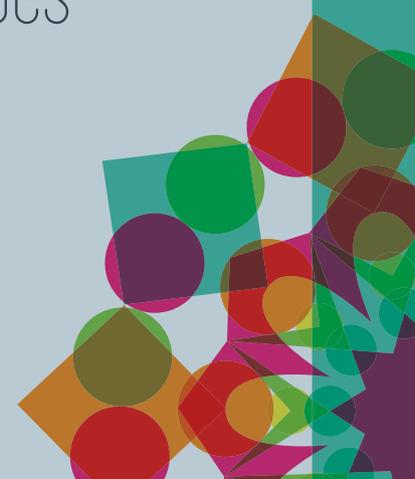
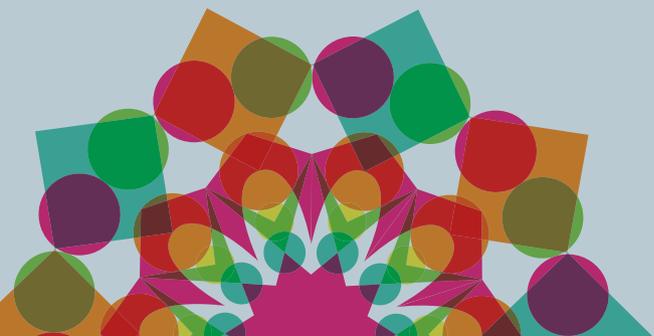
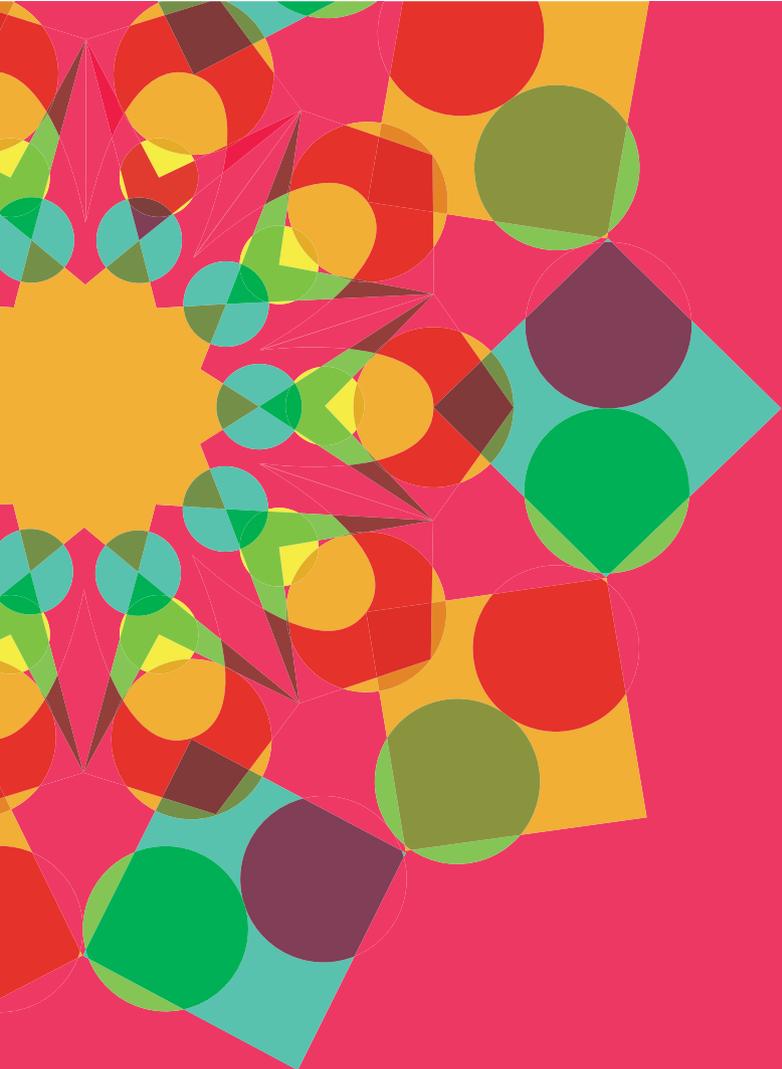


Simoni Timm Hermes

# formação continuada docente para o atendimento educacional especializado

fragmentos,  
combinações  
e efeitos





Simoni Timm Hermes

# formação continuada docente para o atendimento educacional especializado

fragmentos,  
combinações  
e efeitos

São Paulo | 2019





Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados  
Copyright do texto © 2019 Simoni Timm Hermes  
Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

### **Comissão Editorial Científica**

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil  
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil  
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil  
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil  
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil  
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil  
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil  
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil  
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil  
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil  
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil  
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil  
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil  
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil  
Elisiene Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Elizabeth de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil  
Emanuel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil  
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil  
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil  
Handerson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil  
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil



Jerônimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil  
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil  
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal  
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil  
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil  
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Lídia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal  
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil  
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil  
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil  
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil  
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil  
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil  
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil  
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil  
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal  
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil  
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil  
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil  
Patrícia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil  
Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal  
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil  
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal  
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil  
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil  
Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil  
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil  
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil



|                       |   |
|-----------------------|---|
| Direção Editorial     | Patricia Bieging<br>Raul Inácio Busarello |
| Diretor de sistemas   | Marcelo Eyng                              |
| Diretor de criação    | Raul Inácio Busarello                     |
| Editoração eletrônica | Matheus Vieira Moraes                     |
| Imagens da capa       | Designed by Freepik                       |
| Editora executiva     | Patricia Bieging                          |
| Revisão               | A autora                                  |
| Autora                | Simoni Timm Hermes                        |

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

H553c Simoni Timm Hermes -

Formação continuada docente para o atendimento educacional especializado: fragmentos, combinações e efeitos. Simoni Timm Hermes. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 198p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7221-015-7 (eBook PDF)

978-85-7221-014-0 (Brochura)

1. Formação continuada. 2. Docente. 3. Educação.  
4. Ensino. 5. Aprendizagem I. Hermes, Simoni Timm. II. Título.

CDU: 371.13

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.157

---



*Ao Professor José Luiz Padilha Damilano,  
por essa “outra” formação de professores.*

*À Mariana Hermes Gonçalves,  
por inspirar alegria de bem-viver.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles e àquelas que estiveram comigo no percurso do Mestrado em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, percurso de pesquisa em educação este que possibilita a publicação desta obra... Então...

... ao Deus – Pai, Mãe, Filho e Espírito Santo – por estar aqui e pela constância em minha vida;

... à minha avó materna, Frida Töebe Timm (*in memoriam*), por ser lembrança de uma mulher batalhadora, forte e feliz que, durante seus 94 anos, ensinou-nos a amar a vida e a vivê-la intensamente;

... ao meu pai, Olmiro Hermes (*in memoriam*), e à minha mãe, Loni Elira Timm Hermes, por mostrarem que os estudos, a escola, a universidade poderiam fazer de mim “alguém na vida” – nem melhor, nem pior do que outros/as - e, principalmente, pela amizade, pelo carinho, pela confiança, pela segurança em todas as etapas da minha vida. Esse nosso amor tem nome e sobrenome;

... à minha irmã, Rosméri Hermes, por acreditar no ser professor/a e incentivar, em minhas investidas acadêmico-profissionais, a interlocução com as políticas educacionais brasileiras e os espaços-tempos escolares; por suas meninas que enchem de alegrias e bênçãos as nossas vidas;

... às minhas afillhadas-sobrinhas, Paola Hermes Haeser e Brenda Hermes Lipke, pelo amor menor que motiva esse estar em outro lugar, mas, especialmente, impulsiona o voltar para casa. Amor menor das conversas de gente menor com gente menor, da escrita e da leitura que começam a produzir afeto e efeito, do eu te amo nosso de cada dia, da bênção entre iguais na hora de dormir;



... ao Diones Rafael Y Castro Gonçalves, meu amor, minha paixão – e na união entre o sagrado e o profano – meu “namorado”, atualmente, meu marido, porque entre leituras e escritas estive ao meu lado, inspirando processos de pensamento, materializando um estar junto cada vez melhor. Por essa escrita, por essa leitura que nasceu e se desenvolveu com cada tijolo, cada pedaço de terra, cada devir-ser na Rua Victor Denardin, nº 304, e que hoje se inspira na alegria de bem-viver da nossa filha, Mariana Hermes Gonçalves;

... à Coordenação, à Secretaria e aos docentes do Programa de Pós-Graduação, pelos trâmites administrativos e pedagógicos que possibilitaram o processo de produção da dissertação de Mestrado em Educação e, em especial, ao Professor Guilherme Carlos Corrêa, pelo entendimento da educação, da escolarização como problemas do presente;

... à Professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, minha “Ori”, por aceitar estar junto comigo nesta empreitada acadêmico-profissional; por provocar e potencializar o processo de pensamento a cada leitura, a cada escrita, no interstício entre um e outro; por sua tese que se tornou uma das condições de possibilidade para a feitura deste problema de pesquisa. Se, durante a entrevista da seleção do Mestrado em Educação, falava em afinidade intelectual para justificar a escolha da orientadora, agora, prefiro dizer admiração e respeito intelectual;

... ao trio de professoras-pesquisadoras que se tornaram as madrinhas desta pesquisa em educação, a saber:

- à Professora Clarice Salete Traversini, por, nesse percurso entre a UFSM e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, permitir-se conversar com a autora e a orientadora da dissertação e, nessas conversas, produzir efeitos na problematização das formas de condução de condutas na contemporaneidade. Este



processo e seus resultados não seriam mais os mesmos após suas contribuições, suas investidas no processo de subjetivação e marcadas em cada página, em cada indicação bibliográfica do, naquele momento, projeto de dissertação;

- à Professora Elisete Medianeira Tomazetti, por fazer da formação inicial ou continuada de professores um terreno fértil neste estudo e, nesse sentido, por mostrar a importância de tomar a história no seu recorte, no seu interstício, na sua pluralidade. A formação de professores, certamente, depende de um exercício contínuo de problematização do presente;

- à Professora Eliana da Costa Pereira de Menezes que, sendo convidada a estar junto nesta posição de madrinha, pensou conosco e produziu efeitos na materialidade da pesquisa, na continuidade desta investigação. Como outra das condições de possibilidade para a produção do problema desta pesquisa, sua tese provocou. Perguntas, leituras, escritas, pensamentos. Mais uma contribuição, mais um investimento para trabalhar com os processos, os jogos de subjetivação;

... ao Professor José Luiz Padilha Damilano, por estar presente desde as minhas primeiras pesquisas no Centro de Educação; por possibilitar, nesse contexto, o encontro casual com os Estudos Foucaultianos em Educação; por, preferir perguntar, constantemente, sobre as minhas crenças, a Educação Inclusiva, a Educação Especial, ao invés de esboçar respostas; por promover o encontro do acadêmico com o literário, tornando meus trânsitos na UFSM mais interessantes. “A revolução dos bichos”, “1984” saíram (e voltarão de outra forma) para sua biblioteca Um professor que se fez professor no dia a dia. Um professor que acredita nessa formação de professores contrária à informação, à opinião, à generalização, à rapidez e que, por isso, compromete-se com “outro” processo formativo. Um professor e uma experiência acadêmico-profissional



que foram condições de possibilidade para eu estar aqui e fazer desta maneira no Mestrado em Educação;

... à Fabiane Vanessa Breitenbach, minha companheira no Mestrado em Educação, pelas vezes em que somamos angústias e construímos possibilidades nas nossas investidas acadêmico-profissionais. Entre Michel Foucault e os teóricos críticos, talvez, um abismo. Entre eu e a Fabi, formas de começar a conversa, firmar convicções, problematizar perspectivas em educação. A pergunta – como dizem por aí – não ofende, aproxima. Os contrários, nesse jogo, não se repelem, mas se atraem. Eis o desafio de estar com um/a outro/a que não seja nós mesmos/as;

...à colega Nilza Terezinha Matiuzzi Focking, pela alegria, pelo dinamismo e pela perseverança na nossa convivência no Departamento de Educação Especial;

... às/aos colegas do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – GIPES/UFSM e do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura – DEC/UFSM por me permitirem aprender o exercício da problematização do presente e, nesse devir-ser, pelos encontros com a Educação Especial, a Educação Inclusiva, a Educação de Surdos e essas outras formas adjetivadas da educação;

... aos amigos e aos colegas da Pró-Reitoria de Graduação que, durante as gestões 2006-2009 e 2010-2012, possibilitaram minhas saídas da Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino e minhas participações no Mestrado em Educação – seja como aluna especial, seja como aluna matriculada. Como instituições e setores são feitos de gente e essas gentes - pela roda de chimarrão, pelas confraternizações sempre que um ano letivo termina, pela lembrança dos aniversários, pelo ponto eletrônico, pelas risadas, pela ação política – produzem afetos e efeitos



uns nos outros, resolvi citar os amigos e os colegas que, neste momento, constituem a CADE, a COPA e esse outro lugar sem sigla ainda (a Secretaria Geral da Prograd): Alex Souza Cabistani, Alexon Messias da Rocha, Cleonice Maria Tomazzetti, Diva Millani Rodrigues, José Orion Martins Ribeiro, Leonardo Bastos Rodrigues, Lúcia Domingues Streppel, Matheus Vinicius de Christo, Joselaine Brondani Medeiros, Juliane Paprosqui, Maira Marchi de Castro, Marcia Regina Medeiros Veiga, Orlando Fonseca, Raul Ceretta Nunes, Regina Maria Melo, Rosane Brum Mello, Rosane Friess Jost, Rosani Bandeira, Waleska de Almeida Machado;

... à amiga de infância, Birgid Lipinsky (*in memoriam*), por construirmos uma relação de amigas-irmãs e por permanecermos confiando e incentivando os passos uma da outra... Eis um “big” vínculo na vida da gente;

... à Tânia Sofia Semedo Moreira, minha querida “Negrinha”, porque, entre Portugal- França e Brasil, há muitas formas de estar junto e permanecer no dia a dia uma da outra, como diz a canção portuguesa “Tudo o que eu vi,/Estou a partilhar contigo/O que não vivi, hei-de inventar contigo/Sei que não sei, às vezes entender o teu olhar/Mas quero-te bem, encosta-te a mim” (Jorge Palma);

... à Rosangela Bitencourt Mariotto, companheira de muitos anos, por acreditar em mim – da mesma forma como almejo em você cada alegria, cada conquista, cada bem-estar –, e por estar nas linhas e nos interstícios desta escrita sobre o ser e o estar professor na escola inclusiva;

... aos/às amigos/as que, por estarem prontos para um churrasquinho ou uma cervejinha, perpassam nossa forma de ser e estar neste mundo. De modo especial, à Neli Fabiane Mombelli, por continuar sendo parceria após os anos de convivência na família 4207 da Casa dos Estudantes II;



... à Joselaine Brondani Medeiros, “nossa” Doutora em Literatura, pela revisão final do texto da Dissertação de Mestrado em Educação e de algumas das suas “encomendas”;

... aos “outros” e às “outras” que, nesta empreitada acadêmico-profissional, mostraram-se próximos e produziram afetos e efeitos na dissertação de Mestrado em Educação e nesta obra:

... muito obrigada!

