentido o professor surge como figura central, capaz de garantir que ninguém venha a ficar à margem e que todos sejam incluídos nesta “arena global”. O documento aponta “o conhecimento dos avanços produzidos pela globalização” como uma das exigências que se colocam para um professor inclusivo, além da “reflexão”, da capacidade de “trabalhar em equipe” e da “atenção à diversidade” (BRASIL, 2005, p.23).

Tal problematização é essencial para o entendimento das condições de existência do professor inclusivo, posto que os dizeres e saberes que o constituem são produzidos e administrados pelos dizeres de quem exerce o poder de definir. Neste contexto é criada a exclusão sendo entendida como um déficit social, já que o normal seria incluir. Nesse campo representacional, surge a figura do professor inclusivo como indivíduo essencial para a garantia da inclusão, que falta e que deve ser formado.

Uma leitura dos documentos do Programa citado permite reconhecer fragmentos que conduzem à crença de que o professor inclusivo precisa conhecer cada aluno e suas especificidades, ao mesmo tempo em que precisam ser capazes de desenvolver estratégias que garantam o seu desenvolvimento, e, neste tocante, a formação, com base nos manuais do Programa se torna essencial. De acordo com o documento:

O Projeto ajuda os professores a entenderem, desenvolverem e usarem estratégias de ensino diferenciadas quando trabalhando com conteúdos curriculares e os prepara para: conhecer cada estudante individualmente (suas necessidades, habilidades, interesses, experiências passadas, etc.), identificar necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante, planejar as aulas através da utilização de uma didática e de gestão do tempo que permite que todos educandos participem efetivamente da aula, identificar as necessidades educacionais dos estudantes (BRASIL, 2005, p. 26).

É necessário, portanto, analisar tais processos de formação como dispositivos biopolíticos de prevenção de riscos, os quais são muitos e de variadas formas. Cita-se como exemplo desses riscos a possibilidade de o professor não saber lidar com as diferenças, de não saber conduzir a todos com eficiência, dada a imensa diversidade que possa constituir uma turma (surdos, hiperativos, cadeirantes, autistas, quilombolas, ciganos, gays, dentre outras). Outro risco que pode ser citado é a rejeição do professor ao cumprimento de funções até então não conhecidas como ações pedagógicas; como a identificação das necessidades e possibilidades de desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais que até bem pouco era vista como atividade de profissionais da área clínica. A constituição do professor inclusivo parece passar por uma série de capturas pelas redes de poder/saber.

Nesse sentido é preciso acrescentar que o biopoder investido não opera uma dominação violenta. Não há policiamento para a manutenção da ordem. Na realidade trata-se de uma dominação invisível que ocorre pela produção de subjetividades. Fazendo um paralelo com o processo de formação do professor inclusivo, é possível afirmar que o processo opera um tipo de dominação sutil. As formações são aclamadas e validadas pelos profissionais como extremamente necessárias para a garantia de uma prática pedagógica inclusiva. Para Bauman, (2003, p.42):

O serviço e o policiamento da ordem viraram uma batata quente alegremente descartada pelos que são suficientemente fortes para livrar-se da incômoda sucata, entregando-a de pronto aos que estão mais abaixo na hierarquia e são fracos demais para recusar o presente venenoso.

A formação do professor inclusivo parece adotar a lógica de que a dominação, agora, apoia-se na capacidade de convencer os governados sobre a sua responsabilidade em relação aos problemas sociais, de despertar sua vontade de contribuir e de se comprometer com os

interesses dos governantes. Trata-se de um “fundamento muito menos incômodo e menos custoso [...]” (BAUMAN, 2003, p.42). Segundo este autor a dominação “se tornou ‘uniforme’ sem perder nada de sua força”. O controle, por sua vez, passa a existir de forma ainda mais firme, porém as formas de regulação tornaram-se “invisíveis e quase impossíveis de localizar” (BAUMAN, 2003, p. 44), o que impede a possibilidade de “reação” e confronto.

A base da nova ordem é a cooperação, a responsabilização, o individualismo e a competição. Para moldar sujeitos cooperantes, é necessário inicialmente conquistá-los, fazê-los amigos:

Os amigos são criados pela pragmática da cooperação. São moldados pela responsabilidade e o dever moral. Os amigos são aqueles por cujo bem-estar eu sou responsável antes que ajam em reciprocidade e independente disso, só com essa condição pode-se efetuar a cooperação, ostensivamente um laço contratual bidirecional. A responsabilidade deve ser antes de tudo uma dádiva para eventualmente se tornar uma troca (BAUMAN, 1999, p. 63).

Conquistar os diferentes como amigos torna-se importante para evitar os opositores e as lutas. O principal meio de conquista parece ser fazê-los sentir-se incluídos, respeitados. Neste processo a busca pela homogeneidade cede espaço à política das diferenças, e o Professor surge como importante aliado a ser moldado de acordo com princípios predefinidos e cuidadosamente expostos em manuais. O convencer e a cooptação, conduzem à responsabilização. Segundo Bruckner (*apud* TEDESCO, 2004, p.73):

A partir de agora, minha sorte não depende senão de mim mesmo: é impossível atribuir a uma instância exterior minhas deficiências ou meus equívocos. Reverso de minha soberania: se eu sou meu próprio dono, sou também meu próprio obstáculo, único responsável pelos fracassos e pelas fortunas que me aconteçam.

No movimento inclusivo a formação do professor parece precisar cada vez mais de informações. Prega-se a necessidade de emergência de um professor polivalente capaz de registrar o máximo de informações sobre cada um dos seus alunos. O professor inclusivo deve ser também bastante flexível e deve estar em constante formação. De acordo com Bauman (2008, p.153), essa flexibilidade, produzida discursivamente como uma virtude, que precisa ser cultivada; também pode significar a negação da segurança. Isso ocorre porque ela representa que as relações são instáveis, as identidades não são fixas, as certezas são

renováveis. “Ela indica ainda que - a antiga estratégia de investir tempo e esforço em habilidades especializadas (...) faz ainda menos sentido - e assim, aquela tão comum escolha racional das pessoas que desejavam uma vida segura já não está disponível”. A flexibilidade passa a ser o ponto de partida para a definição da prática docente. Para Bauman (1998, p.114), o nome do jogo é mobilidade: a pessoa deve poder mudar quando as necessidades impelem, ou os sonhos solicitam.

Bhabha (1998) contribui para o entendimento da diversidade tomada pelo discurso neoliberal para naturalizar os processos de in/exclusão das diferenças. Neste sentido os seres humanos seriam naturalmente diferentes e que essas diferenças juntas comporiam um todo harmonioso. Essa harmonia seria possível pela aceitação das diferenças, o que conduz à percepção de que a tolerância é o principal suporte de sustentação da metanarrativa da diversidade. Encontramos nos documentos dos programas de formação vários trechos que conduzem a essa conclusão como o que segue:

A formação de novos valores deve partir do respeito às diferenças e do aprender a conviver com o diferente. A igualdade não é o “normal”: Todos somos diferentes. Há necessidade de se ver a pessoa como um todo, respeitar suas diferenças e utilizá-las para a construção de uma sociedade, na qual o somatório das diferenças resulte na construção de um todo mais harmonioso e feliz. Assim sendo, todos têm a contribuir uns com os outros para a construção de um novo homem (BRASIL, 2006, p.12).

Fica visível aqui a importância do discurso de Diversidade como estratégia de governamentalidade, uma vez que a união de cada um (com suas diferenças), é posta como caminho para a sociedade igualitária, democrática, harmoniosa e feliz. Os professores que adotam uma prática inclusiva, valorizando as diferenças dos estudantes e a diversidade humana, garantem a ordem e a harmonia social. Tal discurso ganha *status* de verdade, sendo este produtor de um estatuto politicamente correto. Como afirma Foucault (2007, p.33):

Não se deve fazer uma divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos.

Percebe-se nos processos de formação existência de um circuito interconectado entre os dizeres sobre diversidade, inclusão e tolerância. Neste circuito todos os professores são convidados a passear por essa rica e exótica miscelânea. Para Bhabha (1998), a diversidade, entendida como igualdade, mascara as diferenças culturais, e retira o foco das relações de poder conectadas à construção e posição cultural das diferenças. É nesse sentido que se aponta a diversidade como instrumento de governo, o qual, ao dar visibilidade a todos, opera uma normalização pela inclusão. Dessa forma o discurso neoliberal ganha força de forma sutil e quase invisível. A formação de professores inclusivos, “preparados” para atender às demandas da diversidade, seria um dispositivo de governamentalidade neoliberal que totaliza e individualiza, que mira todos e cada um, tendo no sujeito docente um agente legitimado. De acordo com Veiga-Neto (2000, p.198):

[...] numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito – aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia –, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejados por “expertos” e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutileza de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo.

Formar um professor inclusivo, que tem como características a polivalência, a flexibilidade e a tolerância com as diferenças é também econômico, além de ser um estratagema alinhado aos objetivos das sociedades de gestão governamental. A adoção de programas e projetos produzidos em grande escala, expostos através de manuais e de multiplicadores, corresponde à lógica do enxugamento econômico. Todos os Projetos analisados correspondem a essa lógica.

A produtividade do Estado ocorre a partir do momento em que o professor se deixa submeter livremente a tais investimentos de poder. Dito de outra forma, na medida em que o docente e também os alunos, pais, comunidade escolar se preocupam com a inclusão, se comprometem e compartilham essa tarefa com o Estado; participam, se engajam, e defendem tal projeto como se fosse seu, como se tivesse partido de sua própria vontade de fazer. Vários fragmentos dos textos que fazem parte dos Projetos de formação conduzem a essa falsa sensação de autonomia e à crença de que os resultados esperados são do próprio professor.

Elimina-se, portanto a responsabilidade do Estado em relação a tais resultados. Como exemplo cita-se o trecho a seguir:

Sem dúvida, a sala de aula e os processos educacionais que envolvem docentes – e estudantes – constituem o contexto que explica em grande parte o êxito ou o fracasso acadêmico dos educandos. Portanto, sem dúvida alguma, o resultado educacional é o que definitivamente expressa a qualidade da educação e a capacidade que a escola tem (ou não) de potencializar ao máximo a aprendizagem de todos e de cada um dos aluno(a)s (BRASIL, 2005, p.65).

Afirma-se acima o caráter persuasivo do poder, que dá ao professor o *status* de parceiro do Estado, e de corresponsável pelo grande projeto da sociedade inclusiva. A tática é convencer o professor a buscar incessantemente o conhecimento, com uma promessa de sucesso ao final do trajeto; o que o faz participar de uma enxurrada de experiências de formação, que transforma a educação num campo de experimentações. Tal tática produz esse professor como uma espécie de turista, entendido por Bauman (1998) alguém que muito mal planeja a sua caminhada, nem tampouco seu destino. A peculiaridade da vida turística é estar em movimento e não chegar a um determinado lugar. As escalas são acampamentos, não domicílios (BAUMAN, 1998, p.114-115).

Os treinamentos (escalas) têm por base a descentralização, a partir dos pacotes enviados das secretarias do MEC para serem desenvolvidos nos Estados e Municípios, mediante agentes multiplicadores, conforma visto anteriormente. Para Ball (2007, p.12), o perfil do professor que se deseja formar agora é definido de uma forma que ele chama de “controle à distância”, que é o resultado das novas tentativas de mudança “na tecnologia de controle estatal”. Neste novo sistema, o “controle direto” é substituído por “um modelo de organização centrado nas pessoas”, que tem como objetivo o desenvolvimento da “motivação das pessoas a produzir qualidade” e do “esforço na busca da excelência delas mesmas” (BALL, 2007, p.13). Ainda conforme este autor, a nova forma de gerencialismo estatal busca prover “as visões e inspirações que geram um compromisso coletivo da corporação em ser a melhor”. Esta forma de gerencialismo é importada e direcionada por organismos internacionais, que impõem o cultivo da performatividade nas políticas educacionais:

A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e

encorajam um maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e trazem essas formas e culturas mais próximas dos modos de regulação e controle que predominam no setor privado (BALL, 2007, p.13).

O cultivo da performatividade, ou seja, da busca pela excelência e pela qualidade, passa pela produção de *experts*. Os Professores inclusivos são os *experts* em garantia da Inclusão, sustentados por conhecimentos que os produzem. Para Roqueplo (1997, p.15), “o que transforma um enunciado científico em *expertise* científica é o fato de que sua enunciação seja integrada ao dinamismo de um processo de decisão”. A formação do professor inclusivo se revela como lócus de biotecnologia, cujo biopoder se configura pelo desenvolvimento da capacidade do professor de atuar garantindo a inclusão. A autoridade de tal profissional é exercida a partir de sua conformação com o saber-informação, dirigido para a ação e intervenção na escola. Essa ênfase na informação para a formação de *experts* é facilmente identificada nos módulos do Programa Saberes e práticas da Inclusão formação, como segue:

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Ao final deste encontro o professor dele participante deverá ser capaz de:

1. Analisar a Instituição de ensino, em que trabalha, do ponto de vista da proposta de educação para todos e do princípio da escola inclusiva.
2. Identificar necessidades de ajustes, especialmente no que se refere a:
 - Projeto pedagógico;
 - Prática pedagógica;
 - Didática;
 - Relação entre a educação especial e o ensino comum;
 - Política educacional (na unidade escolar, no município, no estado);
 - Gestão escolar;
 - Flexibilidade do programa de estudos;
 - Informação e pesquisa;
 - Educação continuada do professor;
 - Papel das Universidades, na relação didático-pedagógica;
 - Fontes de apoio externo à escola;
 - Coordenação local: como é, como funciona;
 - Educação Pré-Escolar;
 - Preparação para a vida adulta;
 - Educação de Meninas;
 - Educação continuada e de adultos;
 - Interação com os pais;
 - Participação na comunidade;
 - Organizações de voluntários;
 - Sensibilização pública;
 - Recursos Necessários (BRASIL, 2006, p.13-14).

Para formar o Professor Inclusivo como *expert* em inclusão educacional, uma ampla gama de conceitos sobre cada tipo de deficiência é colocada à disposição. Para Varela (1994),

os processos de formação docente funcionam como aparelhos pedagógicos de produção de verdades, que tem como principal objetivo o controle do saber que circula no contexto educacional. Assim, como invenção também inventa, não só o professor, mas também o aluno e a escola, uma vez que utiliza procedimentos teóricos para intervir e conduzir a ação docente. Para tanto a formação de *experts* é imprescindível, sendo a educação especial uma expert se necessária ao ordenamento da sociedade nessa racionalidade. Os documentos analisados, em geral primam pelo convencimento da importância da formação, no sentido de garantir a formação de tais experts.

A nova perspectiva e a prática da educação inclusiva implicam mudanças substanciais na prática educativa. Consequentemente, a formação é uma estratégia fundamental para contribuir para essas mudanças. Todos os docentes têm que ter conhecimentos básicos teórico-práticos em relação à atenção a diversidade, a adaptação do currículo, a evolução diferenciada e às necessidades educacionais mais relevantes, associadas a diferentes tipos de deficiência, situações sociais ou culturais (ENSAIOS PEDAGÓGICOS Construindo Escolas Inclusivas, p.12).

A formação do Professor Inclusivo, portanto, significa a possibilidade de produzir subjetividades docentes e discentes interessantes à racionalidade política. Quanto mais sutis as práticas de governo, mais eficazes são os efeitos que elas produzem. É possível então afirmar que na sociedade contemporânea o Estado tem ampliado seus esforços desvinculando o foco da vigilância para o controle. Não se trata de uma modificação total de um por outro, mas de uma incorporação ou, talvez, um refinamento das estratégias de governo. Segundo Veiga-Neto (2000, p.186):

Na perspectiva de Foucault o liberalismo é menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico, e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que “para governar mais, é preciso governar menos”.

Há de se salientar aqui a predominância de discursos e significados sobre descentralização, reflexão, autonomia e democracia que compõem tais formações. Tais discursos “produzem resultados, de modo que cada um pense que é livre para fazer suas escolhas” (VEIGA-NETO, 2000, p.199). Produzem verdades, sujeitos, escolas, sociedades. No entanto, não intento discutir a pertinência de tais verdades, mas a forma como emergem e

se fortalecem como subjetividade docente aceita por todos como natural. Na realidade todos são chamados à responsabilização e o principal ponto de tais discursos é a sua capacidade de sensibilizar, de se naturalizar como desejo coletivo.

A inclusão tem de ser um projeto de toda a comunidade educacional e requerer a participação dos pais e da comunidade, já que somente e na medida em que seja um projeto coletivo se assegurará que toda a comunidade educacional se responsabilize pela aprendizagem e avance de todos e cada um dos alunos. Para garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos, é necessário um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e pais, professores e especialistas e entre os próprios alunos (BRASIL, 2005, p.13).

Desta forma é possível afirmar que nesta nova engrenagem todos são importantes no sentido de que ninguém pode ficar de fora da imensa teia de regulação. A provocação então passa a ser ainda mais necessária: Quem é o professor inclusivo? Como ele foi constituído? Que lugar ele ocupa nesse cenário? A invenção da inclusão como meio de acolhimento de todos parece tornar mais evidente à existência das diferenças. Neste sentido não seria possível afirmar que a formação do professor inclusivo como *expert*, através do aprimoramento das formas de visualizar as diferenças com suas marcas, contribui para uma crescente criação de outros? Isso não fortalece a ideia de diferença e, portanto, de exclusão? Para Costa (2008, p. 495):

O refinamento das pedagogias, com seus cada vez mais minuciosos escrutínios e cartografias, ao mesmo tempo em que tem invocado e providenciado uma legislação que acolhe a diferença em processos inclusivos na escola, tem também visibilizado um numeroso conjunto de “outros”. Como a diferença não é uma marca no sujeito, mas algo que se constitui nas formas de “olhar”, o aprimoramento das técnicas de ver, das lentes dos especialistas, e a proliferação de óticas possibilitadas pela sociedade da mídia e do espetáculo, vêm permitindo apreciar um sempre crescente contingente de “outros”, antes invisíveis (COSTA, 2008, p. 495).

A ideia de integrar estes “outros” vendo o que é específico de cada um também é marca dos materiais produzidos para as formações. A exposição de tantos “outros” produz subjetividades através de efeitos de sentidos. Cabe aqui ressaltar que nesta pesquisa, há o mapeamento de alguns discursos adotados nos projetos de formação, que não são os únicos enunciados, ou seja, outros enunciados poderiam ter sido escolhidos de acordo com o foco. Alguns discursos ainda prevalecem como o de Educação Especial, porém com menor força ou maquiados. O próprio discurso da Inclusão, ora aparece como sinônimo de integração, ora como sinônimo de tolerância e algumas vezes pouco definido. Aborda-se isso mais adiante.

Mas como afirma o próprio Foucault (1995), o discurso é marcado por contraposições e continuidades, o que ocorre em razão do caráter flutuante dos discursos, visto que estes não são imóveis, mas atravessados por outros discursos, também transitórios.

Dentre os discursos que prevalecem, destaca-se o da escola dita inclusiva, na qual cada sujeito (professor, aluno família) que nela atua é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso do aluno com deficiência. Sendo assim, é dever de todos a ocupação por seu desenvolvimento. Esse discurso tem provocado o esvaziamento dos espaços especiais, que durante décadas abrigaram os alunos com deficiência; ao mesmo tempo em que provocam uma expansão da escola comum, ancorados no discurso de que todos devem estar na escola regular que agora recebe o nome de inclusiva. E nesta escola todos (e em especial o professor) devem estar preparados para desenvolver práticas que lhe garantam as condições mínimas de autogestão e de participação social.

A leitura dos materiais dos projetos permite a visualização do deslocamento das discussões acerca da inclusão. Num primeiro momento a ênfase é na tentativa de convencer os professores sobre a possibilidade de construção de uma escola que abrigue todos os alunos com suas respectivas diferenças. Essa tentativa ocorre de duas maneiras: através da sensibilização e através do estudo de atos legais, que sutilmente, trazem a obrigatoriedade aliada à demonstração de solidariedade e tolerância, conforme podemos comprovar nos trechos abaixo:

A falta de um apoio pedagógico a essas necessidades especiais pode fazer com que essas crianças e adolescentes não estejam na escola: muitas vezes as famílias não encontram escolas organizadas para receber a todos e, fazer um bom atendimento, o que é uma forma de discriminar. A falta desse apoio pode também fazer com que essas crianças e adolescentes deixem a escola depois de pouco tempo, ou permaneçam sem progredir para os níveis mais elevados de ensino, o que é uma forma de desigualdade de condições de permanência (BRASIL, 2004a, p.5).

A Constituição Federal do Brasil assume o princípio da igualdade como pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa, quando reza no caput do seu Art. 5º que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (CF - Brasil, 1988). Para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isto significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. Há que se enfatizar aqui, que tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim, a disponibilização das condições exigidas, na garantia da igualdade (BRASIL 2004b, p.08-09).

A recorrência à sensibilidade também está presente nos enunciados que compõem o discurso de formação do Professor Inclusivo, conforme podemos identificar em vários manuais. Cito como exemplo o material de formação do Projeto Educar na Diversidade que inicia um dos encontros com a recomendação de trabalhar a leitura de três textos: o primeiro que trata de um menino com dificuldades de aprendizagem, o segundo aborda a situação de uma criança com surdez e o último trata da questão de alunos que moram distantes da escola. O segundo texto trata a questão do aluno surdo que “saiu da escola especial para crianças com deficiência auditiva”. Tal aluno foi “acolhido” pela escola regular. Os professores, apesar da insegurança, aceitaram a missão embora no início tenha sido tudo muito difícil. O aluno chorava muito, os professores não sabiam como se comunicar com ele, e a solução veio com a criação de uma sala de apoio. A comunidade também participou interessando-se pela língua de sinais. De acordo com o documento “a ajuda dos professores e de seus colegas de classe, aliada ao apoio da família e a presença de intérpretes, resultou no êxito dessa experiência” (BRASIL, 2005, p.72). No contexto exposto, a rede de significados tramada entre o discurso do especialista em educação, o discurso político e o da globalização constituem a ação do professor inclusivo como fundamental para a garantia da igualdade. Estes discursos alertam para o risco que a exclusão educacional implicaria. Com isso se produzem verdades sobre as ações mais adequadas para um professor inclusivo. Foucault (2006, p.07) afirma que não se trata de:

Fazer uma partilha entre o que num discurso revela da cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem os efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si, nem verdadeiros, nem falsos.

Num segundo momento o foco dos manuais muda, e passa a se enfatizar a vantagem e mesmo os benefícios da convivência entre os diferentes, entre a normalidade e a anormalidade. Se no primeiro momento os materiais formativos priorizam o estudo de textos legais e de textos de sensibilização (tal como o Manual que tem por título *Ensaio Pedagógico* que traz vários textos inclusive com o relato de experiências bem sucedidas de inclusão); no segundo momento os textos têm como característica principal a demarcação das diferenças como anormalidade, através da promoção do estudo conceitual de cada deficiência, uma vez que esta demarcação permite a acentuação da normalidade dos demais sujeitos.

Recorre à ênfase da capacitação continuada para o professor que se propõe inclusivo; como no exemplo que segue:

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas. (...) Alunos, com níveis funcionais básicos e possibilidades de adaptação ao meio podem e devem ser educados em classe comum, mediante a necessária adaptação e suplementação curricular. (...) Exige um trabalho de pesquisa-ação: estudo, debate, avaliação, planejamento, estratégias conjuntas do professor da classe regular e do especialista em educação especial que acompanha o processo de inclusão, contando com a participação de toda comunidade escolar. Torna-se também essencial a capacitação continuada, em serviço, desses professores, dirigentes e equipe técnica dos centros de educação infantil, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processo de aprendizagem diferenciados (BRASIL, 2006 Educação infantil verdade, saberes e práticas... p. 12-13).

Lunardi (2003, p.141) afirma que “há nas estratégias de inclusão uma afirmação constante, pontuando quem é a norma, permitindo assim, a produção da exclusão pela inclusão”. Essa lógica conduz à conclusão de que a aproximação possibilitada a partir da inclusão produz marcas classificatórias que posicionam os sujeitos em relação às capacidades e competências consideradas parâmetros de normalidade. Nesse sentido os destoantes, ainda que incluídos, acabam na realidade cada vez mais excluídos.