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>PREFÁCIO</b> .....                          | 15 |
| Capítulo 1                                     |    |
| <b>OLHARES</b> .....                           | 20 |
| Capítulo 2                                     |    |
| <b>FRAGMENTOS</b> .....                        | 30 |
| <b>2.1 Dos primeiros fragmentos:</b>           |    |
| ser alguém na vida .....                       | 33 |
| <b>2.2 Do processo de escolarização:</b>       |    |
| encontros e desencontros com                   |    |
| a formação e o exercício docente .....         | 36 |
| <b>2.3 Dos fragmentos possíveis:</b>           |    |
| a problematização do presente.....             | 45 |
| Capítulo 3                                     |    |
| <b>CALEIDOSCÓPIO: SOBRE</b>                    |    |
| <b>FRAGMENTOS, COMBINAÇÕES</b>                 |    |
| <b>E POSSÍVEIS EFEITOS</b> .....               | 49 |
| Capítulo 4                                     |    |
| <b>IN/EXCLUSÃO ESCOLAR</b>                     |    |
| <b>&amp; EDUCAÇÃO ESPECIAL:</b>                |    |
| <b>EMERGÊNCIAS DO ATENDIMENTO</b>              |    |
| <b>EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</b> .....         | 68 |
| <b>4.1 In/exclusão:</b> movimentos             |    |
| de composição .....                            | 70 |
| <b>4.2 Norma, normação, normalização</b>       |    |
| <b>como matriz de inteligibilidade</b>         |    |
| <b>das políticas de inclusão escolar</b> ..... | 76 |





|   |     |
|---|-----|
| <b>4.3 A Educação Especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar</b> .....                                      | 81  |
| <b>4.3.1 Medicina Social, Psicologia, Pedagogia &amp; Educação Especial</b> .....   | 84  |
| 4.3.1.1 <i>A Medicina Social</i> .....  | 85  |
| 4.3.1.2 <i>A Psicologia e suas derivações</i> .....   | 87  |
| 4.3.1.3 <i>A Pedagogia</i> .....  | 88  |
| <b>4.3.2 Palavra-razão-ordem &amp; Educação Especial</b> .....  | 91  |
| 4.3.2.1 <i>A palavra</i> .....  | 92  |
| 4.3.2.2 <i>A razão (e a verdade)</i> .....  | 93  |
| 4.3.2.3 <i>A ordem em tudo (e para todos)</i> .....   | 95  |
| <br>  |     |
| <b>4.4 Cruzamentos das políticas de inclusão escolar com a Educação Especial:</b>   |     |
| o Atendimento Educacional Especializado .....   | 97  |
| <br>  |     |
| Capítulo 5  |     |
| <b>O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO UMA TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTO: EFEITOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> ..... | 112 |
| <br>  |     |
| <b>5.1 Governo dos homens:</b>  |     |
| da pastoral das almas à gerência do risco .....   | 114 |
| 5.1.1 <i>Pastoral das almas</i> .....   | 116 |
| 5.1.2 <i>Uniformização dos corpos</i> .....   | 126 |
| 5.1.3 <i>Gerência do risco</i> .....  | 137 |
| <br>  |     |
| <b>5.2 A formação continuada de professores para produção de uma subjetividade docente na Educação Especial</b> .....                   | 144 |

|   |            |
|---|------------|
| <i>5.2.1 A docência no jogo<br/>de cada um e de todos .....</i> | <i>146</i> |
| <i>5.2.2 A docência como<br/>querer modificar-se.....</i>       | <i>155</i> |
| <i>5.2.3 A docência como<br/>prática solidária.....</i>         | <i>165</i> |

Capítulo 6

**CALEIDOSCÓPIO:**

|                               |            |
|-------------------------------|------------|
| <b>SOBRE IMPREVISÕES.....</b> | <b>177</b> |
|-------------------------------|------------|

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>REFERÊNCIAS .....</b> | <b>184</b> |
|--------------------------|------------|

|                               |            |
|-------------------------------|------------|
| <b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b> | <b>194</b> |
|-------------------------------|------------|



## PREFÁCIO

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin<sup>1</sup>

“Por algo do mundo sobre a mesa, fazê-lo sensível e tentar convertê-lo em algo público, em algo comum, em algo em que se possa pensar, sobre o que se possa colocar em relação as nossas formas (singulares e coletivas) de viver e estar juntos” (LARROSA, 2018, p.182)

Por algo no mundo sobre a mesa, partilhar as experiências de uma trajetória de pesquisa são as intenções do livro “Formação continuada docente para o Atendimento Educacional Especializado: fragmentos, combinações e efeitos”, cuja a preocupação central reside em mostrar os caminhos percorridos e os desdobramentos teóricos e metodológicos de uma temática que está no centro das questões educacionais contemporâneas: as políticas de inclusão escolar. Trata-se de uma atitude investigativa que está implicada com a formação docente no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Fruto de uma pesquisa de Mestrado em Educação, que teve como objetivo problematizar os efeitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na organização e implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas inclusivas e, especificamente, na formação continuada de professores, a autora compõem o livro a partir desse mote investigativo e o articula com as produções discursivas do campo dos Estudos Foucaultianos em Educação, mobilizando algumas ferramentas conceituais desenvolvidas por Michel Foucault, em especial, a noção de governamentalidade. Tal articulação teórica permite descrições, análises e problematizações da inclusão escolar que vão muito além de uma simples exaltação

1. Mestre e Doutora em Educação; Professora Associada do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.



ou condenação. Trata-se de olhar para a inclusão escolar como um princípio moral que mobiliza a todos. Ou seja, a inclusão escolar torna-se mais que um imperativo político, passando a ser um imperativo moral, uma verdade construída discursivamente como princípio de organização da sociedade neoliberal. Portanto, é possível dizer que, nas tramas desse estudo, a inclusão escolar atua como um dispositivo de governamentalidade neoliberal.

Nesse sentido, o estudo de Simoni, ao analisar as relações entre o AEE e a Educação Inclusiva nas práticas neoliberais e ao problematizar o governo docente na escola inclusiva, nos permitiu compreender como produzimos e gerenciamos as condutas docentes para atuarem nas salas de recursos multifuncionais, cujos efeitos produzem formas de ser professor na escola inclusiva.

A partir de diferentes intensidades, me conecto a este livro e a sua autora compartilhando nossas histórias e nossas trajetórias acadêmicas no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Na articulação entre esses campos de saber e por um desejo de pensar a educação como uma experiência que a “converte em algo mais parecido como uma arte, mais do que uma técnica ou uma prática” (LARROSA, 2017), o tema central deste livro alinha-se à produção de pesquisadores que integram o Grupo de Estudo e Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC/UFSM/CNPq). Tendo como interesse comum produzir formas de pensamento que buscam suspeitar das verdades instituídas como inquestionáveis, desnaturalizando aquilo que supostamente é tomado como bom por si só, os pesquisadores desse grupo se alinham a perspectiva pós-estruturalista em educação.

Ao tomarmos o texto de Simoni como um movimento que seja capaz de mobilizar outras formas de pensar a formação docente e as políticas de inclusão escolar, o produzimos como estratégia de resistência e enfrentamento que privilegia a apropriação e o



compartilhamento de conhecimento situado em um cenário bastante adverso, ou seja, o contexto da educação escolar inclusiva. Por tudo isso, trata-se de um livro instigante e necessário, não porque aborda uma temática e conceitos desconhecidos no campo educacional, mas porque se utiliza dela de modo provocativo e competente

Prefaciari um livro é receber a lição de fazer um exercício de escrever sobre os pensamentos dos outros, sobre aqueles que escrevem. No caso do livro “Formação continuada docente para o Atendimento Educacional Especializado: fragmentos, combinações e efeitos”, é um conjunto de experiências compartilhadas que nos permitiram tornar público - colocar sob a mesa - uma trama discursiva que vem conformando formas de ser professor da Educação Especial no cenário da Educação Inclusiva. Isso significa ir muito mais além de um retrato da realidade, de um fato ou de uma identificação acerca das questões que envolvem o cenário escolar inclusivo para as pessoas com deficiência. Ao partilharmos as experiências dessa produção acadêmica, uma compilação de achados, de desejos, de concordâncias e discordâncias nos fizemos vibrar, sofrer e pensar acerca da condição de fazer pesquisa com e para a diferença.

Enfim, convido os leitores a divagarem pelos fios e pelas tramas que tecem este livro e a serem mordidos pelas linhas deste texto a fim de que possam, nos retalhos, nos fragmentos de uma escrita, encontrar aquilo que ele pensa e diz. Ou seja, que possamos ser tomados pela experiência da leitura, por essa experiência em palavras, pois “se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA, 2017).

## REFERÊNCIAS

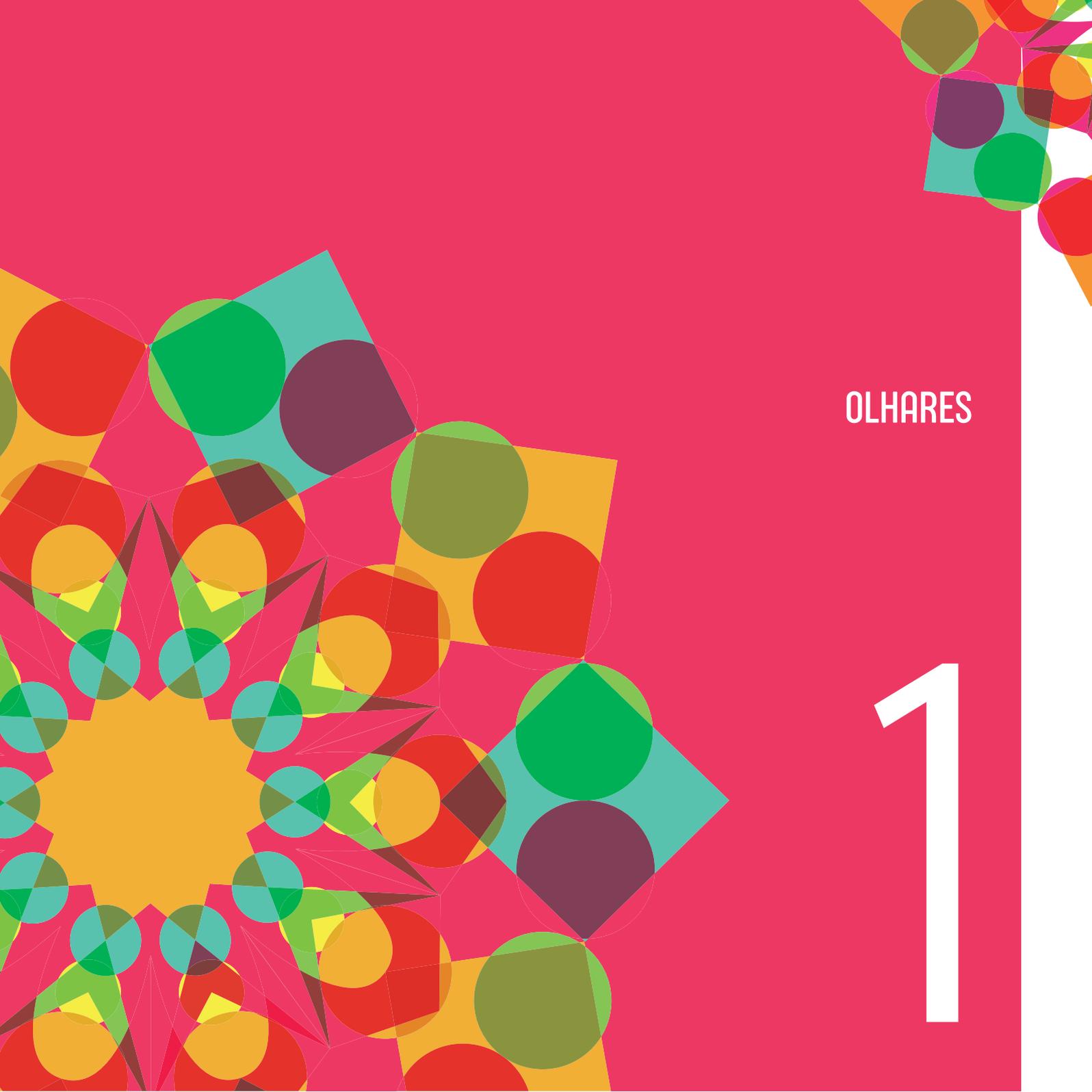
LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autentica, Editora, 2018.

\_\_\_\_\_. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autentica, Editora, 2018.



Não utilizem o pensamento para dar a uma prática política um valor de Verdade; nem a ação política para desacreditar um pensamento, como se ele não passasse de pura especulação. Utilizem a prática política como um intensificador do pensamento, e a análise como multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política.

FOUCAULT, Michel. O anti-Édipo: uma introdução à vida não-fascista. Tradução de Fernando José Fagundes Ribeiro. *In: Cadernos de Subjetividade*, v.01, n.01, p.197-200. 1993.



OLHARES

1



Na dissertação de Mestrado em Educação “o Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução da conduta docente na escola inclusiva”, produzida nos anos de 2010 a 2012, sob orientação da Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin<sup>2</sup>, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), interessou-me compreender o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a fim de problematizar as práticas de governo na escola inclusiva. Como mestranda na linha de pesquisa “Educação Especial” do PPGE/CE/UFSM, passei a investigar o cruzamento da Educação Inclusiva com a Educação Especial e, nesta zona cinza<sup>3</sup>, as operações e os possíveis efeitos do AEE na condução da conduta docente.

O AEE – na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011; na Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 e no Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009 – constitui-se como um serviço capaz de complementar ou suplementar a formação dos alunos “com necessidades educacionais especiais”<sup>4</sup> na escola regular. Nesse sentido, abrange atividades, recursos e profissionais

2. A banca examinadora estava composta pela Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (orientadora/UFSM), Professora Doutora Clarice Saete Traversini (UFRGS), Professora Doutora Elisete Medianeira Tomazzetti (UFSM), Professora Eliana da Costa Pereira de Menezes (convitada/UFSM) e Professora Doutora Fabiane Romano de Souza Bridi (suplente/UFSM).

3. “A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, varas vezes reescritos” (FOUCAULT, 2001b, p. 15). Considerando as palavras introdutórias do texto “Nietzsche, a genealogia e a história”, zona cinza significa um trabalho de inspiração genealógica voltado às marcas e às lutas produzidas nos interstícios; da mesma maneira, ao movimento do pesquisador que recusa e problematiza constantemente uma identidade primeira, a supra-história, o lugar da verdade.

4. Utilizo as expressões alunos com “necessidades educacionais especiais”, sujeitos de risco, público-alvo, alunos e/ou sujeitos da Educação Especial, sujeito deficiente, sujeito com transtornos, sujeitos com altas habilidades, etc., para marcar as formas pelas quais narramos e produzimos a anormalidade no campo de saber e poder da Educação Especial na modernidade. Especificamente, sujeitos do desvio e prisioneiros do pertencimento referem-se às operações dos campos de saber e poder e da norma no processo de identificação, classificação, hierarquização desses sujeitos pelos serviços da Educação Especial e da política de inclusão escolar.



capazes de atuar nas salas de recursos multifuncionais e nas demais práticas desenvolvidas na escola. As salas de recursos multifuncionais são aqueles espaços-tempos dotados de equipamentos de informática, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade, capazes de amparar a ação docente e potencializar o trabalho junto aos alunos da Educação Especial.

Na Política Nacional de Educação Especial, produzida em 1994, a Educação Especial complementava ou suplementava a escola regular, contudo, nos casos dos alunos com maior grau de comprometimento nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, esse serviço educacional substituíva o espaço-tempo comum. O educador especial era eleito como o profissional da educação capaz de acompanhar esses sujeitos da Educação Especial – pessoas portadoras de deficiência (física, sensorial ou intelectual), condutas típicas e altas habilidades – e propor, junto com outros especialistas, a inclusão ou não desses alunos nas salas regulares.

Agora, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as legislações e as publicações do Ministério da Educação colocam o professor da sala regular como responsável pela formação desses alunos, bem como pelas redes a serem organizadas para acompanhar e intervir na vida desses sujeitos. A escola regular deve ser o lugar de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos da Educação Especial, independente dos graus de comprometimento dos alunos que sempre terão à disposição o AEE. Assim, por práticas de governo, entendo as ações de governo e evito conexões com a instância administrativa, central e governamental, conforme sugere Veiga-Neto (2005). Por isso, por práticas de governo nas escolas inclusivas, poderia postular a condução da conduta dos alunos “com necessidades educacionais especiais”, dos demais alunos, da família, do docente da sala regular, do docente do Atendimento Educacional Especializado. Optei pelo último, por dois motivos.



Primeiro, a docência, na contemporaneidade, especialmente no AEE, parece derivar de práticas discursivas que produzem o tornar-se professor nesse processo contínuo de empresariamento de si mesmo. Os cursos de formação continuada parecem ser momentos de investimento no nível do próprio indivíduo. Também, para atender as lógicas e as operações de uma racionalidade política, focada no investimento no capital humano, no consumo e na concorrência, essa docência ocorre pela e na rede com seus pares e demais profissionais. As organizações das docências nas escolas parecem, então, perpassadas por essa forma de governmento dos indivíduos e das coletividades ao modo da empresa.

Segundo, pelo AEE, competências, modos e técnicas são organizadas para fomentar e regular essa docência nos cursos de formação continuada e nas salas de recursos multifuncionais. O atendimento educacional dos “alunos com necessidades educacionais especiais”, definido na Política Nacional de Educação Especial de 1994 e retificado pela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, organizou-se pelas modalidades de atendimento da Educação Especial<sup>5</sup>. Ocorre que, a partir de 2008, esse atendimento educacional passou a significar o trabalho desenvolvido na escola regular por docentes formados no AEE, sejam eles educadores especiais ou não. Os profissionais da educação agenciados são outros. Antes, a figura do educador especial como centralidade da inclusão dos alunos com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades. Agora, o docente do AEE. As regulações da docência precisam, então, perpassar por essa formação continuada e pelo espaço-tempo da sala de recursos multifuncionais para multiplicar seus efeitos nas práticas desenvolvidas na escola inclusiva.

5. Na Política Nacional de Educação Especial de 1994 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, as modalidades de atendimento da Educação Especial correspondem à escola especial, à classe especial, à classe comum, à sala de recursos (multifuncionais), à sala de estimulação essencial, ao atendimento domiciliar, à classe hospitalar, ao professor itinerante, à instituição especializada, aos centros integrados de Educação Especial, às oficinas pedagógicas.



Dessa forma, tomo os Estudos Foucaultianos em Educação, no sentido de eleger ferramentas capazes de serem operacionalizadas na prática de pesquisa em educação. Os estudos de Michel Foucault servem de matriz teórica para o problema a ser investigado. Isso não deve significar a busca de um porto seguro, de uma terra firme; a utilização de uma camisa de força ou uma restrição teórica. Aproveitar as noções postuladas por Foucault e seu exercício de problematização significa, neste momento, utilizar aquilo que da caixa de ferramentas do teórico convém para esta pesquisa, ou seja, as chaves capazes de fomentar, impulsionar o exercício de problematização do presente. Por isso, caminho com Foucault, sem querer produzir qualquer relação de dependência com seus estudos, nem mesmo reproduzir seus passos, afinal, o presente e suas problemáticas tendem a serem produzidos de outras formas na contemporaneidade.

Das chaves ou ferramentas da caixa de Foucault, trago a noção de governamentalidade. Adiante trarei as palavras do próprio autor para explicar essa noção, bem como tentarei empreender um exercício que coloque essa ferramenta em operação. Exatamente isso. Operar com a governamentalidade para contrariar os usos de uma teorização como causa e efeito e para fazê-la funcionar naquilo que potencializa esta pesquisa. Ao mesmo tempo, essa operação possibilita ir ao encontro de contribuições de outros autores que possam promover as minhas leituras, esta escrita.

Regimes de visibilidades e regimes de dizibilidade, apoiados em práticas discursivas e em práticas não discursivas, oferecem condições de possibilidade ao cruzamento da Educação Inclusiva com a Educação Especial, na medida em que a Inclusão Escolar



atua como um dispositivo de governamentalidade neoliberal<sup>6</sup>. Dito de outra maneira, a Inclusão Escolar na esteira das políticas neoliberais pode ser entendida como uma prática que opera na condução da conduta de si e dos outros a fim de promover a permanência e a participação constante dos sujeitos na escola e na sociedade inclusiva. Assim, a ferramenta governamentalidade possibilita enredar a condução da conduta docente pelo AEE – entendido como uma tecnologia de governo – na lógica de uma razão de Estado. Esse Estado governamentalizado que, associado às redes discursivas, às instituições, às técnicas, etc., permitiu a existência de tecnologias, estratégias e táticas sobre a população a partir da seguridade. Esse Estado que, nas suas formas móveis e pulverizadas, operou determinados saberes e produziu práticas de governo sobre a população, no caso, os sujeitos “com necessidades especiais” e, no presente, os próprios docentes do AEE, funcionários da verdade do Estado. Eis porque a ferramenta governamentalidade pode funcionar neste estudo.

Claro, as operações com essa ferramenta derivaram da necessidade – nem absoluta, nem superior às outras necessidades humanas e sociais – inscrita nesse processo de pensar o próprio pensamento e de suspeitar das verdades no terreno da educação. Por isso, a escrita da dissertação de Mestrado em Educação partiu do problema: como o AEE opera na produção das práticas de governo docente na escola inclusiva? Mas, serve-se

6. Nesta obra, utilizo a governamentalidade neoliberal porque, ao contrário da governamentalidade liberal focada no como o Estado institui, circunscreve e mantém sob sua vigilância a economia de mercado (GADELHA, 2009), interessa-me compreender e problematizar como a economia de mercado organiza e regula o Estado, especialmente, os processos de educação e escolarização.



das perguntas menores<sup>7</sup>, no sentido deleuziano e guattariano: que saberes e poderes fazem do AEE um regime de verdade na escola inclusiva? Como ocorre o entrecruzamento do AEE com a educação inclusiva? Como o AEE tem investido suas redes de saber e poder para conduzir as condutas docentes na escola inclusiva? Esse problema e essas perguntas orientam os caminhos desta investigação, as operações com a ferramenta foucaultiana e as relações com suas teorizações, a materialidade da pesquisa e os possíveis efeitos dessas combinações.

Dessa maneira, a materialidade da pesquisa compreende a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na organização e implantação do AEE nas escolas inclusivas. De modo específico, trata-se da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Básica, na modalidade a distância, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, com vistas a formar professores das redes estadual e municipal do ensino para atuar no AEE.

Colocado isso, no segundo capítulo “Fragmentos”, aproximo meus interesses de pesquisa com a própria trajetória acadêmica e profissional, operando para cruzar os campos de visibilidade e de dizibilidade das políticas e das práticas da inclusão escolar e da Educação Especial com esta maneira de fazer pesquisa. Argumento que as teses “A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial”, de Márcia Lise Lunardi-Lazzarin,

7. “Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, encontrar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p.28-29), enfim, uma possibilidade para tomar o menor na literatura. Um menor caracterizado pela desterritorialização da língua, pela política, pelo valor coletivo. Dessa forma, ousar dizer, uma possibilidade para o exercício de problematização. Perguntas menores dizem respeito às perguntas que partem das condições de produção do presente. “Perguntas maiores em educação têm como particularidade remeterem-se sempre à Pedagogia, ao corpo científico do discurso educacional” (CORRÉA, 2006, p.25); perguntas menores partem do cotidiano, do imediato, do trivial para mostrar os como e os efeitos dessas verdades no campo educacional.



em 2003, e “A maquinaria escolar na produção de subjetividades inclusivas”, de Eliana da Costa Pereira de Menezes, em 2011, numa gama de outros trabalhos de pós-graduação<sup>8</sup>, oferecem condições de possibilidade para a feitura do problema de pesquisa produzido na dissertação de Mestrado em Educação. Além disso, refiro-me a algumas práticas não discursivas de Educação Inclusiva e de Educação Especial na atualidade.

O próximo capítulo, “Caleidoscópico: sobre fragmentos, combinações e possíveis efeitos”, registra de maneira específica e peculiar o como desta pesquisa em educação. Conto como, no ingresso no PPGE/CE/UFSM, criava um problema de pesquisa para, depois de algum tempo, inclusive da banca examinadora do projeto de dissertação “O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva”, registrar minhas intenções a partir de outras perguntas e da opção por um empreendimento teórico-metodológico. Um capítulo metodológico? Um capítulo que, assim como os demais, procura operar metodologicamente com chaves – centrais e tangenciais – da caixa de ferramentas de Foucault e com suas teorizações.

No quarto capítulo, denominado “In/exclusão escolar & Educação Especial: emergências do Atendimento Educacional Especializado”, constituiu a emergência do AEE a partir das práticas de in/exclusão, especialmente através das políticas de inclusão escolar, dos processos de normalização e do campo de saber e poder da Educação Especial. Tanto este quanto o capítulo anterior pretendem mapear as lógicas e as operações do AEE na contemporaneidade. Sustento, dessa forma, como o AEE constitui-se no cruzamento da Educação Inclusiva com a Educação

8. Refiro-me as dissertações de Mestrado em Educação defendidas no PPGE/CE/UFSM e em outros programas de pós-graduação em educação de universidades privadas e públicas do sul do país e, muitas vezes, divulgadas nos eventos e nas publicações na área da educação.



Especial como uma tecnologia de governmento que tem como estratégia a formação de uma determinada docência para dar conta dos limites e das possibilidades da escola inclusiva.

No último capítulo, “O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governmento: efeitos na formação continuada de professores”, tomo, primeiramente, as relações entre o processo de escolarização, a institucionalização da formação de professores e o governmento dos homens para, num momento posterior, efetivar a problematização da formação continuada de professores para produção de uma subjetividade docente. Nesta problematização, tomo as táticas que permitem produzir uma maneira de ser e tornar-se docente do AEE na escola inclusiva.

Na disposição e na organização desses capítulos, sirvo-me da metáfora do caleidoscópio, de Paul Marie Veyne. Como referido no capítulo III “Caleidoscópio: sobre fragmentos, combinações e possíveis efeitos”, as leituras e as escritas produzidas no Mestrado em Educação durante quatro semestres letivos desejam problematizar como uma determinada tecnologia – o AEE – opera na produção das práticas de governmento na escola inclusiva. Dessa forma, assim como no uso de um caleidoscópio – instrumento óptico que, a partir das combinações de diferentes fragmentos, forma inúmeras imagens – esta obra postula o AEE como tecnologia de governmento que compreende fragmentos, combinações e possíveis efeitos.

Os fragmentos, no capítulo II, materializam a forma de aproximação com a temática desta pesquisa. As combinações, no capítulo IV, colocam-se na zona cinza, no jogo de forças entre a Educação Inclusiva, a Educação Especial e o AEE. Como disse Veyne, “Caleidoscópio e não viveiro de plantas” (1982, p. 172). Os efeitos – a docência no jogo de cada um e de todos, a docência como querer modificar-se e a docência como prática solidária – derivaram do empreendimento analítico acerca da materialidade da pesquisa. Escolher as peças, formar as combinações, produzir efeitos. Sintam-se, portanto, convidados/as a participar deste jogo.



Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.

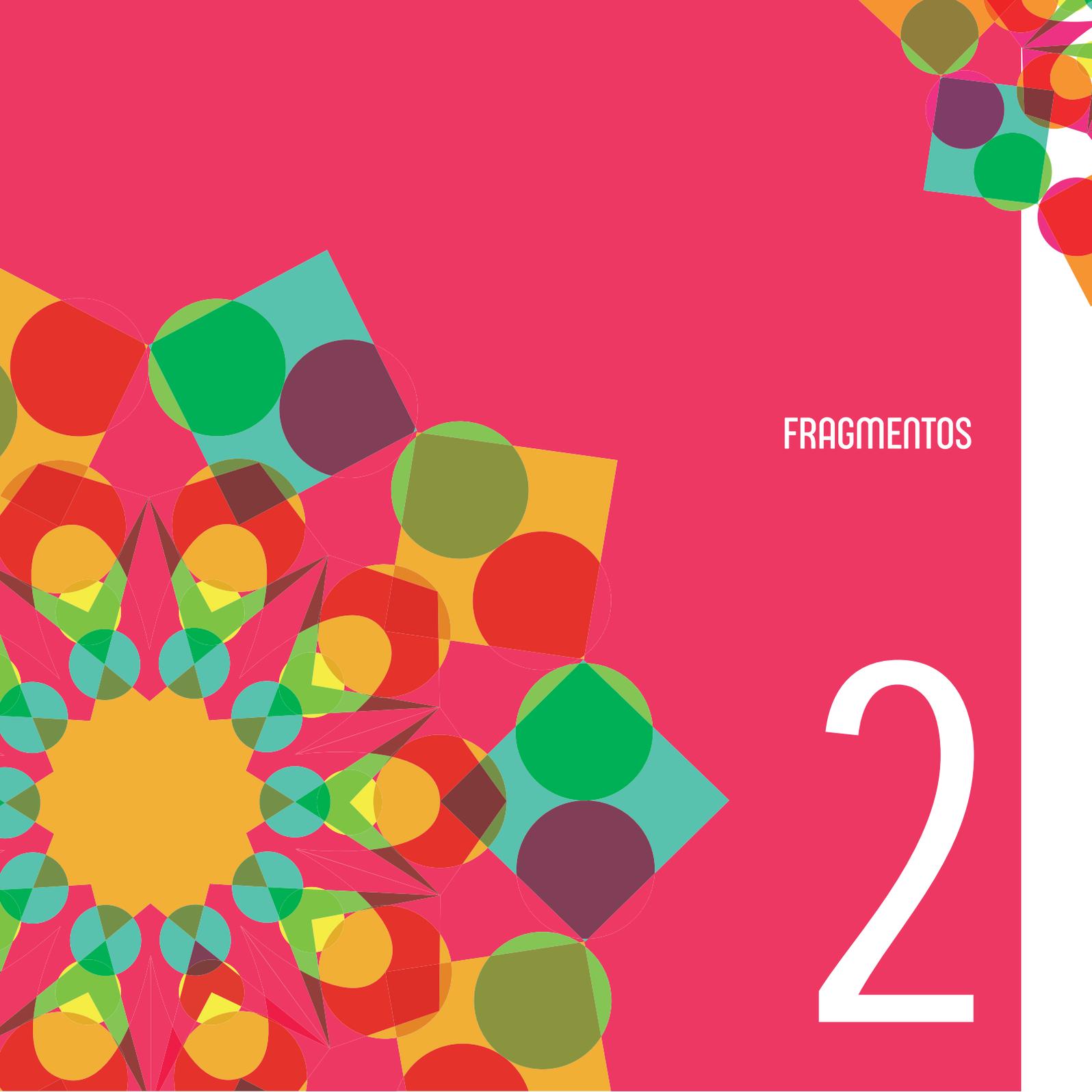
Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.

Um sistema de desvínculos: para que os calados não se façam perguntas, para que os opinados não se transformem em opinadores. Para que não se juntem os solitários, nem a alma junte seus pedaços.

O sistema divorcia a emoção do pensamento como divorcia o sexo do amor, a vida íntima da vida pública, o passado do presente. Se o passado não tem nada para dizer ao presente, a história pode permanecer adormecida, sem incomodar, nos guarda-roupas onde o sistema guarda seus velhos disfarces.

O sistema esvazia nossa memória, ou enche a nossa memória de lixo, e assim nos ensina a repetir a história em vez de fazê-la. As tragédias se repetem como farsas, anunciava a celebre profecia. Mas entre nós, é pior: as tragédias se repetem como tragédias.