Essa mudança de ênfase nos discursos serve de exemplo das diferentes estratégias de subjetivação e de como elas evoluem no sentido de convencer o professor (posto que a formação tem tal profissional como foco) sobre a sua responsabilidade em relação a inclusão. Convencidos de que a inclusão é uma questão de direitos humanos, diminui-se o risco da rejeição e garante-se a efetivação da inserção dos diferentes, o que contribui para a produção de uma normalidade mais solidária e tolerante. Aos professores inclusivos, cabe a busca por meios de educar a todos e a si mesmo, sendo um constante estudioso para conseguir dar conta das diferenças. O fracasso da escola inclusiva denunciaria algumas falhas, dentre elas o não desenvolvimento do docente decorrente de sua falta de formação/capacitação. Segue diagrama da escola inclusiva eficiente, encontrado no módulo 3 do Programa de formação Educar na Diversidade (BRASIL, 2006, p.142):

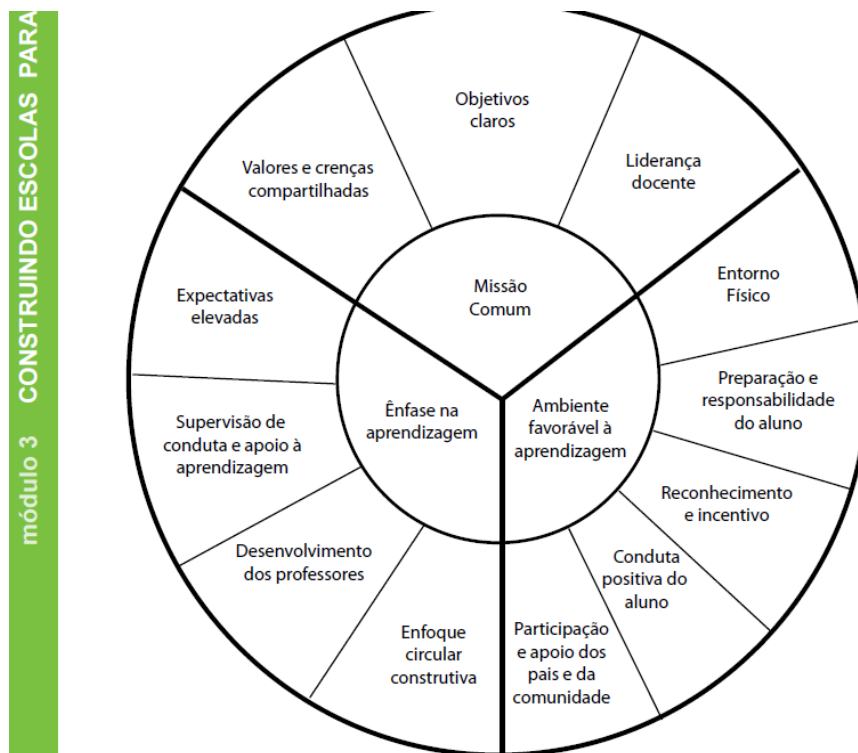


Figura 2 - Módulo 3 do Programa de formação Educar na Diversidade

Os profissionais em formação são assim, moralmente conduzidos a entender-se como parte de um projeto que deve funcionar como uma maquinaria bem articulada, onde a falha de uma das peças pode representar o fracasso e mesmo uma injustiça contra pessoas excluídas, e para que essa exclusão seja superada e a humanidade se desenvolva de forma mais justa, se faz necessário o respeito pelos direitos humanos. Ele (o professor inclusivo), portanto, tem grande responsabilidade nesse processo.

2.3 O controle do tempo docente e a produção do Professor Inclusivo

O controle do tempo é uma estratégia recorrente nos processos de formação do professor inclusivo. Para Larrosa (2001) a partir do momento em que se busca controlar todas as variáveis de modo a prever todos os acontecimentos e evitar comportamentos e ações indesejáveis, trabalha-se numa lógica de causa e efeito, com base em uma organização cronológica do tempo. Trata-se de planejar no presente para a produção de um futuro desejado. Para Larrosa (2001, p.87) “(...) o futuro nomeia a relação com o tempo de um sujeito ativo definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade – um sujeito que sabe o que quer e que pode convertê-lo em real, um sujeito que quer se manter no tempo”.

Risco e futuro estão assim intimamente ligados, sendo que, ao relacionar os fatores (de risco) do presente, busca-se fabricar o futuro: o professor de hoje, deve se transformar no profissional produtivo de amanhã seguindo os preceitos dos processos de formação. E isto se dá a partir do biopoder, sendo que a noção de risco passa a ser individualizada e o próprio indivíduo torna-se responsável pela sua condição (de risco), devendo ser instrumentalizado para transformá-la, a partir da instauração de comportamentos preventivos.

Nos Programas de formação dos professores inclusivos, o tempo é amplamente controlado e as oficinas são bem direcionadas e definidas. A formação do professor inclusivo, portanto, ocorre através de um controle minucioso e da divisão estratégica do tempo, do espaço e das atividades. A participação constante em programas de formação deste tipo faz com que o corpo docente entre num processo de “mecânica de poder”. Para Foucault (2007, p. 119), essa condução política do corpo faz com que sua força produtiva espontânea seja suprimida e em seu lugar surja uma espécie de ação conduzida. O controle do tempo e das ações são facilmente detectadas na pauta de um dos encontros de formação do *Programa Saberes e Práticas da Inclusão*, abaixo descrita:

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1. Estudo dirigido (1h 30m.)

O formador deverá solicitar ao grupo de participantes que mantenha a divisão em subgrupos de até quatro pessoas, conforme organizado no encontro anterior.

Cada grupo deverá discutir sobre os itens apresentados abaixo, privilegiando a realidade da prática profissional de seus participantes, como foco da análise.

Recomenda-se que cada grupo faça uma síntese das providências e sugestões produzidas no grupo, para posterior utilização prática.

2. Intervalo (20 min.)

3. Atividade em grupo (40 min.)

O grupo deverá criar algum tipo de representação que ilustre como entende ser, atualmente, sua realidade de atuação profissional, e como entende que ela deva ser transformada, para corresponder às propostas contidas na Declaração de Salamanca.

4. Apresentação da produção dos grupos (60 min.)

Cada subgrupo deverá apresentar seu número de representação para a plenária.

5. Fechamento (30min.)

O formador deverá encerrar o encontro, fazendo uma síntese do conhecimento discutido e produzido nesse encontro.

Postas dessa forma, as atividades favorecem a definição de um tipo de disciplina, através do ordenamento de um determinado grupo de professores, antes confuso e plural, agora organizado e uniforme. O uso calculado do tempo e o rigor das atividades funcionam

como estratégias de micro poderes, acarretando em transformações e modificações de conduta dos docentes. Para Foucault (2004, p.126) “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Aos poucos as ações passam a funcionar como algo fabricado, influenciado por uma coação calculada com fins de automação. Foucault (Ibid, p.126) afirma ainda que o objetivo é tornar dócil, e que um corpo dócil é aquele “que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. A disciplina, segundo a genealogia foucaultiana, torna possível um saber, uma vez que se configura como ponto chave para a manipulação de condutas, tendo como meio de estímulo a melhoria do desempenho. As organizações voltadas para um espaço produtivo necessitam desse mecanismo de controle como via capaz de individualizar o sujeito. Conforme afirma Foucault (2007, p.124):

É possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; contatar a presença a aplicação do operário, a qualidade de seu trabalho, comparar os operários entre si, classificá-los segundo sua habilidade e rapidez, acompanhar os sucessivos estágios da fabricação.

Durante a formação do professor inclusivo, a determinação do tempo para cada atividade, configura-se como importante objeto de controle. Foucault (2007) afirma que o horário envolve três importantes processos: estabelecer as proibições, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar ciclos de repetição de atividades. Ressalta ainda que o controle ininterrupto, a pressão dos facilitadores, a exclusão de tudo o que possa interromper e distrair o andamento das atividades trata-se de construir um tempo útil (economia do tempo). Para o filósofo, a existência da exatidão e aplicação são, com regularidade, as virtudes fundamentais que norteiam o tempo disciplinar. Dessa maneira, Foucault (2007, p.126) enuncia que o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de articulações, mas de impor a melhor vinculação entre o gesto e a atitude do corpo, visando dessa forma alcançar a eficácia e a rapidez.

Para Foucault (2007) a disciplina produz a partir dos corpos que controlam, uma individualidade dotada de quatro características: celular (repartição espacial), orgânica (codificação das atividades), genética (acumulação do tempo), combinatória (combinação de forças). Assim, “a disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”. Os programas de formação seriam, portanto, lugar onde se entrelaçam relações de poder.

Percebe-se a existência de um ritual quase sempre idêntico em todos os programas/projetos de formação: existem pautas diárias pré-definidas em manuais, contendo a definição de todas as atividades do dia (conforme visto anteriormente); o que provoca a necessidade de cumprir o tempo para a garantia da conclusão de cada etapa do curso no tempo previsto. Tal fato é importante porque são várias turmas sendo formadas concomitantemente, e cada etapa deve ser concluída no mesmo período.

Há também orientações para o uso de recursos tais como: diário de bordo e registro de um observador de classe. Foucault encara esse tipo de disciplina como método que possibilita o controle e a sujeição do indivíduo comandado, pois [...] é um rígido controle do tempo um de seus principais instrumentos de controle é a vigilância (olhar invisível), e implica um registro contínuo de conhecimentos – assim, ao mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber (FOUCAULT, 2004, p.73). Podemos comprovar este fato no seguinte trecho:

Um coordenador deve ser indicado para organizar a discussão, bem como um secretário para registrar as opiniões e conclusões do grupo. A discussão tem importantes repercussões educacionais por permitir detectar conceitos equivocados, clarear ideias e conhecer os valores, atitudes e sentimentos dos participantes. Esta técnica exige várias aptidões:

- *Aprender a ouvir.* Ouvir e ser ouvido é fundamental em toda interação comunicativa. É preciso promover o interesse pelo o que os outros dizem e opinam assim como é fundamental esperar a vez de se colocar.
- *Aprender a expressar opiniões e sentimentos.* Muitas pessoas têm dificuldade em expressar suas impressões acerca de algum assunto, ou em expressar de forma adequada o que desejam transmitir. As atividades devem procurar respeitar as diferenças pessoais e ao mesmo tempo estimular a participação igualitária de todos.
- *Aprender a descrever situações ou experiências.* Descrever de modo articulado e sequencial alguma situação, especialmente algo que ocorre em determinada experiência, sem julgar ou criticar de forma negativa qualquer iniciativa ou opinião contrária à da maioria.
- *Aprender a formular perguntas para obter informação.* Determinadas atividades de aprendizagem implicam buscar informação sobre certo tema, sendo, pois, importante aprender a formular perguntas pertinentes, a fim de que posteriormente as informações sejam buscadas através de entrevistas, pesquisa documental ou outros métodos de coleta de dados.
- *Aprender a organizar e sintetizar a mensagem antes de falar.* Este é um aspecto muito importante, já que muitas pessoas fazem muitos rodeios ou não têm uma ideia clara do que desejam transmitir, fazendo com que os outros percam o interesse em continuar ouvindo e o tempo não seja usado de forma produtiva.

O poder se exerce a partir do momento em que o professor passa a adotar como correta e natural tal divisão de tempo e, a partir de então passa a inserir em seus discursos e em sua

prática os pressupostos do discurso abordado na formação como seu e como de sua vontade. Deste modo, o poder ao mesmo tempo em que domina, garante ao sujeito certo grau de liberdade para se subjetivar perante discursos e imposições disciplinares. No caso do professor inclusivo, como ocorre essa subjetivação?

2.4 A subjetivação pela ética:²² a ênfase na tolerância

Foucault adota a ideia de um sujeito ético que se subjetiva através de sua natureza reflexiva. Para o filósofo não há algo que defina o que é o homem, como ele atua ou deve atuar enquanto ser ético. Cabe ressaltar que a ética foucaultiana preocupa-se com o modo como o sujeito se subjetiva através de sua natureza reflexiva e se tornar agente, mediante o cuidado de si mesmo. Preocupa-se também pelo modo como cada um decide cumprir determinada regra moral, e não a uma obrigação de seguir os códigos de conduta moral de forma rígida que pode resultar em recompensas e punições. Portanto, a concepção de ética para Foucault não é um sistema fechado, mas a ética para ele requer autonomia, liberdade e não a obrigação de seguir todos os preceitos e regras. As concepções de ética embasam todos os processos de formação, o que desperta a necessidade de sujeição e subjetivação, como no fragmento que segue (extraídas do material de discussão da unidade 2.7 do Módulo II - Programa de Formação Educar na Diversidade – 2006, p. 99):

²² Toma-se ética na forma como Foucault a concebe, como sendo a “relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um se vê a si mesmo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 98).

O professor de matemática, bastante aborrecido, acrescenta:

“Não sei até quando o Ministério da Educação continuará a nos pedir mais e mais... Temos cerca de 40 alunos em cada classe, e só conseguimos trabalhar com eles. Além disto, temos nos empenhado em melhorar os resultados da aprendizagem. Creio que a inclusão de alunos com essas dificuldades será um problema a mais, um risco, pois nos exigirá mais tempo. Já estamos cansados de continuarem inventando coisas e nos dando, a cada dia, mais trabalho! Isto irá afetar de forma negativa o rendimento dos outros alunos. Por que não permanecem na escola especial? Creio que não serão mais bem atendidos aqui”.

Pede, então, a palavra a professora de português:

“Tenho uma sobrinha que sofre de ‘retardamento mental’ e estuda em uma escola comum. Seu progresso tem sido impressionante; tem desenvolvido sua autoestima, sua aprendizagem melhorou consideravelmente. Estou convencida de que esta foi uma boa opção; minha irmã está feliz e eu também. Entretanto, eu tampouco saberia como lidar em minha sala de aula, com alunos que apresentem tais características. De minha parte estou disposta a recebê-los se me derem o apoio necessário”.

“Eu também”, disseram a professora de educação física e a de artes plásticas. A diretora da escola especial, após ouvir pacientemente os docentes, tenta persuadi-los, dizendo-lhes: “Existem muitos preconceitos em relação a tais alunos; são considerados sem capacidade para aprender, aluno(a)s que exigem extremo cuidado, meios muito sofisticados e profissionais especializados, quando, na realidade, eles precisam de professores que acreditem neles e lhes deem a oportunidade de demonstrar que podem aprender, que podem conviver com crianças de sua idade. Os senhores têm razão ao invocar a necessidade de apoio. Por isso, devemos trabalhar juntos: os senhores com seu conhecimento e experiência e nós, a partir de nossa”.

O apelo à sensibilização também aparece nos discursos de forma muito enfática, conforme se pode notar no fragmento acima e a utilização de múltiplos componentes parece favorecer a construção da subjetividade do professor inclusivo. Os componentes utilizados são resultantes da apreensão parcial que o humano realiza, de elementos presentes no contexto social. Assim, valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria prima para expressão dos debates vivenciados nesses encontros. A subjetividade produzida tem como efeito o surgimento de um sujeito provisório, que se mantém em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva.

Dessa forma os processos de subjetivação ganham forma, contando com a participação de vários componentes. Esses componentes ganham importância coletiva e são atualizados de diferentes maneiras no cotidiano. Por isso mesmo, eles podem ser abandonados, modificados e reinventados em um movimento de misturas e conexões que não cessa. Pode-se dizer, então, que os múltiplos componentes de subjetividade difundem-se como fluxos que percorrem o meio social, dando-lhe movimento.

Ao abordar a questão dos modos de subjetivação que constituem o professor inclusivo estamos nos referindo ao modo predominante como tais profissionais se relacionam com o regime de verdades que atravessa seu trabalho, como por exemplo, o discurso sobre Educação Inclusiva, vendo-se ligados ao cumprimento de determinadas regras estabelecidas por este discurso que, ao mesmo tempo, permitem seu reconhecimento enquanto professor inclusivo. Já o processo de subjetivação seria como cada professor vivencia essa relação em sua trajetória particular.

Como já visto, esses Projetos/programas de formação podem ser analisados como medida biopolítica de prevenção, uma vez que busca preparar o professor para saber conduzir adequadamente uma variedade de alunos com suas respectivas diferenças e necessidades (surdos, cegos, cadeirantes, superdotados, dentre outros...), sendo o docente, alvo de captura pelas redes de poder, através de tais programas. O objetivo é a produção de um sujeito-docente flexível capaz de dar conta da diversidade, de assumir a responsabilidade pelos resultados e de agir espontaneamente sobre si mesmo. Várias atividades são propostas com este fim, como a que segue:

FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Objetivo
Planejar a flexibilidade do conteúdo curricular como forma de responder às necessidades educacionais especiais.

Atividades

1. Leia, individualmente, o material de discussão intitulado "O caso de Roberto Martins" e, no formulário anexo, defina as necessidades educacionais especiais do aluno.
2. Formar grupos de 6 pessoas e escolher um dos três objetivos curriculares da disciplina de português indicados no relatório e planejem uma aula para uma turma da segunda série do ensino fundamental. O planejamento deve visar à participação de todos os aluno(a)s do grupo, inclusive Roberto Martins.

Atenção: as aulas devem contemplar a flexibilização do conteúdo curricular para garantir a participação e a aprendizagem de Roberto.

3. Completem o esquema de planejamento apresentado neste material.
4. Em função da análise do relatório sobre Roberto Martins, definir a espécie de apoio que deve ser oferecido para aumentar as oportunidades do estudante para participar da aula e aprender o conteúdo curricular.

Avaliação

- Em sua classe ou escola, há algum aluno(a) com características semelhantes às de Roberto Martins? Que estratégias você utilizou para dar resposta às suas necessidades?

módulo 4 AULAS INCLUSIVAS

Figura 3 - Atividade proposta no Módulo IV- Unidade 4.10 do Programa Educar na Diversidade, 2006, p. 241.

A emergência da inclusão como centro de preocupação fez surgir saberes que foram transformados em discursos, que contribuem para disciplinar as ações dos docentes. Dessa forma pode-se corroborar com a ideia de Foucault de que o poder cria saber, e

consequentemente que o saber acarreta efeito de poder. Assim, para Foucault (1979) os saberes são reforçados pelos discursos científicos não sendo possível que o poder se exerça sem o saber, assim como não é possível que o saber não engendre. Tais discursos são controlados através de certos rituais que determinam seu funcionamento, tanto através de discursos éticos e de sensibilização, quanto de atos normativos. A psicologia é muitas vezes utilizada para dar veracidade e consistência a tais discursos, como no exemplo que segue:

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES²³

1. Estudo dirigido (30 min.)

O professor formador deverá solicitar aos participantes que se dividam em grupos de até quatro pessoas, para discutir e redigir um texto-síntese sobre como o grupo conceitua desenvolvimento e aprendizagem, e quais as relações que vê entre esses dois processos.

2. Plenária (30 min.)

Após esse trabalho, cada grupo deverá apresentar sua síntese à plenária, recomendando-se que o formador registre, no quadro, as principais ideias produzidas em cada síntese, para favorecer sua visualização a todos os participantes.

3. Estudo dirigido (1 h)

O formador deverá, então, solicitar que cada grupo leia os textos, inseridos a seguir, sugerindo que os grupos enfatizem, na discussão, as seguintes questões:

A que se referem os termos desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e desenvolvimento potencial? Em que instância de desenvolvimento o professor deve atuar?

4. Intervalo (15 min.)

5. Estudo dirigido (30 min.)

Após a discussão, o grupo deverá criar e preparar uma forma de representação (da escolha dos participantes: teatral, musical, gráfica, etc...) sobre como estão vendo os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como suas possíveis relações, aproveitando-se de exemplos de situações vivenciadas no cotidiano de suas salas de aula.

6. Plenária (45 min.)

A síntese do conteúdo discutido pelo grupo sobre as duas primeiras questões, bem como a representação planejada, deverá ser apresentada em plenária.

7. Fechamento (30 min.)

O professor formador deverá favorecer o processo de construção de conhecimento, coordenando a discussão da plenária sobre o conteúdo apresentado. Para tanto, recomenda-se que ele contraponha, criticamente, as ideias apresentadas pelos diferentes grupos antes do estudo sobre o texto, com aquelas apresentadas na representação final.

Outro aspecto que se destaca nos documentos analisados é a ênfase na tolerância à diversidade. Palavras como aceitar, dar apoio, acolher, surgem a todo o momento e com

²³ Sequência de atividades retirada do Módulo RECOMENDAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS do Programa Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006, p. 241).

funções estratégicas, caracterizando-se como importante instrumento de controle, pois contribui para o convencimento sobre os benefícios que todos podem ter se transformarem suas atitudes e aprenderem a ser tolerantes. É recorrente nos Programas de formação, a existência de textos e técnicas de sensibilização dos professores, como se pode notar no seguinte fragmento²⁴:

- . _Todos somos diferentes uns dos outros, o que vem a ser o aspecto central da diversidade que constitui qualquer sociedade;
- . _Não há diferença que faça de uma pessoa um cidadão de menor valia: todos são iguais perante a lei;
- . _A pessoa com deficiência é cidadã como qualquer outra pessoa e, como tal, tem o direito de receber os serviços de que necessita, sem que, para tanto, necessite permanecer segregada;
- . _Assim, tem imediatamente o direito ao acesso e à permanência no ambiente comum, independentemente do tipo de deficiência que tiver e de seu grau de comprometimento;
- . _Para que isso aconteça, a sociedade tem de se reajustar de forma a se tornar acolhedora para todos;
- . _Isso deverá acontecer em cada comunidade, em todos os níveis de ação pública, em todos os ambientes, em todas as instâncias.

O Manual orienta também para a necessidade de realização de oficinas de sensibilização com alunos e comunidade escolar. Aborda questões como: afeto, comprometimento, cooperação, aceitação, e traz afirmações do tipo: “é necessário que a comunidade escolar se disponha a aceitar e a participar desse processo...” como expressão de sensibilização. Trata-se de um investimento de poder sutil, que aposta na convocação de todos os membros para o engajamento na causa da inclusão através da sensibilização e da ética. Essa sensibilização atinge também os pais que são envolvidos pelos docentes “para compreenderem, aceitarem e colaborarem para que essa mudança se concretize com vantagens para todos” (BRASIL, 2005, p.7).

Ser sensível ao outro, torna-se expressão chave nas políticas de inclusão. Nessas políticas o alvo não é apenas o aluno com deficiência, mas todos que fazem parte de escola que pode vir a acolhê-los, principalmente os professores, que devem ser sensíveis e tolerantes com aqueles que fogem à norma. Nesse sentido a tolerância pode ser entendida como uma

²⁴ Texto retirado do Manual de sensibilização do Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos / Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ferramenta ética e moral²⁵, necessária à garantia da prevenção do risco de os normais não aceitarem a presença dos anormais em contextos de inclusão. Utilizando-se da sensibilidade e ética em relação aos alunos com deficiência, cada passo do professor inclusivo deve ser pensado, pois é principalmente dele a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos seus alunos. Os Manuais de formação do professor inclusivo abordam constantemente esta questão, como se pode observar no seguinte trecho:

Partindo da ideia de que a aprendizagem é um processo interativo que depende de como os educando(a)s são ensinados e da ajuda que lhes é prestada, é lógico pensar que, diante de alguns maus resultados (baixa performance educacional), os professor(a)e(a)s têm que se indagar se sua metodologia é adequada para que estes aprendam:

- será que utilizei as estratégias apropriadas?
- será que considereí seus conhecimentos prévios?
- eu motivei os aluno(a)s suficientemente?
- prestei-lhes o apoio e a ajuda necessária? (BRASIL, p. 183- MOD. 04- Programa Educar na Diversidade).

O professor inclusivo é inventado, como profissional que deve conhecer a todos e cada um e que deve, acima de tudo, rever sempre sua postura docente, posto que, se algo não estiver dando certo, o problema está no planejamento inadequado de ações e na ausência de conhecimento sobre seus alunos. Afirmações que conduzam a esta conclusão processam-se em vários trechos dos manuais. Visto dessa forma, haverá sempre um lugar para o diverso na escola, cabendo ao professor inclusivo, enquanto *expert*, buscar os conhecimentos necessários para lidar com cada um e garantir o seu sucesso, o que consiste numa necessidade de estar sempre em formação.

O professor inclusivo é tolerante ao mesmo tempo em que ensina aos outros a tolerância. A tolerância evita ou mesmo ameniza o risco de não aceitação da presença dos tolerados, uma vez que nas formações, são utilizados instrumentos e estratégias para convencer os tolerantes dos benefícios de aceitar os outros e mesmo de aprender com eles. É

²⁵ Segundo Foucault (2007, p. 28) para ser dita “moral” uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si enquanto “sujeito moral”, na qual o indivíduo circunscreve parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se.

nesse sentido que a tolerância atua como instrumento de governamentalidade no contexto de formação docente. Para Machado (2009, p.61):

(...) a tolerância combina estratégias de controle dos sujeitos da diversidade – atuando como um grande panóptico, vigiado por professores, colegas, comunidade escolar, etc. – e de controle de si – na medida em que cada um se regula para efetuar uma espécie de exame de consciência, tornando-se mais e mais tolerante.

A tolerância, portanto, apresenta-se como um poderoso dispositivo de controle, uma vez que desperta afetos, controla desejos e produz comportamentos docentes. Mas o projeto de formação *Educar na Diversidade* coloca que é preciso ir além da tolerância. Neste sentido surge a palavra resiliência²⁶, que num dos módulos traz a seguinte descrição: “capacidade de uma pessoa enfrentar as adversidades, superá-las e sair delas fortalecido e até transformado” (BRASIL, 2006, p.237). Para Suárez Ojeda (Ibden), a resiliência “não é uma questão individual, mas o sinal de uma rede de relações e experiências que ensinam às pessoas o domínio, a arte de vencer obstáculos, amor, coragem, moral e esperança”. Assim, não se trata apenas de tolerar, mas desenvolver a capacidade de “construir sobre ela”. No manual de formação ainda apresenta-se a ideia do autor argentino Aldo Melillo, que afirma haver quatro categorias de fatores resilientes, por ele denominadas “eu tenho”, associada a apoio; “eu sou” e “eu estou”, que envolve o fortalecimento intrapsíquico; e “eu posso”, que remete à aquisição de qualidades sociais para solução de conflitos, conforme detalhado na seguinte citação:

²⁶ Melillo, Estamatti e Cuestas (2001, p.61) citam alguns conceitos de resiliência na visão de alguns autores: Enfrentamento efetivo de eventos e circunstâncias da vida severamente estressantes e acumulativos (LOSEL, BLIENESER e KOFERL, 1989).

Capacidade universal humana para enfrentar as adversidades da vida, superá-las ou até ser transformado por elas. (GROTBERG, 1995).

Capacidade de uma pessoa ou sistema social de enfrentar adequadamente as circunstâncias difíceis (adversas), porém de forma aceitável (VANISTENDAEL, 1994).

Conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam ter uma vida sã vivendo em um meio insano. (RUTTER, 1992).

Capacidade de resistir à diversidade e de utilizá-la para crescer que, desenvolvida ou não, cada pessoa traz dentro de si (COSTA, 1995).

EU TENHO...

...pessoas próximas nas quais confio e que me amam incondicionalmente.

...pessoas que impõem limites para que eu aprenda a evitar perigos e problemas.

...pessoas que me mostram por meio de sua conduta, a maneira correta de proceder e tratam de que eu aprenda a evoluir por mim mesmo.

...pessoas que me ajudam quando estou doente ou em perigo, ou quando preciso aprender.

EU SOU...

...uma pessoa pela qual os outros sentem apreço e carinho.

...respeitoso comigo mesmo e com o próximo.

...feliz quando faço algo bom para os outros e demonstro meu afeto.

EU ESTOU...

...disposto a responsabilizar-me por meus atos.

...certo de que tudo sairá bem.

EU POSSO...

...falar sobre coisas que me assustam e me inquietam.

...buscar uma maneira de resolver problemas.

...buscar o momento apropriado para falar com alguém ou agir.

...encontrar alguém que me ajude quando preciso.

...controlar-me quando tenho vontade de fazer algo perigoso ou que não é bom (BRASIL, 2006, p. 235).

Assim, de acordo com os professores inclusivos devem ser resilientes, ou seja, capazes de responder aos desafios e dificuldades, e mesmo de reagir com flexibilidade e com capacidade de superação e recuperação em situações desfavoráveis, considerando suas potencialidades. Para Tavares (2001, p.87) “uma das grandes apostas para o próximo milênio será tornar as pessoas mais resilientes e prepará-las para uma certa invulnerabilidade que lhes permita resistir a situações adversas que a vida proporciona, pelo que se torna imperioso identificar os fatores de risco e particularmente os fatores protetores, pessoais e interpessoais”.

Os conceitos de resiliência estão sempre relacionados aos sentimentos positivos, sendo, portanto, uma característica imprescindível ao professor inclusivo. Os textos dos Projetos de formação acentuam em vários momentos a ideia de que tal professor não pode se acomodar, de que é necessário ser resiliente, indo à busca de soluções e estudos para o enfrentamento de cada desafio. O módulo quatro do Programa Educar na Diversidade traz uma unidade voltada para o tema e traz atividades como a que segue:

UNIDADE 4.8

RESILIÊNCIA E AUTO-ESTIMA

Objetivo
Refletir sobre os fatores que facilitam o desenvolvimento da resiliência na escola.

Atividades

1. Leia individualmente o material de discussão *"Resiliência: práticas docentes e fatores resilientes"*
2. Pense em um aluno(a) que tenha superado uma situação adversa. Prepare uma lista dos fatores que na sua opinião influenciaram para que superasse a referida situação.
2. Em grupos de cinco compartilhe as listas que cada um preparou e elabore uma lista única com os fatores mais coincidentes em todos os casos apresentados.
3. Baseada nesta lista única, elabore uma proposta de atividades para desenvolver a capacidade a resiliência em seus aluno(a)s.

Avaliação
Você se considera uma pessoa resiliente no contexto escolar e na sala de aula? Explique.

4 AULAS INCLUSIVAS

Figura 4 - Programa Educar na Diversidade, Módulo IV (BRASIL, 2006, p. 233)

Para Eduardo Carmello (2004) os resilientes possuem cinco características que os ajudam a buscar oportunidades em meio aos problemas: pró-atividade, positividade, flexibilidade, capacidade de manter sempre o foco em mente e se organizar diante de uma situação complexa. São pessoas que conseguem dominar a situação, agindo rapidamente, com consistência. Para isso a flexibilidade torna-se palavra-chave. O Professor Inclusivo detentor da característica da resiliência, consegue gerenciar crises e se manter firme em seu propósito e encontrar soluções. A existência de um propósito definido contribui para o desenvolvimento da motivação necessária para encontrar a melhor saída. O professor resiliente aceita as “suas” responsabilidades e assume “seus” erros. Se capacitar de forma constante para as intempéries passa a ser regra básica.

O discurso que dá margem ao surgimento do professor inclusivo traz à tona inúmeros enunciados, mas todos eles conduzem à produção de uma identidade tolerante, sensível, autorregulada, responsável pelo sucesso e/ou fracasso do aluno, Polivalente, acolhedor, reflexivo, flexível, aberto, resiliente, autônomo, empreendedor ético, dócil e comprometido com o desenvolvimento da sociedade. As recorrências discursivas enunciam indícios da lógica neoliberal que operam para a produção de sujeitos capazes de se adaptar às mudanças que se apresentam no mundo, sendo capaz de se autogestar. Desenvolve-se então a compreensão de que se cada um investir em si, melhores serão os resultados sociais.

Nesse sentido a produção do professor inclusivo ocorre com base na lógica da autogestão, autorregulação, da necessidade de capacitação constante, da prevenção de riscos, da invenção de projetos e programas que correspondam à necessidade de cada um na escola, etc. Os Programas de capacitação são instrumentos fundamentais, uma vez que é necessário garantir que tal profissional não fraqueje; que ele se mantenha ativo, que não se desmotive diante dos obstáculos, que ele encontre cada vez mais necessidade de investir em si. Outros enunciados recorrentes nos programas de formação devem ser evidenciados, pois compõem a subjetividade do chamado professor inclusivo, tais como entusiasmo, dinamicidade, criatividade, iniciativa e autoestima. Neste sentido cria-se uma identidade docente que é capaz de garantir a inclusão, por ser empreendedor, por acreditar no seu potencial para a superação dos desafios, por ser capaz de criar soluções para os problemas mais variados.

Ao mesmo tempo em que há um direcionamento para a autogestão, direciona-se também para o desenvolvimento da capacidade de gestão do outro, sendo esse outro, parte de um todo que deve ser subjetivado. Dessa forma, o discurso que dá sustentação e forma ao professor inclusivo nos Programas de formação e mesmo nos instrumentos legais, é produzido a partir de práticas de governo e podem ser definidos como estratégias de subjetivação dos indivíduos. O resultado aponta para o fortalecimento de sujeitos, cuja capacidade de resistência parece ter perdido força, embora permaneça presente, uma vez que as relações de poder sempre deixam margem para a possibilidade de escolha e de busca por outras verdades. Essa capacidade de resistência e os resultados da subjetivação será o foco de uma nova pesquisa a ser desenvolvida por esta pesquisadora no Doutorado. No entanto ensaia-se aqui a tentativa de apreender o efeito de tal discurso nos professores, cujas falas analisadas foram catalisadas de diferentes publicações.

2.5 Efeitos do discurso de inclusão nos professores inclusivos

Compõe a rede de formação do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, o Documento *Experiências Educacionais Inclusivas*, composto por vinte artigos que trazem relatos de boas práticas de ensino, “pensadas para propiciar condições de aprendizagem que não excluam nenhum aluno; de educadores que buscam dar respostas às necessidades educacionais especiais, valorizando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele” (BRASIL, 2006, p.10). Em cada artigo são apresentados relatos de experiências de inclusão desenvolvidas nos municípios polo e depoimentos de professores que participam da formação. Em cada “coisa dita”, é possível dizer que os atos de fala “se

inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente e afirmando verdades de um tempo” (FISCHER, 2012, p.79), como se pode observar na fala abaixo:

Fala 15 - Quando a gente fala da inclusão, eu não consigo entender: (...) A gente se diz educador e ao mesmo tempo só quer ensinar alunos cheirosinhos, bonitinhos, que não tenham nenhum tipo de problema. É isso que é ser educador? Trabalhar com alunos deficientes não é coisa fácil, mas também não é o caso de não aceitar só por que não temos formação, pois temos que ir à luta. A formação a gente vai buscando por toda a vida e depois, tem coisas que só se aprende na prática mesmo. Se eu não tivesse, por exemplo, um aluno Down, (...) jamais iria correr atrás do conhecimento.
Fala recolhida por ocasião da realização do curso de formação de gestores e educadores (município-polo do estado de SP).

Sem formação, o professor tenta se adequar adotando a autoformação como solução para a consolidação da inclusão. Recai, sempre, sobre o professor a responsabilidade pelos resultados da educação e, em especial pela inclusão. Como visto anteriormente, Foucault (1979) chama atenção para as relações de saber-poder que constituem comportamentos, subjetivam e conduzem ao governo de si e dos outros. Essas relações estão imbricadas nas ações docentes. Neste sentido, quando esses professores dizem “a formação a gente vai buscando por toda a vida e depois, tem coisas que só se aprende na prática mesmo”; são subjetivados a essa nova ordem discursiva, que não aquela do discurso pedagógico moderno, iluminista, etc., mas um novo discurso que autoriza esse comportamento. Outro exemplo de governamentalidade, podemos ler na fala abaixo:

Fala 26 - Eu sempre aceitei estes alunos e nunca tive problemas, (...) também não deixo lá jogado no canto só para dizer que está integrado, Já aprendi muito com estes alunos, muito mais do que com os outros que não tem nenhuma deficiência: pra mim formação é isso: vou lendo, conversando com minhas colegas, experimentando, nem sempre dá certo, às vezes me sinto literalmente perdida, falta o conhecimento, né? Será que meu trabalho seria melhor se eu soubesse mais sobre as deficiências? Não sei.
Fala recolhida por ocasião da realização do curso de formação de gestores e educadores (município-polo do estado do RS).

Nessa conjuntura, o professor é induzido a alienar sua subjetividade e cooperar com o Estado para amenizar o “sofrimento do outro”. “Esse sofrimento o desestrutura” (RUIZ, 2003, p.160). Desestruturados pela responsabilidade moral que tem com o outro, com o vitimado, os cooperantes (em especial os professores) absorvem para si a tarefa da inclusão. A inclusão que resulta desse processo tem por base a tolerância. É ela que parece agir controlando os professores, na medida em que cada um se convence dos benefícios que todos podem ter a partir da transformação da prática em relação ao outro. A sensibilização parece recorrente nas falas. Na realidade a sensibilização é recorrente em todo material da formação, e o manual agora analisado, que traz a fala de diferentes professores, é mais uma estratégia de governo. Nos trechos abaixo, pode-se perceber como os professores constroem sua subjetividade a partir do discurso de sensibilização e passam a assumir a responsabilidade pelos alunos com deficiência. A ética norteia a ação.

Trabalho há 15 anos como professora na Rede Municipal de Ensino de Teófilo Otoni. Eu nunca havia trabalhado com “crianças especiais” e este ano, com a classe de Infantil I, recebi uma criança com Síndrome de Down. Confesso ter ficado um pouco assustada, pois achava que não iria dar conta por não ser habilitada para tal situação. Com o passar do tempo fui percebendo que não era tão difícil assim. Essa aluna é uma menina amável, de fácil relacionamento com os colegas. Descobri que ela é apenas uma criança diferente; gosta de fazer as atividades dadas em sala e de ajudar os coleguinhos. Estou muito feliz com esta nova experiência, porque estou aprendendo um pouco mais com ela, basta um pouco de paciência e amor de nossa parte. Sua relação com as monitoras e as outras crianças da Creche é bastante tranquila; não há preconceito e todos gostam muito dela. Concluí, então, que todos os meus alunos são iguais, porém com necessidades diferentes. Essa criança trouxe um novo desafio para mim, professora, e para toda a creche.

Célia Regina Pechir L. Gomes/PEM Lua de Papel - Creche “Deus é o Deus da Vida” p.106.

No início fiquei assustada, pois até então era uma cultura desconhecida e tudo que é desconhecido é amedrontador. Fiquei me questionando como seriam os recursos didáticos para que essas crianças surdas pudessem aprender. Hoje é apaixonante, cada dia aprendo mais e não é amedrontador como parecia. Sinto vergonha por pensar que o ser humano é capaz de julgar e fazer conceitos precipitados a respeito do que não conhece.

Mércia Aparecida Santos Pego

Ser sensível, ser compassivo, ser tolerante. É justamente essa a ação mais incentivada no manual analisado. Nessa semântica, cujos alvos de sensibilização e engajamento são os professores; prega-se a tolerância como “privilegio” dos normais. Enfatiza-se assim o

binarismo tolerante/tolerado. A tolerância exige sensibilizar-se, conhecer o outro, buscar formas de superar os desafios, demonstrar compromisso com estes, responsabilizar-se por seu sucesso ou fracasso, se autogerir e autoformar. É essa a tarefa do professor inclusivo.

[...] o trabalho com a educação inclusiva, permeia todo processo pelo Fato de que se deve ter em primeiro lugar compromisso com o que se está realizando. Faz com que nos deparemos a cada dia com uma situação diferenciada, a cada dia surge um novo desafio a ser vencido. Observo que muitas crianças ainda vivem em um ambiente, onde os pais as escondem da sociedade, ou por medo da rotulação ou até mesmo por acreditarem que esta criança não tem capacidade alguma de aprender ou interagir com os outros (p. 179-180).