GALEANO, Eduardo. Celebração da razão com o coração. *In: O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002, p.64-65.



FRAGMENTOS

2



Neste capítulo, no sentido de conectar os interesses de pesquisa com minha trajetória acadêmica e profissional, reporto para algumas visibilidades e dizibilidades da Educação Inclusiva e da Educação Especial na contemporaneidade. Neste cruzamento entre o visível e o dizível, coloco os fragmentos desse percurso que colaboraram com a aproximação em relação à temática da docência e, posteriormente, com a produção do problema de pesquisa da dissertação de Mestrado em Educação trazido na presente publicação.

Bem, tomo fragmentos de uma trajetória para dar conta dos acontecimentos e das experiências nessa condição de estudante, pesquisadora e trabalhadora. Esses fragmentos, sejam derivados de práticas não discursivas, sejam cruzados por práticas discursivas, fazem parte de um jogo de produção de subjetividade. Coloco-me, então, não como sujeito fundante – criadora ou inventora daquilo que discorre neste texto –, mas como sujeita às práticas de objetivação e na prática de subjetivação derivadas do processo formativo<sup>9</sup> que produz, neste momento, uma escrita, um problema, um empreendimento teórico-metodológico.

Processo formativo no interior da minha família de mulheres-professoras; do Curso de Magistério no Colégio Sagrado Coração de Jesus/Arroio do Tigre/Rio Grande do Sul; dos Cursos de Pedagogia e de Educação Especial, ambos na Universidade Federal de Santa Maria/Santa Maria/RS; dos Grupos de Pesquisa – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/UFSM) e Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC/UFSM); das atividades profissionais como Servidora Pública Federal, investida no cargo de Pedagoga, na Pró-Reitoria de Graduação e,

9. A noção de sujeito, implicada neste estudo, desvincula-se do “desde sempre aí” (VEIGANETO, 2007) ou “para sempre aí”, registrados em algumas correntes teóricas, para investir, de certa maneira, no como os sujeitos são produzidos nas práticas de objetivação e subjetivação.



posteriormente, no Centro de Tecnologia da UFSM. Objetivação que ocorre pela sujeição às práticas familiares, escolares e universitárias. Subjetivação que acontece pelos modos nos quais me constitui como sujeito nesses regimes de saber e poder.

Práticas de objetivação e subjetivação que possibilitaram uma escrita de si, como diria Foucault, derivada dessas relações com a escola, a formação de professores, a universidade. Uma escrita que começou a algum tempo<sup>10</sup>, mas que hoje ganha outros adereços, outros endereçamentos, outras textualidades. Essa escrita de si, portanto, não deve ser tomada como uma prática de confissão. Da mesma forma, não quer revelar algo trazido à consciência, oculto. Essa escrita, integrante das práticas de subjetivação, deve funcionar – simplesmente – para dizer sobre mim, meus desejos, minhas idas e vindas, minhas relações, minhas intenções. Por isso, esta escrita sustenta-se em fragmentos de uma trajetória. Constitui-se como uma missiva<sup>11</sup>, ou seja, como “uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros” (FOUCAULT, 1992, p. 149). Nessa missiva, os fragmentos de uma trajetória não têm vontade de totalidade, de plenitude, nem sequer fazem ver ou narrar uma evolução, uma linearidade, uma transformação em nível individual ou coletivo. Devem funcionar – simplesmente – como pedaços, ora aqui, ora ali, com combinações e efeitos possíveis, capazes de, neste momento, autorizar-me a abordar a formação de professores e a problematizar os cruzamentos da Educação Inclusiva com a Educação Especial nas configurações e nas operações do AEE no presente.

10. Refiro-me a esse tempo de participação nas licenciaturas em Pedagogia e em Educação Especial.

11. A missiva (carta ou correspondência) remota as narrativas de si produzidas pelos gregos e pode ser tomada como uma prática capaz de fazer o escritor presente ao destinatário através de informações sobre sua vida, suas atividades, seus sucessos e seus fracassos, suas venturas e seus infortúnios, enfim, uma presença imediata e quase física (FOUCAULT, 1992).



Procuro relacionar esses fragmentos formativos com outros fragmentos, ou seja, a constituição do processo de escolarização e a institucionalização da formação de professores na educação brasileira. Afinal, as práticas de objetivação e subjetivação estão implicadas com políticas e práticas culturais. Por isso, utilizo, a partir deste momento, acontecimentos do panorama histórico, político, econômico, cultural e social do nosso país e os possíveis cruzamentos com minha história. Passo a empreender isso no que segue.

## **2.1 Dos primeiros fragmentos: ser alguém na vida**

Sou natural do município de Arroio do Tigre, pequena cidade no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Isso mesmo. Como diz minha orientadora, a Professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, “lá em Arroio do Tigre”. Nasci aos dez dias do mês de setembro do ano de mil novecentos e oitenta e quatro. Convivo, agora, muitas vezes à distância, num ambiente familiar composto por pai, mãe, irmã, afilhadas, avó.

Meu pai, Olmiro Hermes, terceiro filho do casal Arminda Kroth Hermes e Arnaldo Hermes, viveu sua infância num ambiente rural, na comunidade de Linha Paleta, interior de Arroio do Tigre e, desde cedo, começou a ajudar seus pais na agricultura. Em virtude dessa inserção nas atividades agrárias, permaneceu na escola até a quarta série. Durante muitos anos, ele continuou a desempenhar a função de agricultor, trabalhou como guarda sanitário rural, como músico nos grupos musicais “Sempre Alegre”, “Los Terríveis” e “Lamboiam” e, mais tarde, tornou-se construtor. Mas, não retornou ao ambiente escolar na condição de aluno.

Minha mãe, Loni Elira Timm Hermes, quarta filha de Alberto Guilherme Timm e Frida Toebe Timm, residente em Linha Central,



interior de Sobradinho, também ajudou seus pais na agricultura. Contudo, não abandonou os espaços-tempos escolares. Mesmo sem ter formação específica, começou a lecionar na escola municipal de Itaúba “Nossa Senhora dos Navegantes” e na escola de Linha Paleta “Duque de Caxias”. Essa atuação sem formação específica era comum na época, especialmente, nos municípios pequenos em que havia poucas pessoas disponíveis para o exercício docente. Assim, exercendo sua profissão longe de casa, ela dispunha de um turno para trabalhar nas atividades domésticas que custeavam a pensão onde morava. Continuou a lecionar em escolas municipais e ingressou num curso de formação de professores, recebendo o título de Professor de Ensino de Primeiro Grau pelo Centro Municipal de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Júlio de Castilhos no dia dezessete de dezembro de 1976. Posteriormente, prestou concurso e foi nomeada pelo Estado e município para lecionar na Escola Estadual Cristo Rei.

Essas condições da vida – o afastamento da escola, a inserção no exercício da docência – perpassam meu processo de subjetivação. Desde muito cedo, minha família mostrou-me a necessidade do estudar, de valorizar os espaços-tempos escolares como forma de “ser alguém na vida”. Eis um imperativo para mim e para outros brasileiros e brasileiras que tem na educação, especificamente, na e pela escola, o direito e o dever de “ser alguém na vida”.

Em meados do século XIX, a separação entre a Igreja e o Estado provocou o fechamento da Companhia de Jesus e a reforma das instituições escolares através da pedagogia iluminista<sup>12</sup>. Assim, a escola sob domínio religioso, gradativamente, passou a ser responsabilidade do Estado. Com os governos constitucionais, no

12. Pedagogias essas envolvidas com o movimento filosófico e intelectual denominado Iluminismo que, na segunda metade do século XVIII, apontou a razão e a ciência como as formas mais verídicas de explicar os fenômenos naturais e sociais e conquistar o progresso e a felicidade.



final do século XIX, tivemos o surgimento da escola como direito – universal, laico, gratuito e obrigatório –, e como dever do Estado. Essa relação direito e dever amparou-se no projeto de civilização (VEIGA, 2007). A regulação de condutas individuais e coletivas, pelo ideal de civilização do homem, trouxe para o jogo a questão da ordem e do progresso.

Dessa forma, o “ser alguém na vida”, no meu cotidiano familiar, está implicado com esse ordenamento e esse progresso, indispensáveis na condução das condutas. Talvez, as dificuldades, da participação ou não na escola, encontradas pelos meus pais foram, naquele momento, motivos. Motivos para estimular os estudos. Motivos para acompanhar a caminhada. Motivos para exigir aproveitamento. Um aproveitamento que se dá não só na ordem do corpo, mas também da alma. Ser aluno. Ser disciplinado. Ser produtivo. Ser na ordem e no progresso. Um imperativo de ordem e progresso estampado na bandeira do nosso país. Um imperativo que, na condição de símbolo nacional, imprime em cada brasileiro, em cada brasileira, o significado do “ser cidadão”.

Em meio a esses motivos, ainda na infância – entendida como uma construção pedagógica do ser criança (NARODOWSKI, 2002) –, lembro-me das vezes que acompanhava minha mãe na escola, na época com a função de diretora escolar, para desenhar, olhar histórias infantis, me encontrar com o quadro-negro. Ainda, dos traços feitos nos cadernos de minha irmã que cursava o Magistério ou simplesmente das brincadeiras “de ser professora” das minhas bonecas. Muitas dessas idas e vindas à escola e aos cadernos ocorriam nos períodos em que não estava na Creche Municipal Pingo de Gente, instituição que frequentei dos dois aos seis anos.

Nas vivências na creche, encontrava-me com outras crianças, com a brincadeira livre, com os trabalhos, com as atividades especiais das datas comemorativas. De certa maneira, eram



espaços-tempos diferentes daqueles que costumava frequentar. Muitas vezes, demonstrava resistência às horas impostas: hora de dormir, hora de acordar, hora de brincar, hora de trabalhar, hora de falar sério. Que espaço era esse? Que necessidade de determinar tempos fixos, calculáveis era essa?

Como criança estava sujeitada ao olhar dos adultos, às suas distribuições, aos seus tempos, aos seus ritmos, às suas necessidades. Naquele momento, a infância estava registrada nos saberes biológicos, psicológicos e pedagógicos, capazes de constituir espaços-tempos institucionais – no caso, ainda não escolares – implicados com a educação e com o cuidado das crianças pequenas. Por isso, a organização dos espaços, a distribuição dos tempos, o quadro de professores e/ou cuidadores, a produção dos conhecimentos e dos comportamentos desejáveis.

## **2.2 Do processo de escolarização: encontros e desencontros com a formação e o exercício docente**

A escola como uma maquinaria moderna (NARODOWSKI, 2002), desde o século XX, tem utilizado um conjunto de saberes, técnicas, estratégias, táticas, etc., para atuar nas práticas de governamento da infância, na condução das condutas nos seus espaços-tempos institucionais. Diríamos, a educação escolar torna-se um problema de Estado. As campanhas, as salas de aula, a mesa do professor, o quadro-negro, o Hino Nacional, as listas de presenças e ausências, as rotinas e os exames constituem-se como mecanismos de inscrição das formas de ser e agir nesses sujeitos, sujeitos perpassados por um Estado governamentalizado, um Estado preocupado com a conduta de todos e de cada um, interessado no sucesso econômico e social na relação entre governantes e governados, capaz de cumprir



suas metas de produtividade pelas ações da e na escola. Uma escola desenvolvida pelo viés dos jesuítas. Uma escola derivada das ações militares. Uma escola que se faz inclusiva. Uma escola que, por racionalidades próprias e diferentes, manteve e, às vezes, reorganizou seus objetos, seus rituais, suas práticas.

O primeiro dia de aula. Devido às idas e às vindas da escola em que minha mãe trabalhava, já havia entrado numa sala de aula, estabelecido relações com alunos, professores. Mas, agora era diferente. Era eu quem estava chegando – uma criança, uma aluna. Minha mãe me segurava pela mão e meus olhos percorriam aquele lugar ainda desconhecido. Quando chegamos à sala de aula, percebi aquelas crianças dispostas em fila; e um adulto vindo em minha direção. Comecei a chorar.

Essa se constitui como uma das lembranças dos meus seis anos e seis meses, período em que ingressei na 1ª série da Escola Estadual de 1º Grau Juracy Ferreira, atual Escola Estadual de Ensino Médio Arroio do Tigre. Apesar do choro, do desespero do primeiro dia, me acostumei com aquele espaço-tempo. Minhas primeiras professoras tinham formação no Curso Magistério e utilizavam durante vários momentos a cartilha com suas letras, suas palavras (cajá, zebu, zebra...), as linhas preenchidas nos cadernos, as folhas mimeografadas, alguns teatros e danças às comemorações da escola.

Os primeiros anos escolares trazem consigo a experiência com a disciplina, a distribuição, o rendimento. Apesar de encontrar semelhanças com as medidas utilizadas pela creche, elas congregavam diferenças. Estava em uma escola com a função de normalização das condutas. Os professores? Naqueles momentos meus professores. Hoje, talvez, pastores procurando guiar o seu rebanho. A criança, a aluna? Distante da sala de aula, nos pátios ou em casa, estava fabricando as cenas da minha sala de aula: era a



professora, as bonecas correspondiam aos alunos que sentavam enfileirados, eu tinha um livro que ocupava para passar exercícios no quadro-negro.

Nos outros anos de escolarização (quinta, sexta, sétima e oitava séries do Ensino Fundamental) foi uma loucura: professores variados, disciplinas em horários determinados. Nesse momento, a maioria das professoras possuía formação específica na disciplina que atuava, mas continuavam a explorar basicamente os livros didáticos, as “decorebas” nas provas. Além disso, esses foram os anos que a escola propiciou o contato com livros de histórias, livros que perpassam e são produzidos pelas nossas leituras, pelas nossas escritas. Pena que esse contato foi acompanhado com a exigência de entregar sínteses, questionários, “desprazeres”. No ano de 1998, conclui o Ensino Fundamental.

No Brasil, a partir dos anos 60, os propósitos de ordem e progresso tomam visibilidade na medida em que as ações dos militares, a ideia de pátria e as intervenções dos organismos internacionais passam a organizar e a implementar as ações educacionais no âmbito das escolas, inclusive, com a institucionalização da formação de professores. Até meados dos anos 20 do século passado, essa formação inicial ocorria exclusivamente pelos Cursos Normais. Posteriormente, essa formação passou a ser ministrada nas Faculdades de Educação como, por exemplo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934 (TOMAZETTI, 2003).

Minha mãe e minha irmã presenciaram esses momentos especialmente quando, para servir ao Estado, tornaram-se professoras, servidoras públicas, funcionárias da verdade do Estado (ALVAREZ-URIA e VARELA, 1992, SOMMER, 2006). Essa intenção de formar um corpo de especialistas – no caso dos Cursos Normais e, posteriormente, nas licenciaturas – capazes de atuar na



condução da conduta pela razão de Estado vai ao encontro das palavras de Alvarez-Uria e Varela

(...) ao ser o professor um funcionário público. Ao seu poder de representante do Estado soma-se a posse da 'ciência pedagógica' adquirida nas Escolas Normais. Todo um saber técnico de como manter a boa ordem e a disciplina em sala de aula: o mais importante continua sendo a educação da vontade; e todo um saber teórico, próximo à teologia e à metafísica acerca da educação e seus princípios, da criança e seu progresso, da instrução e suas formas (1992, p.91).

Dessa forma, a institucionalização da formação de professores resulta e, ao mesmo tempo, produz uma razão de Estado em operação nas práticas de governo da população. Não uma razão de Estado que funcione através de um aparelho e/ou serviço administrativo, burocrático e institucionalizado, mas uma razão de Estado que, neste caso, agencia professores em formação e, ao fazê-lo, produz práticas de governo por meio da escola – universal, laica, gratuita e obrigatória. Assim, o investimento na formação de professores cada vez mais especializados nas áreas do conhecimento escolar vem responder a essa governamentalização do Estado que quer gerir a todos e a cada um.