O profissional que se propõe a trabalhar com este segmento, como qualquer outro, tem a responsabilidade de estar sempre em busca de novos caminhos para nortear seu trabalho, de leituras para que possam se fundamentar para desenvolver um bom trabalho embasado teoricamente (p.182).

A intervenção do estado que se dá a partir da formação do docente, implica no direcionamento de sua conduta, de suas ações e na definição do que é ético e moral. O mecanismo da tolerância com base na sensibilização parece criar a sensação de harmonia através da aproximação das diferenças. Os professores participantes do programa, cujas falas são apresentadas no Documento *Experiências Educacionais Inclusivas* retratam necessidade de convivência pacífica e harmoniosa na escola, através de sua busca por respostas para os problemas variados, incluindo aí o medo e/ou preconceito dos próprios pais em relação aos alunos com deficiência. Em outras palavras, as condições de existência dos professores inclusivos, dependem da existência dos excluídos que devem ser incluídos por tais profissionais, através da tolerância e do sentimento provocado pela ética e pela sensibilização. A tolerância opera como técnica de si, uma vez que contribui para que os tolerantes não rejeitem os tolerados e mais que isso, contribui para a diminuição do estranhamento através do convencimento de que existem benefícios ao se aceitar às diferenças e trabalhar com elas. É, portanto, uma técnica de controle e prevenção de riscos.

CAPÍTULO 3 - O PROFESSOR INCLUSIVO: DO GERENCIAMENTO À RESISTÊNCIA

Conforme citado no decorrer do texto, buscou-se analisar os discursos que deram sustentação ao surgimento do professor inclusivo, dos ditos que se apresentavam nos documentos formatados para compor os manuais de formação desse professor. Chegando ao final, pode-se perceber a produção discursiva de um profissional capaz de gerenciar situações da chamada escola inclusiva. Porém nem todos correspondem ao perfil desejado pela lógica estatal. Alguns fogem a regra de aceitação da ideia de que ao professor cabe a maior parcela de responsabilidade pela inclusão. Ao manifestarem sua inconformidade com a forma como são responsabilizados, abrem-se possibilidades de resistência e de negociação. As análises aqui produzidas podem se constituir como possibilidade de resistência ao leitor que não está satisfeito com as evidências apresentadas nas políticas de formação. “E resistir faz-se importante, entre outras coisas, porque, como nos lembra Larossa (2002), a resistência resulta da percepção de que ‘as evidências são fabricadas’” (MENEZES, 2011, p.178).

As evidências extraídas dos materiais analisados, como vistos durante a análise, provocam o entendimento de que a inclusão depende da ação eficiente do professor. Destaca-se um dos excertos retirado de um dos materiais de formação analisados, que corrobora esta ideia:

Um ambiente escolar baseado em relações de aceitação, respeito e valorização das diferenças, entre os professores, (...) é condição necessária para atingir o objetivo de uma educação inclusiva que contemple a diversidade²⁷.

Olhando o material empírico com as lentes foucaultianas, tendo como base a ferramenta da governamentalidade, é possível compreender que tal profissional está, constantemente a serviço das exigências da lógica neoliberal. Nesse contexto, percebe-se a busca por um modelo de professor que atenda todas as demandas da educação, em um cenário político e social cujo jogo discursivo conduz a compreensão de que cada um é responsável pela manutenção do bem estar geral.

Esse movimento em busca de um fazer pedagógico capaz de atender à diversidade reverte-se em saberes aclamados pelos próprios docentes e tidos por eles como extremamente

²⁷ Manual de Formação do projeto Educar na diversidade (2006, p. 97), Módulo II.

necessários. Nessa esteira, enunciados que direcionam para a necessidade de produção de saberes, tendo o professor como mola mestra da inclusão são bastante recorrentes, tais como: “No novo panorama educacional a formação docente para a inclusão constitui (...) o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todos” (BRASIL, 2006, p.09). Afirmarões como esta legitimam a ideia de que a formação docente é a chave para a solução ou superação de graves problemas sociais. Na lógica neoliberal quanto mais conhecimento um sujeito possui, mais é possível seu autogoverno, ao mesmo tempo em que é possível que ele seduza outros para compartilhar ações e concepções. A ideia de busca por conhecimento também está presente em todo material, como no fragmento que segue: considerar o docente como um “eterno aprendiz” é um dos princípios que orientam a elaboração desse material de formação (BRASIL, 2006, p.24). A ideia de sedução do outro também pode ser encontrada diversas vezes no material citado, como nos seguintes excertos:

Na formação docente quando existem apoio e colaboração nas atividades (...) a aprendizagem se torna mais eficaz, além de incentivar aos participantes a assumirem riscos maiores, uma vez que se sentem apoiados (...) (BRASIL, 2006, p. 27).

Os professor(a) e (as) que se preocupam em acolher e incluir todos os seus aluno(a)s tendem a realçar o ambiente social na sala de aula, servindo como exemplo e ensinando a respeitar e valorizar as diferenças. [...] O professor(a) é um modelo fundamental para os aluno(a)s. Em consequência, deve prestar especial atenção às mensagens que emite sobre os estudantes, a fim de que não desqualifique ou implique em comparações entre os aluno(a)s. Se o professor(a) destacar as qualidades de todos os aluno(a)s, estes aprenderão também a valorizá-las (BRASIL, 2006, p.180-182).

A ideia de liberdade para escolher, aparece fortemente vinculada a uma combinação entre a sujeição e a expertise, combinação esta que, segundo Veiga-Neto (2000, p. 202) “cria a ilusão de que cada um é capaz de dirigir ativa e racionalmente suas escolhas”. No entanto, essas escolhas estão aprisionadas em um espaço restrito de possibilidades e opções. Por estas escolhas, aparentemente livres, os professores tornam-se *experts* naquilo que pensam que os convém.

Ao professor inclusivo, enquanto expert, cabe conhecer e compreender cada um dos seus alunos, desenvolver formas criativas de agir e pensar alternativas para a contemplação das diferenças. Isso representa uma ruptura na forma de conceber o processo de formação, uma vez que há alguns anos atrás, a prática pedagógica era definida nos processos formativos. Por isso hoje se coloca como necessário um professor capaz de gerenciar os desafios que surgem no cotidiano diante da diversidade que se apresenta na escola, estando sempre em

busca de conhecimentos, ao mesmo tempo em que constrói saberes sobre a inclusão dos seus alunos. Para Veiga Neto e Saraiva (2009, p.191), trata-se de estar “diante de um trabalho que já não prioriza o corpo e seus movimentos mecânicos, mas a alma e o seu poder criativo”.

VAS

Não existe um método único ou uma estratégia ideal para todos, porque cada aluno(a) tem formas de aprendizagem, competência e interesses distintos; uma estratégia que pode ser muito eficaz para um aluno(a) pode não dar resultado com outro. Por outro lado, existem estratégias de ensino que podem ser muito úteis para aprender conceitos, mas não procedimentos. Assim, o professor(a) precisa contar com grande repertório de estratégias instrucionais que dêem resposta às variadas necessidades e situações de aprendizagem. Isto não significa, porém, que vale tudo, quer dizer, não se trata de adotar uma postura eclética fácil, mas, sim, de selecionar um conjunto de estratégias no contexto de alguns princípios pedagógicos essenciais que sejam coerentes com a forma em que desejamos que os aluno(a)s aprendam.

Cabe aqui refletir e problematizar as práticas de inclusão como relações de poder/saber que passam a ser incutidas pelos sujeitos envolvidos. Usando as palavras de Foucault (2003, p. 167-168) que ao tratar a eficácia do poder produzido pelas instituições panópticas afirma que:

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se princípio de sua própria sujeição. Em consequência disso (...) o poder externo (...) tende ao incorpóreo; e quanto mais se aproxima desse limite, mais esses efeitos são constantes, profundos, adquiridos em caráter definitivo e continuamente recomeçados.

Mas “onde há poder, há resistência”²⁸ e os próprios documentos da formação dos professores trazem vozes que questionam o processo e que não atendem ao prescrito, ao determinado, ao esperado e que acabam por esboçar outros tipos de ação que fogem a regra. Na realidade, tais vozes são colocadas em contextos que direcionam para o entendimento de que, quem age, pensa ou se expressa de tal forma, tem comportamento anti-inclusivo e, portanto, passível de reprovação (Ver história de Piao-Ten em anexo²⁹). Trata-se de uma expressão de poder, utilizada para a fabricação de evidências. As evidências encontradas nos materiais de formação direcionam para a compreensão de que o professor que se posiciona contra as orientações para a inclusão, o faz por falta das competências necessárias para o

²⁸ FOUCAULT, M. *História da Sexualidade: a Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976, p. 89.

²⁹ Ver Manual de Formação do Programa Educar na Diversidade, 2006, p. 151, Módulo 3.

exercício da docência e por ser resistente a mudanças, como se pode comprovar em trechos como o que segue:

Para aceitar uma nova forma de trabalho é necessário compreender, basicamente, em que consiste o seu propósito, por que, e como é. Sem tal compreensão é provável que o interesse seja limitado e o esforço inexistente. Para alguns professores é difícil manifestar suas dúvidas ou admitir sua falta de compreensão, o que, portanto, faz com que o projeto comece a ser implementado sem que todos tenham interiorizado suas consequências. (...) É possível que alguém compreenda de imediato o que é preciso mudar, mas se considere sem a necessária competência para fazê-lo. Hipótese que pode ser verdadeira, uma vez que é possível que uma pessoa careça das aptidões necessárias (BRASIL, 2006, p.135).

Para Foucault as práticas sociais são constituídas por um conjunto de relações de força. Partindo das ideias de Nietzsche o filósofo analisa as relações de poder na tentativa de compreender os processos através dos quais tais relações se constituem. Ele não tinha a intenção de criar uma teoria do poder, mas de compreender como as relações de poder constituem os processos de subjetivação dos sujeitos. Segundo Foucault³⁰ o poder não é apenas dominação ou submissão, uma vez que os indivíduos não são alvos passivos de relação de poder. Para Foucault (1999, p.35):

O poder se exerce em rede, e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição tanto de serem submetidos a esse poder como também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre seus intermediários. (...) O indivíduo é um efeito de poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu.

A resistência não estaria de fora dessas relações de poder. Na verdade, a resistência incita o exercício do poder. Entender esse processo permite a compreensão de como se engendram determinadas práticas sociais. O poder aqui não seria algo de que se pode apropriar em determinada circunstancia, nem algo restrito ao aparelho estatal. O Estado seria visto também como efeito das relações de poder. No diagrama traçado por Foucault não há um foco único, pois as relações de poder estão pulverizadas no campo social. Foucault insiste que o poder não alcançaria sua eficácia se somente atuasse pela repressão. As relações de poder vão além disso, pois fabricam corpos e produzem verdades. Mas é necessário ressaltar

³⁰ FOUCAULT, M. Em defesa da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1999. P. 27-48.

que Foucault não trata poder e violência como equivalentes, uma vez que ambos não possuem a mesma natureza. O exercício do poder se configura como ação sobre ação e supõe a participação de sujeitos ativos, enquanto a violência atua diretamente sobre corpos, objetos e tenta impedir a ação do outro. O filósofo Foucault (1995, p.243) afirma que:

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói, ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto a si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis (...) que o outro, aquele sobre o qual ela se exerce seja mantido até o fim como sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.

É importante que se faça essa reflexão inicial para que se possa empreender uma análise sobre os sentidos de resistências criados a partir das relações de poder que ocorrem no campo de formação dos professores, uma vez que é nesse campo de relações que elas se criam e se afirmam. Segundo Foucault (1985, p.91) as resistências que se produzem são:

(...) possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. Mas isso não quer dizer que sejam subprodutos das mesmas, (...). Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos de vida, certos tipos de comportamento.

Os processos de resistência podem, portanto, surgir de onde menos se espera. Tem potência para interrogar ou mesmo para criar outros sentidos. As resistências problematizam os princípios de ordenação, sendo, portanto necessário ressaltar os indícios de resistência que se manifestam no cotidiano das formações, as irrupções que podem ser notadas quando forçam o estado a incorporar nas políticas públicas algumas de suas proposições e mesmo os novos sentidos que se criam. Esta tarefa não é fácil, uma vez que se optou aqui por não fazer pesquisa de campo. Desta forma, a ideia é buscar estes indícios no próprio material produzido

para a formação e em outras pesquisas produzidas na mesma época, que abordam depoimentos de professores sobre as políticas de inclusão. De início cabe ressaltar que há uma preocupação em minimizar os processos de resistência. Para tanto, a cada encontro há um espaço para discussão, onde são confrontadas opiniões contrárias e favoráveis sobre a inclusão, como por exemplo:

“A inclusão é algo muito bonito, mas irrealista. Na verdade, seria necessário criar uma série de condições na escola antes de concretizar esta iniciativa. Nós, os professore(a)s desta escola, não temos nenhum preparo para trabalhar com estas crianças. Primeiro deveríamos nos capacitar, adquirir os recursos e materiais especializados. Em nossas turmas há alunos com dificuldades, mas nenhum deles tem problemas motores, muito menos com deficiência intelectual. Não sabemos se são agressivos, qual será a reação dos pais e do resto do pessoal” (Professor de ciências).