Como esses processos de formação de professores passaram as vivências em família – afinal, os cadernos, os livros, os cursos, as listas de frequência, a caneta vermelha, os materiais didático-pedagógicos, os cursos de formação, etc., integravam meu cotidiano – com a conclusão do Ensino Fundamental tinha dois caminhos: ou cursar o Ensino Médio na Escola Estadual em que havia estudado até agora, ou cursar o Magistério, numa escola da rede das Irmãs Franciscanas de Bonlanden, o Colégio Sagrado Coração de Jesus. Com a indicação e o apoio da mãe, professora aposentada, e da irmã, formada em Pedagogia Habilitação 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série e Matérias Pedagógicas do 2<sup>o</sup> grau, cursei ambos. O primeiro, no turno da noite e o segundo pela manhã.



Com uma bolsa de estudos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, cursei o Magistério, que habilitava para a docência da primeira a quarta séries do Ensino Fundamental, numa instituição da rede privada e confessional. Durante três anos, pela manhã, participávamos de disciplinas teóricas do Ensino Médio e das Matérias Pedagógicas do Magistério, ou seja, Didáticas, Fundamentos da Educação (Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação), Estrutura e Funcionamento do Ensino. No quarto ano, a partir do segundo semestre, nos inseríamos no Estágio Supervisionado. Aprendi como planejar e ministrar aulas, a escrever e a apagar o quadro-negro, a utilizar recursos didáticos, a fazer uma oração antes do início de cada atividade docente. Da mesma forma, ensinei a escrever, a ler – e aqui poderiam ser colocadas as outras habilidades escolares –, ensinei que cada um poderia ter uma vida melhor na e pela escola.

No Curso do Magistério, comecei a estruturar convicções e posturas a partir de estudos de autores da teoria crítica. Nosso referencial mais reconhecido: Paulo Freire e seguidores. A partir dele, reconhecia os princípios de autonomia, liberdade, emancipação. Por isso, ao realizar o estágio, escolhi uma escola que atendia a população carente do município. Nessa escola, procurei desenvolver projetos que levassem em consideração a realidade das crianças, suas necessidades, suas expectativas, suas esperanças. Apesar das conquistas, convivi durante vários dias com o frio, a fome, o descrédito frente à vida. Que espaço era esse? Em que tempo a escola e a sociedade haviam deixado a autonomia, a liberdade, a emancipação?

Frequentando o ensino estadual, durante a noite, tive a oportunidade de participar do Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), no qual fui classificada para cursar Pedagogia Pré-Escolar e Habilitação as Matérias Pedagógicas de 2º Grau, na Universidade Federal de Santa Maria. Sem dúvida, para mim



e minha família um motivo de orgulho. Sairia de Arroio do Tigre em direção à “cidade grande”. Estava na luta para “ser alguém na vida”.

Durante o primeiro semestre, as experiências na universidade se assemelhavam às do Magistério. Aulas. A partir do segundo semestre, as exigências nas leituras começaram a aumentar. Mas, com raras exceções, investíamos exclusivamente nas proposições da teoria crítica. Quando estava no quarto semestre do curso, resolvi prestar Vestibular para ingressar no Curso de Educação Especial da mesma Instituição de Ensino Superior.

A Educação Inclusiva e sua relação “natural” e “imediate” à Educação Especial fizeram sentido para minha trajetória acadêmico-profissional quando, em 2004, cursei concomitantemente Educação Especial. Na época, perguntavam os professores no primeiro dia de aula: “Por que você resolveu cursar Educação Especial?”. Respondia, então, de forma convicta e pontual: “- Para poder, no contexto da Pedagogia, receber e atuar com alunos ‘com necessidades educacionais especiais’ na escola”. Formada no Curso de Magistério, as experiências em sala de aula serviam de parâmetro para postular o imperativo da Educação Especial para a atuação profissional de pedagogos nas escolas. Neste registro, dimensiono a naturalidade e o imediatismo que conectam a Educação Especial com a Educação Inclusiva nas políticas e nas legislações atuais e no próprio espaço-tempo formativo.

Pouco tempo depois, imersa numa formação que visa dar conta da anormalidade, ou seja, da gerência do risco pela prevenção e pelo controle, interesse-me em compreender a problemática da homossexualidade no contexto da escola e da formação dos professores. O Professor José Luiz Padilha Damilano, orientador dos projetos de pesquisa derivados dessa temática, sugere minha ida à Biblioteca Setorial do Centro de Educação e, na pesquisa digital dos livros, encontro a referência “História da Sexualidade II:



o uso dos prazeres”. Esse encontro com a obra de Michel Foucault produziu outras formas de ver e narrar a sexualidade e, mais do que isso, possibilitou a leitura de outras de suas teorizações e de autores vinculados aos Estudos Foucaultianos em Educação. Minhas idas e minhas vindas acadêmicas já não seriam mais as mesmas.

O naturalismo e o imediatismo tomados até o momento como condições dessa relação ente Educação Inclusiva e Educação Especial ficaram abalados. A famosa pergunta de Friedrich Nietzsche duplica-se: o que estamos fazendo de nós – alunos e alunas em formação docente? O que estou fazendo comigo mesma? Era necessário compreender o que estava acontecendo, era imprescindível produzir outro modo de ser professor, era preciso, nas margens do processo formativo, percorrer (des)caminhos teóricos e metodológicos.

Assim, as disciplinas obrigatórias e complementares dos cursos de graduação; as participações no Diretório Acadêmico do Centro de Educação e no movimento estudantil; as docências nos Estágios Curriculares Supervisionados na Educação Infantil, nas disciplinas de Didática Geral e Filosofia da Educação no Curso de Magistério, nas salas de recursos com alunos com dificuldades de aprendizagem e com déficit cognitivo, na escola especial com alunos surdos; passaram a ser perpassadas pelos Estudos Foucaultianos em Educação.

Isso não significa que, em princípio, essas disciplinas possibilitaram as articulações das aulas com essa perspectiva teórico-metodológica. Apenas algumas disciplinas obrigatórias na área da surdez e a Semana Acadêmica do Centro de Educação “Educação como política cultural: um espaço para produção das diferenças”, onde encontrei a Professora Márcia – naquele momento, coordenadora do evento –, favorecem a incursão nesses estudos. As demais experiências foram sempre nessa marginalidade das matrizes curriculares, nessa postura pedagógica que assumia e produzia a problematização do presente, na organização de



práticas pedagógicas responsáveis pelos sujeitos produzidos. O Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Especial “A formação do educador especial na produção de subjetividades deficientes”, orientado pela Professora Eliana da Costa Pereira de Menezes, constituiu-se como uma materialidade dessa trajetória acadêmica que ocorreu nos cruzamentos de matrizes curriculares amparadas no projeto moderno de formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos com essas leituras e essas escritas marginais, menores.

Na realização do intercâmbio estudantil na Universidade do Algarve, em Portugal, entre os anos de 2007 e 2008, o componente curricular “Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais”, ministrado pela Professora Júlia Ferreira, permitiu, além do conhecimento das obras de outros autores, os estudos das teorizações foucaultianas. Neste caso, os trabalhos acadêmicos “Razão e loucura: encontros e desencontros com a verdade”, “Um breve percurso pela problemática da verdade: dos sistemas filosóficos tradicionais a Michel Foucault” e “As Ciências Humanas na epistemologia arqueológica de Michel Foucault: análise e discussões contemporâneas” foram formas de articular a problemática da verdade e das Ciências Humanas com os Estudos Foucaultianos em Educação.

Dessa forma, os vínculos com temas como, por exemplo, a invenção de uma ciência da sexualidade, a infância escolarizada, o planejamento escolar, os artefatos culturais na infância, a formação de professores/as, a Educação Especial, Educação Ambiental, a educação na modalidade a distância e as Ciências Humanas, permitiram problematizar as relações de saber-poder, os efeitos de verdade. Com esses temas, percebia a produtividade de cada terreno de estudo na manutenção e disseminação das redes discursivas que produzem os sujeitos – crianças/alunos, professores, pedagogos, educadores especiais, educadores ambientais – na sociedade contemporânea.



Nesse sentido, não poderia deixar de referir as contribuições desses temas e da vinculação teórica com os Estudos Foucaultianos em Educação e com os Estudos Culturais no meu processo formativo, mais, nas posições ocupadas no processo investigativo, no processo formativo-investigativo. Ao invés de adotar a atitude da pesquisadora que, a partir da mesma teorização, olha um mesmo objeto de estudo, situo-me na condição de estudante, pesquisadora que procura olhar diferentes objetos de estudo através de movimentos na perspectiva dos Estudos Foucaultianos em Educação e, às vezes, dos Estudos Culturais, percorrendo caminhos dispersos, com vinculações plurais, com proposições provisórias e, ao mesmo tempo, com importantes retornos à construção de conhecimentos nesta e em outras áreas, enfim, um trânsito formativo-investigativo produtivo.

Além desse processo formativo-investigativo, o ingresso no Serviço Público Federal, no cargo de Pedagoga, na Pró-Reitoria de Graduação da UFSM, possibilitou o exercício profissional próximo à gestão e à implantação de políticas de formação de professores, sendo que, hoje, exerço essa atividade no Centro de Tecnologia da UFSM. Diante disso, a formação de professores e as estratégias, as táticas de condução da conduta docente no espaço-tempo universitário ficaram conectadas aos estudos realizados na conclusão do Curso de Educação Especial - Licenciatura e no término das Especializações em Educação Ambiental, em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação e em Gestão Educacional, pela UFSM. Esse exercício da pedagogia no Ensino Superior tornou-se importante na organização do anteprojeto de pesquisa de Mestrado em Educação, proposto para o ingresso no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação/CE/UFSM.



### 2.3 Dos fragmentos possíveis: a problematização do presente

Leituras, escritas. Atividades acadêmico-profissionais. Essas impulsionam o desejo de problematizar a Educação Inclusiva, a Educação Especial, o AEE, seus cruzamentos, seus efeitos. Atividades que, além do relatado até o momento, estão implicadas com trabalhos de Pós-Graduação em Educação e são capazes de colocar em suspensão, em tensionar, em problematizar a Educação Especial e o AEE. Trago, neste momento, práticas discursivas, trabalhos e grupos entendidos como imprescindíveis para a produção da temática desta obra.

Primeiro, a tese “A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial”, produzida em 2003, pela Professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. Neste trabalho acadêmico, a Educação Especial aparece como central na inclusão escolar dos alunos “com necessidades educacionais especiais” no ensino comum, tendo como matriz de inteligibilidade o controle social. Dito de outra maneira, a Educação Especial torna-se uma garantia para o processo de inclusão escolar, na medida em que coloca em atividade a norma, efetiva os processos de normalização no interior da escola regular.

Dessa tese, tomo o argumento de que a Educação Especial não se constitui como algo natural dentro da escola. A educação especializada como política, prática discursiva, prática pedagógica funciona e trabalha em prol da escola “para todos”. Ao mesmo tempo, a tese serve a este estudo para contextualizar que a Educação Especial não some com as práticas de inclusão na escola. Pelo contrário, como um limbo, a educação especializada prepara os alunos a serem incluídos – nas mais diferentes modalidades de atendimento da Educação Especial –, produz a correção permanente, os mantém em atividade e sob controle os riscos.



Segundo, a tese “A maquinaria escolar na produção de subjetividades inclusivas”, da Professora Eliana da Costa Pereira de Menezes, em 2011, interessada nessa conexão entre a razão de Estado e a inclusão obrigatória, problematiza a produção de subjetividades inclusivas dentro das escolas. Nesta, o AEE aparece como uma nova configuração, uma nova roupagem da Educação Especial para manter os alunos “com necessidades educacionais especiais” no processo de inclusão escolar. E, manter esses alunos, no sentido do desejo de ser e permanecer incluído na escola, na sociedade.

Assim, a partir dos delineamentos teórico-metodológicos realizados pela autora, utilizo esse argumento de que o AEE, no âmbito da Educação Especial, responsabiliza-se pela organização, pelo desenvolvimento e pela implementação das ações inclusivas na escola. Dessa forma, como ocorre a condução da conduta docente nessa nova roupagem dentro da escola inclusiva? Eis a pergunta, o problema que interessa a esta obra.

Como esses trabalhos de Pós-Graduação em Educação, proponho a problematização da Educação Especial no presente, seus cruzamentos, seus efeitos. Educação Especial como campo de saber e poder, como curso de formação de professores para a Educação Básica, como prática pedagógica na escola inclusiva. Educação Especial que, ao participar desse processo de inclusão escolar, possibilita a emergência do AEE, uma tecnologia que, por sua vez, utiliza-se de estratégias e táticas para governamento da docência na contemporaneidade.

As participações no Grupo de Pesquisa Interinstitucional em Educação de Surdos (GIPES)<sup>13</sup>, liderado pela Professora Márcia na

13. No GIPES, na linha de pesquisa “Formação docente e práticas educativas”, participo do projeto de pesquisa “Currículo, diferença e prática docente: problematizando a formação de professores no contexto da educação de surdos”, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Pelotas.



UFSM e no Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC)<sup>14</sup>, liderado em conjunto pela Professora Márcia e pelo Professor Luís Fernando Lazzarin nesta Instituição Federal de Ensino Superior, também foram e continuam a ser marcadas pelas teorizações foucaultianas e por práticas discursivas e não-discursivas interessadas em problematizar o presente. Então, os estudos e as discussões realizadas, especialmente os voltados à escola inclusiva e à formação de professores, servem para a temática desta pesquisa.

Além dessas práticas discursivas, tomo práticas não discursivas da Educação Inclusiva e da Educação Especial no presente. Mobilização dos olhares, das formas de ver e das formas de dizer, enfim, de significar o contexto contemporâneo. O olhar como campo de visibilidade integra as práticas não discursivas e institui o regime das coisas visíveis; enquanto que as práticas discursivas são compostas por esses outros campos do dizer e instituem o regime das coisas dizíveis. Um regime atravessa, entra em contato, movimentava o outro, sem aprisioná-lo ou reduzi-lo. Claro, novamente, não quero tomar com isso a ideia de que a visão e o dito esclareçam ou revelem as coisas. As formas pelas quais culturalmente tornamos as coisas visíveis ou dizíveis produzem esses regimes de visibilidade e dizibilidade e, permeadas entre si, fazem parte das relações de saber e poder.

Dessa maneira, um desses elementos visíveis, àquele que reporta ao meu processo de escolarização, à escola. Escola que há um tempo carregava as condições para ser um direito de todos – universal, laica, gratuita e obrigatória –, mas que agora ganha mais uma caracterização e passa a denominar-se como escola inclusiva. Nesta, existem as salas comuns, com quadro-negro,

14. No DEC, insiro-me na linha de pesquisa "Educação Especial e Educação Inclusiva", focada em problematizar os discursos que constituem os campos de saber e poder da Educação Especial, da Educação Inclusiva e da Educação de Surdos na contemporaneidade.



cadeiras e classes e algumas tecnologias – umas tem televisão, outras *data show*, etc. Também, em turno inverso, existem as salas de recursos multifuncionais. Essas são apenas para os alunos que não acompanham o ritmo e o tempo de aprendizagem dos demais, geralmente, são os diagnosticados, os identificados e os classificados com comprometimento. Os alunos não somam vinte ou trinta. Ou eles estão aí sozinhos, ou em grupos reduzidos. Nesta sala, tem-se a presença de um professor, não qualquer professor com Curso Normal ou Licenciado, mas um professor especialista em “necessidades educacionais especiais”.

Assim, não longe desse elemento visível, encontro outro: um professor está em formação. Antes, há pelo menos uns vinte anos, esta formação ocorria, exclusivamente, pelo Curso de Educação Especial – Licenciatura ou pela Pós-Graduação em Educação Especial. Agora, a formação ocorre pelo AEE. Atenção: qualquer professor da rede de ensino com formação inicial, cuja escola estadual ou municipal recebeu salas de recursos multifuncionais, pode participar do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, por meio de um curso de especialização ou de aperfeiçoamento/extensão, na modalidade a distância, ofertado por instituições públicas de Educação Superior. Por isso, ele e outros estão aí, em formação.



**CALEIDOSCÓPIO:**  
SOBRE FRAGMENTOS,  
COMBINAÇÕES E  
POSSÍVEIS EFEITOS

3



Os fragmentos acadêmico-profissionais e os fragmentos relativos ao processo de escolarização e à formação de professores na educação brasileira permitiram a aproximação e as conexões com a temática da docência, temática esta que perpassa os objetivos e as teorizações da dissertação de Mestrado em Educação publicada através desta obra. Neste momento, ao retomar o problema de pesquisa de ingresso no PPGE, procuro – a partir dele e com ele – mostrar os caminhos e os descaminhos desta pesquisa no terreno da educação. Dito de outra maneira, utilizo meu problema de pesquisa no intuito de demarcar teórica e metodologicamente as operações com a caixa de ferramentas<sup>15</sup> de Michel Foucault. Com isso, também descrevo alguns movimentos desenvolvidos posterior a defesa do projeto de dissertação “Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governmentação: a condução da conduta docente na escola inclusiva” no dia 27 de junho de 2011.

Independente das proposições teórico-metodológicas estudadas no universo acadêmico – nessas poderia enunciar as vertentes empírico-analíticas, fenomenológicas-hermenêuticas, crítico-dialéticas (GAMBOA, 2007); a perspectiva dos Estudos Foucaultianos em Educação e dos Estudos Culturais (COSTA, 2007a, 2007b, COSTA e BUJES, 2005) – a pesquisa em educação tem sido imbuída de intencionalidade e de produtividade. Essa atribuição – legítima de outras pesquisas em outros campos de investigação – permite que, minimamente, usemos construir caminhos, revertê-los ou subvertê-los.

15. Numa conversa intitulada “Os intelectuais e o poder”, em 02 de março de 1972, Foucault e Gilles Deleuze, versam sobre a noção de caixa de ferramentas: “Michel Foucault: (...) a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora. Gilles Deleuze: (...) uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utiliza-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que no momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas” (FOUCAULT, 2001b, p. 71).



Esses caminhos configuram-se por perguntas, objetivos, abordagens e procedimentos metodológicos, possíveis e provisórias respostas. Além disso, caminhos, nas pesquisas em educação, requerem entreter-se com os processos educacionais, os processos escolares, os processos de subjetivação nos espaços-tempos pedagógicos, as instâncias sociais de produção de verdades. Reversão e subversão, por sua vez, tomam o sentido do descaminho, da resistência, da recusa. Dizem muito mais da mobilidade do que da posição, da inquietação do que da resposta. Reversão e subversão nas pesquisas em educação, no meu entendimento, tem haver com este processo de produção do pesquisador em educação, com os retornos, mas também com os abandonos, o distanciamento da linearidade e da evolução, com as costuras, com o exercício de si no pensamento (FOUCAULT, 1998).

Então, neste ponto, ou neste complexo processo de reversão e subversão no campo da educação, insiro o problema de pesquisa que me levou, durante um semestre letivo, ao encontro da noção de deslocamento – tão cara, às vezes, tão maldita às pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais. Esse custo ou essa maldição da noção de deslocamento nas pesquisas em educação diz respeito a essa incessante discussão em torno do que seria mais legítimo ou, do ponto de vista metodológico, mais eficiente para capturar os dados, analisá-los e discuti-los à luz da teoria; da atitude de pesquisador capaz de intervir num dado grupo e de solucionar seus problemas. Nesse contexto, creio que a noção de deslocamento se desfaz, pois o movimento de produção do problema de pesquisa e o próprio caminho da investigação se cristalizam, encontram sua posição, nesse caso, “primeira” ou “principal”, de conduzir o pesquisador aos achados da pesquisa. Por isso, sem adotar a pretensão de desconsiderar a validade dessas pesquisas para pensar ou problematizar a educação, permito-me dar as costas a esses pontos que, historicamente, demarcaram e organizaram



as pesquisas em educação, porque já não fazem mais sentido no meu processo acadêmico-investigativo. Insiro-me, portanto, num processo de perguntas menores, de caminhos ou descaminhos que se produzem no ato de ler e escrever, de teorizações que podem operar metodologicamente, de uma pesquisa que produz redes de saber e poder de determinadas formas, nem melhores, nem piores que outras.

Com essas ressalvas, importantes para os pesquisadores que se envolvem com os Estudos Foucaultianos em Educação, parto para o exercício do deslocamento. Inicialmente, apresento o problema que, no anteprojeto de pesquisa inscrito na Linha de Pesquisa da Educação Especial, constituía-se como o problema-motor à procura de uma trajetória e de uma resposta: “como as políticas de inclusão escolar e o sistema de *expertise* operam na manutenção da Educação Especial nas práticas escolares e proliferam os efeitos da educação especializada na sociedade contemporânea?”.

Com esse problema de pesquisa – por mais que tenha trabalhado na ótica do como um regime de verdade<sup>16</sup> produz efeitos na escola e na sociedade contemporânea, ou seja, na lógica dos processos e das produções – atribuía à Educação Especial uma essência e o ideário evolutivo. Do que se trata? Da concepção de Educação Especial como uma prática pedagógica especializada aos alunos com necessidades educacionais especiais que se estruturou num certo paradigma da integração e que, neste momento, reconfigura-se e produz efeitos na lógica da educação inclusiva. Nessa reconfiguração, esse campo supera antigas práticas clínico-pedagógicas e adota outras melhores na atuação junto aos sujeitos com necessidades educacionais especiais. De

16. Nas palavras de Foucault (2001b, p. 14), “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade”.



certa maneira, essa concepção – mesmo imbricada com as noções de rede discursiva, prática pedagógica especializada (HERMES e MENEZES, 2009) – reitera a produção de uma pesquisa com contornos e previsões seguras: na superação de paradigmas, a Educação Especial melhora clínica e pedagogicamente; com essa superação, ela investe naqueles que sempre estiveram aí ou mesmo que foram produzidos por este campo: os alunos do desvio ou – no que julgamos ser o “politicamente correto” – os alunos com “necessidades educacionais especiais”.

Contornos e previsões seguras? Nesse caminho pelos Estudos Foucaultianos em Educação, seria, então, necessário reverter e subverter o próprio pensamento. Escolhi, para isso, o ato incessante da leitura e da escrita através da metáfora do caleidoscópio de Paul Marie Veyne:

em uma certa época, o conjunto das práticas engendra, sobre tal ponto material, um rosto histórico singular em que acreditamos reconhecer o que chamamos, com uma palavra vaga, ciência histórica ou, ainda, religião; mas, em uma outra época, será um rosto particular muito diferente que se formará no mesmo ponto e, inversamente, sobre um novo ponto, se formará um rosto vagamente semelhante ao precedente. Tal é o sentido da negação dos objetos naturais: não há, através do tempo, evolução ou modificação de um mesmo objeto que brotasse sempre no mesmo lugar. Caleidoscópio e não viveiro de plantas. Foucault não diz: ‘De minha parte, prefiro o descontínuo, os cortes’, mas: ‘Desconfiem das falsas continuidades’ (1982, p. 172).

“Desconfiem das falsas continuidades”. Eis a afirmação que me levou a suspeitar de um problema de pesquisa produzido na ordem de uma Educação Especial capaz de responsabilizar-se pelos sujeitos do desvio em projetos e em épocas diferentes; nas operações de uma Educação Especial naturalmente articulada às políticas de inclusão escolar e reintroduzida nos espaços-tempos pedagógicos. Assim, recorri às perguntas menores, no sentido de reverter o processo de significação da Educação Especial como



uma prática permanente e melhorada, de acordo com os diferentes paradigmas de relação entre os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e a sociedade. Para essas perguntas menores, não existe uma suposta lógica ou uma previsível resposta. Essas estavam atreladas ao problema de pesquisa descrito anteriormente. Por isso, ele precisou ser revertido, subvertido. Explico. Agora, ao invés de preocupar-me com uma Educação Especial – com um ideário ao mesmo tempo moderno e salvacionista, que perpassa os estudos acadêmicos e as políticas públicas desse campo na contemporaneidade – dedicar-me-ei a compreender o AEE, configurado na última década, a fim de problematizar as práticas de governamento na escola inclusiva. Assim como Fischer, acredito na problematização constante dos problemas de pesquisa, sabendo que “isso não se resolve com a rapidez e a sedução de nossas breves palavras sobre um belo conjunto de conceitos que aprendemos a repetir. Um trabalho esforçado nos aguarda, no sentido de cotidianamente buscarmos outras formas de perguntar” (2007, p. 59). Dessa forma, retomo aquelas perguntas menores que começam a fazer sentido nesta prática de pesquisa: que saberes e poderes fazem do AEE um regime de verdade na escola inclusiva? Como ocorre o entrecruzamento do AEE com a educação inclusiva? Como o AEE tem investido suas redes de saber e poder para conduzir as condutas docentes na escola inclusiva?

Essas perguntas menores mostram o como desta pesquisa. Se as viradas linguística e cultural<sup>17</sup> contribuíram para tomar a linguagem e a cultura como centralidade dos processos e práticas de significação social; se significantes e significados não se correspondem, nem se separam, como afirmava Ferdinand de

17. As viradas linguística e cultural foram movimentos singulares e, ao mesmo tempo, complementares, na medida em que marcaram as produções intelectuais e, principalmente, as pesquisas e as teorizações nos espaços-tempos acadêmicos a partir do século XX. Nesse universo, nada mais pode ser entendido e produzido fora da linguagem e cultura, pois elas passaram a atravessar e produzir formas de ser e estar neste mundo contemporâneo.



Saussure, mas adiam a significação no processo de diferenciação, como queria Jacques Derrida; enfim, se não existe nada fora da linguagem e da cultura, então, essas perguntas menores servem para uma pesquisa tangenciada pelos Estudos Foucaultianos em Educação. Cabe destacar que, a partir desses estudos – trazidos e utilizados nas pesquisas em educação –, a teoria pode ser tomada como uma caixa de ferramentas. Ora, pois, que a caixa de ferramentas exige operações metodológicas. Assim, movimentar-se pelos Estudos Foucaultianos em Educação diz respeito a uma empreitada teórico-metodológica. Trata-se de utilizar as chaves de uma caixa de ferramentas para fazer funcionar outras problemáticas, outras tramas textuais, outras possibilidades do ato de leitura e escrita (FOUCAULT, 2001b). Trata-se também de perceber e utilizar a linguagem e a cultura como produtoras de significados, como promotoras das relações de saber e poder, como centrais na produção dos regimes de verdade. Por isso, não posso – ao trazer essas perguntas menores – desmerecer o papel da linguagem e da cultura na constituição das falsas continuidades ou na produção de uma tecnologia de governo – no caso, o AEE.

Claro, a escolha das chaves da caixa de ferramentas delimita o como dos caminhos e dos descaminhos que, porventura, possa percorrer no processo de investigação. Neste momento, o AEE permite aproximar-me e operar com a noção de governamentalidade. Essa noção pertence não só ao segundo domínio da produção foucaultiana, ou seja, ao ser-poder, mas também conecta-se com os domínios do ser-saber e do ser-consigo<sup>18</sup>. No entanto, nesta publicação, não se trata de esgotar os sentidos e os significados

18. De acordo com Veiga-Neto, além dos critérios cronológicos e metodológicos que podem ser utilizados para situar os três Foucault, Miguel Morey adota a ontologia do presente para tal tripartição. Nesse sentido, "(...) os três eixos propostos por Morey têm em comum a nossa ontologia histórica; diferenciam-se um do outro em função de como Foucault entende essa ontologia: pelo *saber (ser-saber)*, pela *ação de uns sobre os outros (ser-poder)* e pela *ação de cada um consigo próprio (ser-consigo)*. Ou, se quisermos, como nos constituímos como *sujeitos do conhecimento*, como *sujeitos de ação sobre os outros* e como *sujeitos de ação moral sobre nós mesmos*" (2007, p.40).



da governamentalidade; e sim de operar na zona cinza, lançando olhares e operando com essa ferramenta nas práticas em questão.

Do retorno à questão da governamentalidade, trago algumas contribuições para pensar e problematizar o AEE e suas implicações com os processos de escolarização e a formação de professores na contemporaneidade, por isso essa noção torna-se importante neste trabalho, ela opera no mapeamento e na problematização de um regime de verdade que, em princípio, investe tanto na gerência da população de risco quanto na condução da conduta docente. Nas palavras de Fischer, essa noção se torna “uma ferramenta tão importante para nossas investigações e de que modo temos procurado, através dele, pensar a educação diferentemente do que vínhamos pensando há muito tempo” (2007, p. 57).

Assim, o AEE está em relação de imanência<sup>19</sup> com as políticas de inclusão escolar gerenciando a vida da população de risco, promovendo práticas de prevenção e segurança na sociedade contemporânea. Ambos operam para aperfeiçoar/otimizar o estado de vida dessa população nessa sociedade, garantindo isso através de novas expertises. Nesse sentido, ao tratar do AEE como uma tecnologia de governo, a ferramenta governamentalidade, a partir do registro foucaultiano, aparece como “a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 258).

Essa noção de governamentalidade, articulada com a produção de uma docência para o AEE, permite o conhecimento das táticas de governo dos docentes e potencializa o exercício acerca da organização dos diagnósticos, das classificações e das estatísticas como mecanismos de produção das subjetividades

19. Relação de imanência refere-se, neste caso, a causa que se atualiza em seus efeitos; diferente da relação imediata existente entre causa e consequência (DELEUZE, 2005; BUJES, 2007).



desviantes, das redes de apoio técnico pedagógico, de formação continuada docente e de práticas colaborativas, solidárias que se efetivam nas escolas inclusivas. Eis a utilidade dessa ferramenta nesta obra, as possíveis escritas e as problematizações a serem efetivadas a partir e com os Estudos Foucaultianos em Educação. Então, a afirmação “Desconfiem das falsas continuidades” permanece viva no exercício do deslocamento:

Um falso objeto natural, como a religião ou como uma determinada religião, agrega elementos muito diferentes (ritualismo, livros sagrados, secularização, emoções diversas, etc.) que, em outras épocas, serão ventiladas em práticas muito diferentes e objetivadas por elas sob fisionomias muito diferentes. (...) Conseqüências acessórias: nem funcionalismo nem institucionalismo. A história é um terreno vago e não um campo de tiro; através dos séculos, a instituição da prisão não responde a uma função que deve ser preenchida, e as transformações dessa instituição não têm que ser explicadas pelos sucessos ou fracassos dessa função. É preciso partir do ponto de vista global, quer dizer, das práticas sucessivas, pois segundo as épocas, a mesma instituição servirá a funções diferentes e inversamente: além disso, a função só existe em virtude de uma prática, e não é a prática que responde ao ‘desafio’ da função (a função ‘pão e Circo’ só existe na e pela prática ‘guiar o rebanho’, não existe função eterna de redistribuição ou de despolitização através dos séculos) (VEYNE, 1982, p. 172-173).