“Quanto a mim, não sei o que poderia fazer com tais alunos em minha classe; teria que eximi-los ou, simplesmente, não lhes dar nota” (Professora de Inglês).

“Não sei até quando o Ministério da Educação continuará a nos pedir mais e mais... Temos cerca de 40 alunos em cada classe, e só conseguimos trabalhar com eles. Além disto, temos nos empenhado em melhorar os resultados da aprendizagem. Creio que a inclusão de alunos com essas dificuldades será um problema a mais, um risco, pois nos exigirá mais tempo. Já estamos cansados de continuarem inventando coisas e nos dando, a cada dia, mais trabalho! Isto irá afetar de forma negativa o rendimento dos outros alunos. Por que não permanecem na escola especial? Creio que não serão mais bem atendidos aqui” (Professor de matemática)³¹.

As falas utilizadas no Manual, de certa forma indicam os possíveis discursos de resistência que podem surgir durante a formação e servem como estratégia de minimização dos seus efeitos. Analisando os depoimentos de alguns professores, coletados em teses e dissertações, pode-se notar que há uma coerência entre a estratégia governamental e os processos de resistência que surgem nas escolas. Falta de preparo e de formação adequada do professor, salas de aula superlotadas, muitas formações acontecendo concomitantemente e falta de adequação das escolas, são os principais motivos de resistência, como podemos notar nas falas abaixo:

³¹ Falas retiradas do Manual de Formação do Programa Educar na Diversidade (BRASIL, 2006, p. 103).

O professor, para trabalhar com inclusão, pelo menos teria que ter uma formação sólida sobre a inclusão, conhecendo (...) todos esses tipos de deficiência. Porque conhecendo ele estaria preparado. (...) Eu creio que o professor deveria ser preparado (...) (Elizabeth)³².

Então eu acho que o professor tem que estudar mais, é uma classe que, além de desunida, não vai estudar, só vai quando vai perder alguma coisa. Além de que, eu não acredito nesse governo paternalista que dá tudo para o professor, que é obrigado a te dar um curso de formação para o trabalho e em horário de trabalho, porque se você oferecer fora do horário de trabalho, a pessoa não vai! (Luciana)³³.

[...] a não problematização é um efeito de uma inclusão que está naturalizada. Ou seja, parece que o discurso é “temos que incluir os alunos, pois existe um movimento a favor da inclusão, e ela deve ser implantada na escola, pois a escola é para todos” e dessa forma as ações vão sendo desenvolvidas sem criteriosidade, e assim produzem efeitos que nem sempre são efeitos de inclusão do aluno com deficiência na escola, mas também efeitos de exclusão (Pesquisa 2).

[...] a inclusão escolar vem sendo implementada exatamente como as políticas recomendam, como as políticas “ensinam” a fazer. Sem que assim haja condições e espaços para que sejam contestadas as condições para efetivá-la (Pesquisa 2)³⁴.

Assim, as resistências³⁵ se constituem nos mesmos termos com que as estratégias biopolíticas conduzem os corpos. Ao se oporem às ideias prescritas, as resistências produzem efeitos, que podem ser vistos como a desconstrução do cuidado biopolítico sobre a vida; ou seja, a desconstrução da disciplinarização dos corpos por meio do desprendimento das

³² Retirado de: ALCANTARA, R. L. de S. A ordem do discurso na educação especial. Dissertação de Mestrado-UFMA- 2011.

³³ Retirado de: BARBOSA, E. T. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. In: Rev. psicopedag. vol.27 no.84 São Paulo, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300005

³⁴ Citações retiradas de: MENEZES, E. C. P. de. Análise de discursos inclusivos e seus efeitos em termos de subjetivação docente. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2178/674>

³⁵ Para Foucault o poder se dispõe numa rede, na qual há, de fato, pontos de resistência, mas que não são extraídos de “um lugar de grande recusa- alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário”, mas que são, sim, gerados dentro da própria rede, às vezes amplamente abrangentes, mas, em geral, minúsculos, transitórios e móveis. (...) Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer poder e de sofrer a sua ação, nunca são alvo consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (...) Se as resistências têm de se dar dentro da própria trama social, e não a partir de um lugar externo, é simplesmente porque não há exterioridades. (...) Dito de outra maneira, a resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro do poder, mas é o outro numa relação de poder e não de uma relação do poder (VEIGA-NETO, 2007, p. 125).

estratégias de poder estatal. As resistências surgem em meio a sujeitos anônimos que questionam os programas e propostas oficiais e acabam por engendrar novas práticas sociais.

Mostrou-se difícil encontrar publicações cujo tema fosse a resistência do professor as políticas inclusivas; e os depoimentos encontrados, em geral, corroboram com as prerrogativas neoliberais que postulam que o entrave que conduz aos problemas é a ineficiência da educação, e dentro desta, a formação dos professores. Não foram encontrados, nessas publicações, depoimentos que critiquem, ou mesmo discordem da proposta de formação para a inclusão em si, talvez por ser esse um tema de amplo apelo social. Mas algumas pesquisas têm evidenciado movimentos de resistência, mesmo que tímidas através de artigos científicos, teses, dissertações dentre outros. Neles encontramos enunciados que podem dar surgimento a novas verdades no campo inclusivo, como os que seguem:

Professor 1: A Educação Inclusiva hoje é algo atípico, que acontece apenas nas falas das autoridades, porém na prática, ou seja, em nossas salas de aula a realidade é outra.”

Professor 2: “A inclusão escolar está baseada nos marcos legais que a garantem por força da lei (...)”.

Professor 3: “A Educação Inclusiva só existe no papel. Na prática é diferente, os professores não tem uma preparação específica e ao invés do aluno se sentir integrado no ambiente escolar, acaba sendo discriminado”.

Professor 4: “Ela tem ocorrido de maneira muito lenta e o pior o governo não oferece condições específicas para que as escolas proporcionem um atendimento necessário com todos os profissionais adequados. Muita coisa não saiu do papel (...)”³⁶.

Como dito anteriormente os enunciados são as coisas ditas, podendo ainda ser imagens apresentadas. A recorrência desses ditos que, mesmo que em diferentes momentos e diferentes contextos, remetam a um mesmo contexto, forma um conjunto de enunciações que Michel Foucault (2010) chamou de enunciado. Uma fala precisa, para ser um enunciado, ter significado, sentido, efeito em uma sociedade. Assim, os enunciados são raros, e se um enunciado é válido em determinado contexto, em outro talvez não o seja. Se tomarmos o enunciado de **Professor inclusivo** no contexto da Educação do início do século passado, por

³⁶ Excertos retirados de: SOUZA, I. F. de.; MATHIAS, C. da R. Diferentes olhares dos professores da educação básica de Teófilo Otoni- MG sobre a Educação Inclusiva. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao/article/viewFile/7705/5942>. A pesquisa analisou a realidade teórica e prática dos professores, bem como suas expectativas, impressões e percepções acerca da qualificação dos mesmos para o exercício do atendimento aos alunos deficientes.

exemplo, possivelmente este não teria sentido para a sociedade daquele momento histórico. Vê-se, portanto alguns enunciados recorrentes, que poderiam encaminhar as políticas de inclusão atuais por caminhos diferentes, ou mesmo formular questionamentos a estes discursos e seus enunciados.

As evidências analisadas direcionam para o entendimento de que, embora haja uma ampla discussão sobre a formação docente colocando o professor como figura central, responsável por fazer girar a maquinaria da inclusão; há outros fatores determinantes na garantia da eficácia desse processo que está além das possibilidades dos docentes. Os fatores mais recorrentes nas falas dos docentes são: falta de formação ou deficiência no processo de formação, falta de adequação das escolas, ausência dos recursos necessários, inclusão como imposição legal, turmas superlotadas, dentre outros.

O quadro em tela permite a conclusão de que os discursos oficiais se organizam de modo a mostrar que a inclusão é possível a partir do momento em que o professor se convencer de que ele pode resolver os problemas e incluir todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Basta ser criativo, saber trabalhar em grupo, saber colaborar estar apto a buscar conhecimentos sempre, ser flexível, ser tolerante, ser criativo e acreditar na inclusão. Para dar sustentação a este discurso, percebe-se a necessidade de mobilização de vários campos de saber, operando em seu favor (jurídico, científico, Direitos Humanos, dentre outros). A organização ocorre em torno de um movimento de sensibilização e de comoção, que compõe a teia discursiva e a fortalece, tornando difícil a resistência. Mas a resistência existe, e questiona as tramas que subjetivam e produzem o chamado Professor Inclusivo para, a partir desse questionamento, procurar pelo estabelecimento de espaços de análise e compreensão do que se tem produzido em termos de condução dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, é necessário retomar alguns pontos considerados importantes para condensar melhor as ideias abordadas no transcorrer do texto. O percurso escolhido não possibilita o encontro de certezas, no entanto o que definiu essa pesquisa não foi a busca por verdades absolutas, mas aquilo que se estabelece e ganha consistência, com vontade de verdade, sobre o Professor Inclusivo e sobre a formação ideal para ele enquanto *expert* em inclusão. Nessa direção, foi possível verificar que a formação dos professores para a garantia da inclusão, tem o professor como alvo da governamentalidade neoliberal, ao mesmo tempo em que o transforma em agente. Para tanto, são formatados Programas e Projetos de formação, que mantêm os professores alienados a uma lógica de cooperação e mesmo de responsabilização pelos resultados. Tais programas e projetos adotam técnicas biopolíticas que posicionam o professor como responsável por incluir e guiar seus alunos, em detrimento de suas diferenças.

Os materiais publicados a partir de 2001, e que serviram de base de análise para essa pesquisa, configuram uma formação aligeirada e generalista que corresponde à lógica de enxugamento econômico adotada pelo Estado. Com um discurso de sensibilização em relação aos diferentes, o professor aos poucos passa a alinhar sua prática com base na tolerância e no apelo ético e moral. Os professores necessários nessa nova ordem são aqueles que desenvolvem condições de se autoconduzir e autoinvestir adotando os preceitos do jogo neoliberal.

Nesse contexto, a inclusão passa a ser uma obrigação legal, afinal, por uma questão de seguridade ninguém pode escapar da teia do neoliberalismo, já que este escape significaria perigo à manutenção do sistema capitalista e uma quebra nos acordos do Estado que se estabelecem em âmbito internacional. A formação docente surge então como produtora de uma racionalidade governamental que alimenta e fortalece os preceitos estatais. Isso conduz à compreensão de que o professor inclusivo é produto de práticas institucionalizadas, subjetivado para responsabilizar-se pela condução de si e de outros, a partir dos princípios vigentes num determinado tempo e espaço. Essa subjetivação ocorre quando tal profissional passa a acreditar que estará fazendo o bem aos outros e a si, a partir de princípios morais. Dessa forma há uma modificação das relações entre Estado e população, cuja vigilância passa a ceder espaço para investimentos na cooperação e cooptação.

Algumas conclusões provisórias são possíveis a partir dessa pesquisa:

1^o) O Estado se fortalece ao adotar tais políticas de formação, uma vez que acaba por definir currículos, práticas e ações, a partir da produção de sujeitos obedientes e conformados, seguidores dos preceitos estatais por aceitação e aclamação. As metas estabelecidas passam a ser desejadas por todos. Difícil fugir de uma rede cujo pano de fundo é a sensibilização e a tolerância;

2^o) Passa a vigorar nas formações, e consequentemente nas escolas uma nova lógica, sendo essa voltada para o capitalismo, tendo o professor como seu principal agente. Palavras como diferença, flexibilidade, resiliência, competência, superação, dentre outras, passam a vigorar e se fortalecer entre os docentes. A inclusão passa a ser pensada a partir da lógica da produção permanente de programas e projetos aos quais os professores se submetem até serem considerados inclusivos;

3^o) Os programas de formação analisados orientam os professores para a busca incessante por conhecimento no sentido de operar na produção de subjetividades desejáveis, capazes de se adaptar às diferentes demandas e transformações, de fazer escolhas, de assumir riscos, de buscar aprender sempre e de conduzir seus alunos de forma segura;

4^o) Os professores como tolerantes (normais), movidos pela sensibilização, assumem a tarefa de agir sobre os tolerados (anormais) munidos de informações morais, seguros de que tal relação representa crescimento pessoal. A tolerância configura-se como um dos principais instrumentos na garantia do engajamento dos professores em relação à presença dos alunos com deficiência;

5^o) A partir da incorporação da polivalência, os professores, enquanto *experts* atuam na prevenção de riscos sociais, garantindo que os alunos não sejam rejeitados, ou mesmo que não se adaptem ao contexto educacional. Controlados pela fluidez dos Programas de Formação Docente e pelas verdades por eles produzidas, os Professores Inclusivos são investidos de poderes e saberes; o que explica como, diante de tantas incertezas, eles se mantêm mobilizados e atuantes, arriscando e superando o medo do desconhecido;

6^o) Os programas e projetos de formação contribuem para a produção daquilo que será considerado verdadeiro. Dessa forma gerencia, conduz, direciona, governa os efeitos dos acontecimentos na realidade.