O AEE engendra outros regimes e outras práticas de verdade, não no sentido da precedência ou do posterior, da causa e da consequência, do que funciona em proveito do que e a partir de qual instituição, mas daquilo que num espaço-tempo específico constitui o caleidoscópio: os saberes promovidos, os poderes investidos, os processos de negociação, os efeitos produzidos. De certa forma, essa metáfora do caleidoscópio impulsionou o exercício do deslocamento, o exercício de si no pensamento, como propôs Foucault. Nesse, com algumas chaves – uma central, a governamentalidade, e as outras tangenciais em relação a esta escrita – acabo filiando-me a determinados estudos teórico-metodológicos, que contribuem na construção das perguntas menores, do como da pesquisa, da negação das configurações e das operações do



AEE como um viveiro de plantas, ou seja, do AEE como uma prática permanente e melhorada da Educação Especial. Nesse sentido, não cabe, neste momento, vislumbrar funções ou instituições tomadas como essenciais ou mesmo produzidas no sentido de uma ordem evolutiva, capaz de manter-se viva e operante em contextos históricos e culturais diferenciados. As funções e as instituições decorrem de práticas discursivas e não discursivas que fazem funcionar um regime de verdade historicamente motivado e constituído. Não se trata, portanto, de eleger categorias “desde sempre aí” ou “a serviço do bem comum, da salvação”, mas de, na prática da pesquisa, constituir unidades analíticas capazes de problematizar efeitos de verdades locais e produtores de subjetividades.

Então, nesse caleidoscópio, talvez, consiga compreender como, através do AEE, produzimos e gerenciamos as condutas docentes para atuarem nas salas de recursos multifuncionais. Especificamente, trata-se de mapear as lógicas e as operações desse serviço da Educação Especial na contemporaneidade; analisar as relações entre o AEE e a educação inclusiva nas práticas neoliberais; problematizar o governo docente na escola inclusiva. Para isso, organizo a materialidade desta pesquisa a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na organização e implantação do AEE nas escolas inclusivas, especificamente, em relação à formação continuada de professores, conforme etapas e materiais listados a seguir.

Antes de dispor essas etapas e materiais, considero oportuno mostrar que, anterior à defesa do projeto de dissertação, pensava em utilizar como eixos da análise e discussão de dados: a) o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Básica, na modalidade a distância, desenvolvido em uma Instituição Federal de Educação Superior do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, com vistas a formar professores das redes estadual e municipal do ensino para atuar no AEE; b) o Programa de Implantação de Salas



de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação; c) o AEE na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS. A banca examinadora<sup>20</sup>, naquele momento, propôs que focasse a pesquisa na formação de professores e substituísse os dois últimos elementos pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial a fim de problematizar os efeitos do AEE na condução de condutas docentes em nível nacional e, portanto, na produção de subjetividades para e na escola inclusiva. Neste ponto, deixei de olhar para o lócus da escola inclusiva no município de Santa Maria/RS e no como os docentes produzem-se como sujeitos nesse processo de formação continuada (movimentos estes que seriam observados no segundo e no terceiro eixos da materialidade e que, após critérios expostos pela banca examinadora, demandariam muito tempo para a pesquisa) para, então, preocupar-me com as regulamentações e os saberes que, neste momento, produzem uma forma de ser e estar docente do AEE na escola inclusiva.

Um recuo? Sim, propositivo. Propositivo na medida em que, ao substituir dois dos eixos da materialidade, pude olhar com mais cautela e mais minúcia a organização de uma racionalidade política que engendra a formação continuada de professores em nível nacional e que, num movimento micro, dispõe sobre os conhecimentos, os recursos, as técnicas, as atitudes necessárias para o AEE na escola inclusiva. Um avanço? De certa forma, sim. Sim porque, ao reduzir a materialidade da pesquisa, tentei dar conta dessa docência como um movimento contínuo de si mesmo e dos outros para atuar na escola inclusiva. Sim porque a cautela e a minúcia provocadas pelo recuo permitiram problematizar a formação continuada de professores na contemporaneidade. Abaixo, as etapas e os materiais que possibilitaram esses movimentos nesta prática de pesquisa:

20. A banca examinadora estava composta pela Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (orientadora/UFSM), Professora Doutora Clarice Salet Traversini (UFRGS), Professora Doutora Elisete Medianeira Tomazzetti (UFSM), Professora Eliana da Costa Pereira de Menezes (convidada/UFSM) e Professora Doutora Maria Inês Naujorks (suplente/UFSM).



|   |  |
|---|--|
| <p>Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial</p>   | <p>Universidade Federal de Santa Maria – UFSM</p>  |
| <p>- Documentos publicados no Diário Oficial da União (DOU) de janeiro de 2007 a dezembro de 2011.</p> <p>- Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” publicada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) no ano de 2010.</p> | <p>- Projeto Institucional “Fundamentos para a implementação de uma política pública de formação continuada de professores na área da Educação Especial, na modalidade a distância, para ser implementado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP)”.</p> <p>- Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, 1ª edição, set. 2007 a fev. 2008.</p> <p>- Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, 2ª edição, out. 2008 a jun. 2009.</p> <p>- Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, 3ª edição, jul. a nov. 2009.</p> <p>- Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, 4ª e 5ª edições, respectivamente, ago. 2010 a jan. 2011, mar. 2011 a ago. 2011.</p> |

Na primeira etapa, “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores para a Educação Especial”, realizei uma pesquisa quadrimestral no Portal da Imprensa Nacional nos documentos publicados no Diário Oficial da União (DOU) de janeiro de 2007 a dezembro de 2011. Foram encontradas 488 publicações relacionadas ao atendimento educacional especializado. Abaixo, uma amostra da primeira e da última pesquisa quadrimestral:



The screenshot shows a web browser window with a table of search results. The table has columns for 'Número', 'Data de Publicação', and 'Página'. Below the table, there is a 'Filtros Avançados' section with checkboxes for 'BOM', 'BOB', 'BOM', 'BOB', 'BOM', and 'BOB'. The search criteria are set to 'Data de Publicação' from 01/01 to 30/04.

Figura 1 – Primeira pesquisa quadrimestral no DOU, período 01/01 a 30/04 de 2007.

The screenshot shows a web browser window with a table of search results. The table has columns for 'Número', 'Data de Publicação', and 'Página'. Below the table, there is a 'Filtros Avançados' section with checkboxes for 'BOM', 'BOB', 'BOM', 'BOB', 'BOM', and 'BOB'. The search criteria are set to 'Data de Publicação' from 01/09 to 31/12.

Figura 2 – Última pesquisa quadrimestral no DOU, período 01/09 a 31/12 de 2011.

Após leitura e seleção das publicações, pertinentes à temática em questão, organizei quadros, dispondo o resumo e os dados de publicação dos documentos considerados necessários para compreender e problematizar a formação continuada de professores em nível nacional. Mesmo assim, após os quadros, fiz uma outra leitura das publicações e descartei alguns documentos na medida em que, apesar da recorrência, tratavam mais da atuação docente do que propriamente da formação continuada de professores à escola inclusiva. Então, das publicações tomadas para o entendimento da Rede Nacional permaneceram as seguintes:

- Plano Plurianual 2004-2007 – Desenvolvimento da Educação Especial – DOU nº 28, quinta-feira, 8 de fevereiro de 2007, p. 91.



- Portaria Normativa nº 12, de 24 de abril de 2007 – Dispõe sobre a criação do “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” – DOU nº 80, quinta-feira, 26 de abril de 2007, p. 4.
- Edital nº 2, de 26 de abril de 2007 – Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – DOU nº 81, sexta-feira, 27 de abril de 2007, p. 54-56.
- Edital nº 6, de 27 de junho de 2007 – Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – DOU nº 122, quarta-feira, 27 de junho de 2007, p. 35-37.
- Edital nº 7, de 28 de junho de 2007 – Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – DOU nº 124, sexta-feira, 29 de junho de 2007, p. 34-35.
- Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de Cabo Verde para Implementação do Projeto “Escola de Todos – Fase II” – DOU nº 60, sexta-feira, 28 de março de 2008, p. 109.
- Edital nº 1, de 2 de março de 2009 – Chamada Pública para Cadastramento e Seleção de Cursos de Instituições Públicas de Educação Superior para a Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB – DOU nº 42, quarta-feira, 4 de março de 2009, p.20-21.
- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial – DOU nº 190, 5 de outubro de 2009, p.17.
- Programa de Governo – 1374 Desenvolvimento da Educação Especial – DOU nº 18, quarta-feira, 27 de janeiro de 2010, p. 817-818.
- Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DOU nº 133, quarta-feira, 14 de julho de 2010, p. 824-828.
- Programa de Governo – 1374 Desenvolvimento da Educação Especial – DOU nº 29, quinta-feira, 10 de fevereiro de 2011, p. 684-685.
- Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências – DOU nº 221-A, sexta-feira, 18 de novembro de 2011, p. 5 e 6.

Ainda, na Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, publicada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2010, realizei a leitura dos dez materiais didáticos disponíveis: “A escola comum inclusiva”; “O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual”,



“Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira”, “Abordagem bilíngüe na escolarização de pessoas com surdez”, “Surdocegueira e deficiência múltipla”; “Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa”, “Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial”, “Livro acessível e informática acessível”, “Transtornos globais do desenvolvimento” e “Altas habilidades/superdotação”.

De maneira geral, o primeiro fascículo, “A escola comum inclusiva”, trata das noções de identidade e diferença na escola inclusiva. Para tal, o material didático expõe que “Todos se igualam pelas suas diferenças” e perpetua a lógica da identidade, da diferença em relação ao desvio. Por mais que a tentativa seja questionar a norma e as identidades nos materiais, o texto toma o sujeito da Educação Especial na ótica do desvio. A continuidade desse texto explora o AEE na articulação entre a escola regular e a Educação Especial, dispondo a necessidade de focalizar o Projeto Pedagógico Escolar e o AEE, a organização e a oferta desse serviço educacional especializado, bem como a formação continuada de professores. Por último, o material didático, a partir de texto e ilustração, apresenta as salas de recursos multifuncionais e o trabalho com os alunos da Educação Especial nesse espaço-tempo.

Os demais fascículos referem-se às especificidades do campo da Educação Especial. Dessa forma, eles estão compostos basicamente pela identificação do desvio (deficiência intelectual, baixa visão e cegueira, surdez, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), pelos recursos a serem utilizados com esses sujeitos no AEE e por estudos de caso, planos de trabalho ou, às vezes, por exemplos de práticas escolares. Desses materiais didáticos, três referem-se aos recursos clínicos e pedagógicos destinados a diferentes áreas do desvio: “Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa”, “Orientação e



mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial” e “Livro acessível e informática acessível”. Por vez ou outra, esses fascículos contemplam estudos sobre, por exemplo, a pedagogia da negação, o pós-modernismo, a teoria psicogenética de Jean Piaget, etc., que justificam as ações desenvolvidas no AEE.

Nesses materiais didáticos, selecionei extratos sobre os conhecimentos, os recursos, as técnicas, as atitudes a serem desenvolvidas pelo docente do AEE para a escola inclusiva. Após, fiz uma nova triagem, procurando as recorrências e as singularidades discursivas e focando aquilo que, no processo formativo, comporta uma maneira de ser e estar docente que colabore com a racionalidade política implicada na escola inclusiva.

Na segunda etapa, “Universidade Federal de Santa Maria – UFSM”, utilizei o Projeto Institucional e as cinco edições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, ofertadas aos professores das redes municipal e estadual de ensino. O Projeto Institucional compreende um histórico da UFSM e da proposta do projeto referindo, como experiência, os Cursos de Educação Especial, graduação e especialização, propostos na modalidade a distância pelo CE/UFSM. Além disso, esse documento contempla como justificativa a experiência acumulada pela e na UFSM das questões relativas ao serviço público e as políticas públicas, bem como das questões da área da Educação Especial e da educação a distância. Ainda, constam informações sobre a metodologia; os executores; os resultados esperados; as obrigações e as competências da Fundação de Apoio, responsável com a execução de despesas com pessoal, e da UFSM; as fontes e os usos dos recursos financeiros; o plano de aplicação; o cronograma de atividades; o prazo de vigência de 07 meses com possível prorrogação.



As edições do Curso de Aperfeiçoamento em AEE abrangem os dados da instituição proponente e da Coordenação do Curso; a apresentação; a justificativa; os objetivos gerais e específicos; a área de concentração da Educação Especial; o público-alvo; as estratégias pedagógicas; a certificação; a metodologia; os ementários; os programas e os docentes de cada módulo; os recursos didáticos; a organização do curso de capacitação de tutores; o cronograma de execução. Da mesma forma que na Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, nessas edições e no Projeto Institucional, selecionei as recorrências e as singularidades discursivas vinculadas à lógica conhecimentos/ recursos/ técnicas/ atitudes do docente de modo a constituir, num momento posterior, as unidades analíticas referentes à docência pelo e no AEE.

Aqui, recorro novamente à reversão e à subversão. Se abandono a Educação Especial como uma entidade em evolução nos diferentes paradigmas, por que continuar a investir na figura do educador especial, nessa condição que identifica o trabalho docente no âmbito da Educação Especial? A renúncia, então, desse educador especial revigora-se na tentativa de problematizar o AEE como um investimento massivo e permanente nas práticas de condução docente, capaz de desenvolver-se cognitivamente e participar da melhoria da educação e da sociedade inclusiva. Aqui, qualquer professor, com formação continuada pelo AEE, pode tornar-se um docente dessa modalidade de educação escolar.

Após retomar os caminhos e os descaminhos na prática de pesquisa, penso que, minimamente, o exercício do deslocamento se concretizou em duas dimensões: o abandono da Educação Especial, sob o prisma dos paradigmas da integração e da inclusão; e a recusa de focalizar os investimentos da educação especializada na formação do educador especial. Para isso, a partir e com a noção de AEE, procurei superar os “pressupostos de um sujeito fundante, de uma realidade em constante aperfeiçoamento e numa verdade



última” (BUJES, 2007, p. 31-32). Dito de outra maneira, o problema de pesquisa de ingresso no PPGE-ME servirá para operar com a noção de governamentalidade, retirada da caixa de ferramentas de Michel Foucault. Esse problema foi revertido e subvertido porque, neste momento, fazia-se necessário produzir outras aproximações, outras problematizações. Não que o ineditismo tenha valia nesta perspectiva de pesquisa em educação, mas as formas pelas quais questionamos os próprios problemas de pesquisa contribuem para a proliferação de perguntas menores, capazes de mapear as configurações dos regimes de saber e poder; de problematizar os efeitos dessas verdades na produção de outras subjetividades.

Nesse sentido, os caminhos, a reversão e a subversão, em relação ao problema de pesquisa, dizem respeito ao exercício de si no pensamento indicado anteriormente. A pesquisa, nos Estudos Foucaultianos em Educação, não se faz apenas pela constituição da justificativa, dos objetivos, do problema-motor, do referencial teórico, dos procedimentos metodológicos e das técnicas de coleta e discussão dos dados. Sem renunciar as atribuições da intencionalidade e da produtividade no processo de investigação, prefere-se, no ato da leitura e da escrita, operar com as chaves de uma caixa de ferramentas, adotando teoria e metodologia numa relação de imanência. Por isso, no “como” da pesquisa, não se prescreve, não se descreve, não se buscam soluções, não se totalizam os sentidos e os significados; o interesse pela zona cinza implica renunciar as explicações imediatas e simplistas, as soluções e/ou transformações; faz aguçar sentidos, provocar o pensamento, engendrar novas escritas. Esta perspectiva de pesquisa em educação contribui, então, para fazer da investigação um processo constante de deslocamentos. Deslocamentos, movimentos, inquietações na produção do pesquisador, na produção da prática de pesquisa. Saberes, poderes, processos de negociação, efeitos. Caleidoscópio.