É inegável a importância da formação, tanto para a inclusão, quanto para que a escola possa agir nos mais diferentes aspectos, mas como processo pedagógico, ela subjetiva, controla e produz saberes e poderes. Isso justifica a necessidade de entender, à luz desses

processos de formação, como esse poder é produzido e como ele dá sustentação a verdades, constituindo subjetividades. No caso desta pesquisa, tratou-se de entender o que dá sustentação à invenção de um tipo de professor, idealizado para a garantia da inclusão. Os resultados apontam para as manobras políticas que implicam em tais formações, no sentido de fabricar e conduzir esse professor, cuja subjetividade é produto e produtor de uma racionalidade política do Estado Brasileiro. Num contexto em que incluir e tolerar estão na mesma ordem do discurso, compreender como tais profissionais são sutilmente enredados numa teia neoliberal, pode ser o primeiro passo para desnaturalizar os efeitos desses processos.

As análises aqui desenvolvidas podem se constituir como fontes de resistência para os profissionais que não aceitam as evidências apresentadas nos Programas-projetos de formação como verdades incontestáveis. São elas (as resistências) que habilitam os profissionais da educação para a busca de realidades mais otimistas e para a construção de possibilidades de transformação, evitando as proposições hierárquicas e soberbas, presentes nos discursos educacionais analisados. Configuram-se assim práticas educativas mais resistentes, referendadas pelo diálogo permanente entre os sujeitos da educação e seus conhecimentos.

A resistência seria uma atividade de desconstrução da disciplinarização do corpo aos interesses neoliberais, através de um movimento contínuo de desprendimento, questionamento e enfrentamento das estratégias de poder. Não se trata de reinventar as relações educacionais, mas de criar novas formas de pensamento que não àquelas subjetivadas pelas estratégias de poder.

Foi através da análise de como o corpo se torna objeto de investimento político, de como a vida é submetida a estratégias de poder, de como se produz uma identidade docente, que se buscou evidenciar a ordem discursiva que legitima a existência do Professor Inclusivo. Nessa análise foi possível mostrar as conexões, os jogos de força, as estratégias, que num dado momento formaram aquele que mais adiante viria a ser considerado de extrema necessidade: o professor inclusivo. A resistência deve ocorrer como exercício constante, diante da racionalização dos acontecimentos. Trata-se de um desafio diante das condições históricas de subjetivação, conforme visto no decorrer da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BALL, S. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. V.6, n.2, p. 10-32. Trad. LOPES e MACEDO. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 30-06-2007.

BAUMAN, Z. *Vida para Consumo: A Transformação das Pessoas em Mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Modernidade e ambivalência*. Trad. Marcus P. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Trad. Gama, M. e Gama, C. M. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1998.

BRASIL. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador)*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. (Coleção Educação para Todos, vol. 32) p.55.

_____. *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2008.

_____. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Decreto nº 6.094/07. Ministério da Educação, 2007.

_____. *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade*. Brasília, 2006. Capturado em 01 agosto de 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>.

_____/ MEC. *Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. Aprovada em 05 de junho de 2001. Brasília: 2001.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Secretaria de Educação. MEC, 1996.

_____. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1996.

_____. *Plano decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

CAIADO, K. R. M. Convenção internacional sobre direitos das pessoas com deficiência: destaques para o debate sobre a educação. In: BARRETO, M. A. S. C; VIEIRA, A. B; MARTINS, I. O. R. (Org.). *Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade*. Vitória, ES: UFES, 2010.

CASTEL, R. *A gestão dos riscos*. Da antipsiquiatria à pós-psicanálise. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1987.

CARMELLO, E. *Supere! A arte de lidar com as adversidades*. São Paulo: Editora Gente, 2004.

COSTA, M. V. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. *Anais do XIV ENDIPE ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre-RS, 2008.

COSTA, S. de S. G. Três proposições sobre formação e invenção. In: OLINDA, E. M. B. de (Org). *Formação Humana: liberdade e historicidade*. Fortaleza: UFC, 2004.

DELEUZE, G. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DEACON, R. & PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DÍAZ, E. *A Filosofia de Michel Foucault*. Trad. Candiotto, C. São Paulo, 2012.

DÍAZ, E. *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos, 2005.

DREYFUR, H. & RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FABRIS, E. H. e LOPES, M. C. *Quando o “Estar Junto” Transforma-se em uma Estratégia Perversa de Exclusão*. Disponível em <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>. Consulta em 10 de março de 2014.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Ditos e escritos*. Vol. III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- _____. “*Os corpos dóceis*”. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. *Ditos & escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2002.
- _____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *El pensamiento del afuera*. Valência: Pré-textos, 1997.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1995.
- _____. *Tecnologias del yo; y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990.
- _____. *Microfísica do Poder*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FISCHER, R. M. B. *Foucault, a pesquisa em educação?* Perspectiva, Florianópolis, v. 21, nº 02, p. 371-389, jul-dez, 2003.
- _____. Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, nº 14, p. 197-223, Nov. 2001.
- _____. (2001, novembro). Foucault e a Análise do discurso em educação. In *Cadernos de pesquisa*, (114), 197-223. Pesquisa em 17 julho de 2013, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>
- _____. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- HILLESHEIM, B. & THOMA, A. da S. *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.
- LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In LARROSA, J. & SKLIAR, C. (Eds.), *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. (pp. 281-295)
- _____. A Libertação da liberdade. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (orgs). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro, Nau: 2000, p. 325-338.
- LOPES, M. C. *Políticas de inclusão e governamentalidade*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009a.

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (orgs.). *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LUNARDI, M. L. Tese (Doutora em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

MACHADO, F. de C.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Formar, tolerar, incluir: tríade de governo dos professores de surdos. In: LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; LOPES, M. C.; MACHADO, F. de C. (Org.). *Cadernos de Educação: Educação de Surdos*, Faculdade de Educação. Pelotas: UFPel, ano 19, n. 36, maio/ago. 2010.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

NORONHA, M. M. B. *Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis e feitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais*. 2001. Dissertação (mestrado em saúde pública). Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade/ set/dez 2004*, vol. 25, nº 89, p. 1127-1144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 04/09/2007.

PINTO, C. R. J. Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. In: *Educação e Realidade*. Porto alegre, v.24, n.2, jul./dez., 1999. p.33 - 55.

ROQUEPLO, P. *Entre savoir et décision, expertise scientifique*. Paris: INRA, 1997.

RUIZ, C. M. M. B. O (ab)uso da Tolerância na Produção de subjetividades flexíveis. In: *Alteridade e multiculturalismo*. Org. Antônio Sidekum. Ijuí: Ed. Inijuí, 2003.

SANTOS, J. de D. dos. *Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores*. Tese (Doutorado em Educação) - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. 171 f.

_____. *A Vontade de Poder não Fica Somente na Vontade: uma analítica do biopoder em funcionamento nas "Licenciaturas Parceladas" (MT)*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 54 f. Proposta de Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, ano 1, Braga n. 1, 2003. p.267-281

SILVA, T. T. da. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. Apresentação – A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.7-14.

TAVARES, J. (org). *Resiliência e educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo, SP: Ática, 2004. (Série Educação em Ação).

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: Teoria social e crítica na era dos meios de comunicação em massa*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

UNESCO. *Arquivo aberto sobre a educação inclusiva*. Paris, 2001.

UNICEF, Brasil. *Declaração Mundial Sobre Educação para todos* (Conferência de Jomtien-1990). Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>. Pesquisa em: 04 de setembro de 2011.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 87-96.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: *Encontro nacional de didática e prática de ensino: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

_____. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. e LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*. V. 28, n.100. especial, Campinas, outubro, 2007.

_____.; LOPES, M. C. *Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar*. Perspectiva, v. 24, n. especial, Florianópolis, Julho/Dezembro, 2006a.

_____. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. (Orgs). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autentica, 2006b, p. 79-91.

_____. *Equivocos ou O (falso) problema da relação entre teoria e prática na formação docente*. Resumo expandido de uma apresentação na Ulbra, Canoas: Mimeo, 2003.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta as conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M. V. (Org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.

_____. Educação e Governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (orgs). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro, Nau: 2000, p. 179-217.

_____. Michel Foucault e Educação: Há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, A. (Org). *Crítica pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.

VEYNE, P. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: UNB, 1998.

ANEXO

A história de Piao-Ten

O professor da segunda série do 1º ciclo apresentou ao Conselho Escolar a história de Piao -Ten, um menino recém-matriculado, filho de imigrantes coreanos, que chegaram ao Brasil há um mês apenas. Com 8 anos de idade, Piao-Ten é um aluno muito vivo e saudável e já conhece bem o bairro, segundo informa o professor. A família vive a três quadras da escola e Piao-Ten vai sozinho às aulas e se mostra disposto a aprender. Contudo, Piao-Ten e seus familiares ainda não falam português, assim o professor não consegue fazer-se entender nem pelo menino nem pela família. Um parente que se encontra há mais tempo no País acompanhou a família de Piao para fazer a matrícula e se comprometeu a ajudar os pais do menino a frequentar um curso de português.

O professor sente não poder responsabilizar-se pela aprendizagem de Piao-Ten e pergunta à diretora as razões pelas quais a matrícula deste aluno foi aceita sob tais circunstâncias, já que a escola não dispõe dos meios necessários para ensiná-lo. A professora de educação física, intervém e conta sua experiência com o menino, mostrando que concorda com o professor. Na opinião desta professora, os aluno(a)s da escola deveriam, pelo menos, falar a mesma língua. Ela explica de forma exaltada:

– “Creio que é o mínimo que podemos pedir, do contrário, nós, professore(a)s, além de tudo o que temos de fazer, nos veremos na obrigação de aprender chinês. Não acredito que isto seja justo!”

Um tanto aborrecida, a professora da terceira série solicita permissão para contar sua experiência. Ela lembra que em sua classe há um menino chamado Jean Pierre, que chegou da França nas mesmas condições de Piao-Ten e que eles não tinham tido nenhum problema até aquele momento: ninguém se aborreceu e sequer a situação foi levada ao conhecimento do conselho escolar. Ela argumenta:

– “Por que tanto problema agora?”, pergunta. “Por acaso Piao-Ten não goza dos mesmos direitos de Jean Pierre, de ter acesso a uma educação em local próximo à sua casa? Eu gostaria de saber quais, exatamente, as razões do colega para dizer que a escola não pode ensinar a meninos como Piao-Ten.”

O professor que trouxe o problema se defende e diz:

“As únicas razões estão no fato de que não posso comunicar-me com o garoto e não poderei ensinar-lhe. Acredito que o mínimo que me compete, em termos de responsabilidade, é partilhar com os senhores minha preocupação, para o bem do aluno”.

Outro professor lembra que, no ato da matrícula, a atendente diz aos pais e mães que

“...a escola é inclusiva e que atenderá a todas as crianças que solicitem matrícula. Assim, acredito que Piao-Ten é uma dessas crianças e que, neste momento, exige mais de nossa parte do que outras crianças, pois encontra-se em um país estranho. Sabe-se lá em que condições sua família teve que vir para o Brasil?”.

A coordenadora pedagógica lembra que, no caso de Jean Pierre, a professora do curso foi ensinando o português ao aluno a partir do próprio texto de leitura e com a ajuda da família. Inclusive, recorda que a ministrava em torno de duas horas de aulas individuais durante os dois primeiros meses do Jean na escola, por que ela havia estudado um pouco de francês no ensino médio.

Um professor pergunta se há escola para as crianças coreanas e diz:

- “Talvez ele estivesse muito melhor junto aos seus compatriotas” – insiste. Vários professore(a)s reagem energicamente – “Seria bom que Piao-Ten estudasse em uma escola onde pudesse aprender o português e se relacionar com crianças de nossa língua, poderia aprender os nossos costumes, pois mal ou bem vive aqui”.

A diretora diz tratar-se de uma situação especial, mas que, possivelmente, mais adiante tenham que receber outras crianças coreanas, chinesas ou de outros países distantes, tornando-se necessário, portanto, que ao buscar apoio para atender a Piao-Ten, a escola se prepare para atender a crianças originárias de países diferentes do nosso. – *“O idioma é só um aspecto que teremos de considerar”,* disse ela.

Na opinião de vocês, como esse grupo de professore(a)s deve resolver a situação escolar de Piao-Ten?

Proponham algumas soluções que considerem convenientes para ajudar Piao-Ten a integrar-se à escola e superar a barreira do idioma e que envolva a escola como um todo.