Com alguma dificuldade (pois não é fácil um porco equilibrar-se numa escada de mão), Bola-de-Neve subiu e começou a trabalhar, enquanto Garganta, alguns degraus abaixo, segurava a lata de tinta. Os Mandamentos foram escritos na parede alcatroada, em grandes letras brancas que podiam ser lidas a muitos metros de distância. Eis o que dizia o letreiro:

#### OS SETE MANDAMENTOS

1. Qualquer coisa que ande sobre duas pernas é inimigo.
2. Qualquer coisa que ande sobre quatro pernas, ou tenha asas, é amigo.
3. Nenhum animal usará roupas.
4. Nenhum animal dormirá em cama.
5. Nenhum animal beberá álcool.
6. Nenhum animal matará outro animal.
7. Todos os animais são iguais.

Estava tudo muito bem escrito, com exceção da palavra 'álcool', e de um dos esses, que foi desenhado ao contrário. O conjunto ficou bastante bom, e Bola-de-Neve leu-o em voz alta para os demais. Todos os animais balançaram a cabeça, de pleno acordo, e os mais vivos começaram imediatamente a decorar os Mandamentos.

(...)

Passaram-se anos. As estações vinham, passavam e a curta vida dos bichos se consumia. Tempo chegou em que ninguém mais se lembrava de antes da Revolução, com exceção de Quitéria, Benjamin, o corvo Moisés e alguns porcos.

(...)

Baliram durante cinco minutos sem cessar. E, quando se calaram, fora-se a oportunidade da palavra de protesto, pois os porcos já haviam voltado para dentro de casa.

Benjamin sentiu um focinho esfregar-lhe o ombro. Era Quitéria. Seus olhos pareciam mais encobertos que nunca. Sem dizer palavra, ela o puxou delicadamente pela crina, levando-a até o fundo do grande celeiro, onde estavam escritos os Sete Mandamentos. Durante um ou dois minutos ficaram olhando a parede alcatroada com o grande letreiro branco.

– Minha vista está falhando – disse ela finalmente. – Mesmo quando eu era moça não conseguia ler o que estava escrito aí. Mas parece-me agora que a parede está meio diferente. Os Sete Mandamentos são os mesmos de sempre, Benjamin?

Pela primeira vez, Benjamin consentiu em quebrar sua norma, e leu para ela o que estava escrito na parede. Nada havia, agora, senão um único Mandamento dizendo:

**TODOS OS ANIMAIS SÃO IGUAIS MAS ALGUNS ANIMAIS SÃO MAIS IGUAIS DO QUE OS OUTROS**

Orwell, George. *A Revolução dos bichos*. Tradução de Heitor Ferreira. São Paulo: Edibolso, 1975. p. 20-21, 84, 89.



**IN/EXCLUSÃO ESCOLAR  
& EDUCAÇÃO ESPECIAL:**  
EMERGÊNCIAS  
DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO

4



A inclusão opera para exclusão? A exclusão produz a inclusão? Eis algumas questões, penso eu, pertinentes para abordar as políticas de inclusão – escolares ou não – e a educação especializada, bem como para discutir a emergência do AEE nas escolas nessa última década.

Quero, aqui, colocar uma questão de estratégia. Ao falar em inclusão e em suas políticas e práticas, sirvo-me da ideia de que ela trabalha em prol de uma educação e de processos de escolarização organizados a partir do princípio de mobilidades dos sujeitos (MENEZES, 2011). Esses sujeitos – eu, você, nós, eles – estamos aqui incluídos, desejamos permanecer nessa posição de sujeitos e participar continuamente desse processo na sociedade contemporânea. Dessa forma, falar em inclusão social e escolar engloba os serviços da Educação Especial, sem que estes reduzam o foco das políticas e das ações de inclusão. Por exemplo, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, a partir do fechamento da Secretaria de Educação Especial – SEESP em 2011, colocou a Educação Especial, hierárquica e funcionalmente, no interior da SECADI, ou seja, na Diretoria de Políticas de Educação Especial. Com disso, a Inclusão Escolar e a Educação Especial são tomadas, por uma questão de estratégia, condições para produzir não sob o ponto de vista da função interna, mas dos efeitos externos, aquilo que, posteriormente, denominarei de tecnologia de governmentação, o AEE.

Da mesma maneira, tratando desses movimentos de in/exclusão, perguntar sobre a matriz de inteligibilidade dessas práticas torna-se uma exigência metodológica. Daí que trago, para esta escrita, as noções de norma, normalizar, normação e normalização, sob o foco do registro foucaultiano. Não se trata, pois, de apresentar essas noções, mas, sim, com a intenção de discutir as condições de possibilidade das práticas in/excludentes e da própria educação especializada, pela mesma questão de estratégia, trabalhar com a composição e os efeitos que são produzidos na e pela norma.



Ainda, após esse registro dos processos de in/exclusão e da norma, trarei a Educação Especial como campo de saber e poder que, em conjunto com um sistema de expertise, produz, nessa última década, o AEE. Acredito, então, que seja o momento para tratar da emergência desse serviço na escola inclusiva, especialmente, na formação continuada dos docentes.

#### **4.1 In/exclusão: movimentos de composição**

Tramar acerca dos movimentos de in/exclusão incita abandonar o projeto moderno de uma inclusão natural e, por isso, universal. Por abandono, entendo a ação de virar as costas aos imperativos, pois, nesta pesquisa, eles são problematizados, e, ao fazer esse exercício de problematização, provooco os processos de in/exclusão, no sentido de entendê-los nos jogos de saber e poder.

O Iluminismo, na segunda metade do século XVIII, tomou para si a responsabilidade de livrar os homens das tutelas míticas e metafísicas através do uso da razão. Nesse uso da razão, a ciência ocupou o papel de trazer o progresso e a felicidade às práticas sociais. As atuais investidas em práticas inclusivas tentam colocá-la nessa ordem de progresso e felicidade, na medida em que o projeto moderno oferece condições de possibilidade para o imperativo da inclusão.

Nesse entendimento, o imperativo de inclusão trabalha negando o movimento de exclusão. Essas práticas excludentes poderiam produzir homens felizes e o progresso social? No projeto moderno, não. Assim, a inclusão, além de imperativo, passa a ser um desejo universal. Este universal não pressupõe inibir os desejos individuais, mas ensinar a desejar e, ensinando cada um, projeta-se o todo (VEIGA-NETO, 2008).



No caso da inclusão escolar, enaltecida pelas campanhas e pelos programas de educação para todos, a própria escolarização passa a ser um direito de cada um. Na condição de direito, ingressar e permanecer na escola tornam-se um dever para com o Estado moderno. Este, por sua vez, através das escolas, prepara para o presente – que cidadãos estamos formando? – e, ao mesmo tempo, projeta o futuro – um futuro de ordem e progresso. Os sujeitos da Educação Especial são perpassados e participam desses jogos que produzem um “dever ser” na escola, na sociedade inclusiva. Em Foucault, encontro figuras para, metaforicamente, desenvolver a noção de inclusão. Neste caso, faço duas observações.

Uma, de que a inclusão não deve ser tomada como distante ou oposta ao processo de exclusão. Continuo, junto com autores como Pinto (1999), Lunardi (2001), Veiga-Neto (2001, 2008), Lopes e Veiga-Neto (2007), Lopes (2009), a utilizá-la num movimento de composição com a exclusão. Logo, inclusão/exclusão, in/exclusão. Aliás, Pinto (1999) traz uma contribuição a estas observações que ora teço, a saber: o excluído não está em posição antagônica ou dialética em relação ao incluído, ele – assim como nós – lutam para estar nos espaços-tempos da inclusão.

A segunda observação diz respeito à empregabilidade das figuras da inclusão nas práticas educacionais ou escolares na contemporaneidade. De maneira nenhuma, essas figuras devem ser ocupadas como exemplo para o cotidiano de produção das subjetividades nas escolas. Elas servem, no meu entendimento, para fazer um exercício dos jogos que produzem ora sujeitos incluídos, ora sujeitos excluídos, ora sujeitos híbridos. São, sumariamente, figuras<sup>21</sup> – o louco, o leproso, o insano, o doente –, produzidas

21. Na obra *Los anormales* (2007), Foucault aborda três elementos de constituição do grupo de anormais: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista derivados, respectivamente, do domínio jurídico biológico, das tecnologias disciplinares, do dispositivo de sexualidade.



pela linguagem, pelos sistemas de representação na contingência histórica. Por isso, não aparecem sob o ponto de vista da linearidade e da evolução neste texto, mas das condições de possibilidades para problematizar os processos de in/exclusão. Dito isso, passo às contribuições foucaultianas.

Primeiro, na “História da loucura na Idade Clássica” (1972), na figura do louco, Foucault mapeia o processo de internação dos sujeitos anormais. Diferente da Nau dos Loucos, as casas de internamento, a partir da metade do século XVII, permitiram a condução dos indivíduos insanos nos espaços-tempos de internamento. Esses indivíduos acabaram sendo colocados a serviço do Estado. Nessa funcionalidade das casas, cooperaram as diversas instituições estatais, religiosas, políticas, sociais. Isso significa que, perturbando a ordem social, os loucos, os sujeitos com doenças venéreas, os desempregados e os vagabundos foram acolhidos nos hospitais, hospícios, entre outros. Contudo, esse acolhimento não pretendia sua cura e, sim, o fim da ociosidade. Redes de saber e poder produziram o trabalho obrigatório para esses indivíduos e, de certa maneira, eles passaram a ser úteis e produtivos para a sociedade.

Segundo, a peste e a varíola. Referências sobre essas matrizes da inclusão encontram-se nos cursos “*Los anormales*”, ministrado de 1974 a 1975, e “Segurança, território e população”, ministrado de 1977 a 1978, ambos no Collège de France, bem como na obra “Vigiar e punir: a história da violência nas prisões”. A peste, como problema que afeta a sociedade nos séculos XVI e XVII, mostra como esse corpo social adotou e implementou mecanismos disciplinares para localizar os focos de contágio e propagação da doença, bem como para vigiar e controlar os indivíduos infectados ou vulneráveis à enfermidade. Por exemplo, o regime de inspeção, nas casas dos indivíduos, tornou-se uma prática capaz de identificar os doentes e isolá-los durante o período de quarentena dos espaços-tempos de convívio social.



A varíola e as práticas de vacinação e inoculação, em meados do século XVIII, trouxeram a necessidade de mapear a população para, no controle estatístico, gerenciar os riscos e implantar campanhas de prevenção e, num último caso, de acompanhamento do desenvolvimento e dos prejuízos, deixados pela doença. Diferente da peste, neste momento, vê-se a atuação de dispositivos de segurança, capazes de promover seguridade à população. Outra ordem de saber acompanhada de outro exercício de poder, como disserto em capítulo posterior.

Mesmo com essas figuras das casas de internamento, da peste e da varíola, efetivam-se exclusões. Exclusões dos anormais, inclusões dos normais. Essas tentativas de inclusão e as exclusões são produzidas pelos jogos, que, em dado momento, preferem os anormais longes ou eliminados, outras vezes, próximos e regulados. Como disse Lunardi, “inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente, não se resolvem dialeticamente, fazem parte de um mesmo sistema de representação, ou seja, fazem parte de uma mesma matriz de poder” (2001, p.31).

Tomemos, novamente, modelos encontrados nas obras de Foucault, ou seja, a lepra e a loucura na Idade Média, encontradas, respectivamente, nos cursos “Los anormales” (2007); “Segurança, território e população” (2008a); e na obra “História da loucura na Idade Clássica” (1972).

A lepra caracteriza o sistema de exclusão no medievo ocidental. As crenças místicas e religiosas e o universo jurídico produziam a separação dos que eram leprosos ou não. Castigos, diabos, direito sobre a vida. De qualquer forma, evitava-se o contato e, com este, o contágio dos indivíduos sadios através do isolamento total.



Nessa configuração, a Nau dos Loucos, como primeiro mecanismo de segregação da loucura, encontra na passagem uma figura capaz de efetuar o afastamento dos indivíduos insanos. A Nau torna-se um mecanismo capaz de levar esses indivíduos para longe das cidades. Assim, o louco representa

o passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem. E a terra à qual aportará não é conhecida, assim como não se sabe, quando desembarca, de que terra vem. Sua única verdade e sua única pátria são esta extensão estéril entre duas terras que não lhes podem pertencer (FOUCAULT, 1972, p. 17).

No entanto, não se pode afirmar a *stultifera navis* como única forma de exclusão na medida em que algumas cidades costumavam maltratar publicamente e escorraçar os loucos dos espaços-tempos sociais. Além disso, mesmo com o declínio de seu prestígio e influência social, a Igreja – percebendo a loucura como produção demoníaca – interdita a entrada de loucos nos locais sagrados bem como a participação deles nos sacramentos.

Esses modelos de in/exclusão não são os mesmos da modernidade. Chegaram a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia, enfim, campos capazes de manter os in/excluídos nos espaços-tempos sociais, com cautela, com registro, com gerência sobre suas vidas. Bem, o texto *Incluir para excluir*, de Veiga-Neto (2001), mostra que essas inclusões excludentes ou exclusões includentes ocorrem de diferentes formas.

Uma delas relaciona-se com a negação abstrata dos anormais e seu apagamento, baseada nos moldes do racismo. Racismo de Estado, digamos. Em Foucault, racismo de Estado corresponde a “um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre os seus próprios elementos, sobre os seus próprios produtos; um racismo interno, o da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social” (2005a, p.73), portanto, liga-se com o projeto de defesa da sociedade dos seus perigos internos, qual seja, as sub-raças.



A segunda incursão diz respeito às figuras de retórica ou, de modo operacional, aos eufemismos que utilizamos diariamente para demarcar e, muitas vezes, suavizar a condição de anormalidade. Trata-se, neste caso, da constituição do politicamente correto diante dos sujeitos da exclusão, mas que conferem à normalidade a autoridade de instituir um nome, prever uma classificação, colaborar no ordenamento do mundo.

Outra possibilidade do incluir para excluir, do excluir para incluir, como refere Veiga-Neto, está nesse processo de naturalização e universalização das relações dos anormais e dos normais. Como dito anteriormente, na modernidade, a inclusão torna-se um imperativo e, com ela, os sujeitos a serem incluídos passam a ser concebidos como naturalmente dispostos nestas ou em outras categorias, por sinal, de utilização mundial. Os deficientes, os pobres, os negros, os índios, as mulheres, os homossexuais, os transgêneros, etc. As construções históricas, políticas, econômicas e culturais desses sujeitos da inclusão pelos jogos de saber e poder são desconsiderados, pois, como sujeitos iluministas, carregamos uma espécie de carteira de identidade desde nosso nascimento até nossa morte.

Baseio-me nessas três formas de in/exclusão, na medida em que a última possibilidade descrita pelo autor constitui-se como um encaminhamento metodológico desta obra. Dito de outra maneira, nesta última forma, trata-se de “problematizar essas questões, submetê-las ao crivo de uma hipercrítica” (2001, p.108).

Então, às perguntas “A inclusão opera para exclusão?” “A exclusão produz a inclusão?”, indicadas no início deste capítulo, respondo sim. Foram as primeiras aproximações. Nesse contexto, qual a matriz de inteligibilidade dos processos de in/exclusão, especificamente, daqueles marcados nas políticas de inclusão escolar na contemporaneidade? Trata-se, penso, de trazer para esta discussão a noção foucaultiana de norma.



#### **4.2 Norma, normação, normalização como matriz de inteligibilidade das políticas de inclusão escolar**

Eis a norma. Parece que normalidade e normalização estejam no âmago das políticas de inclusão e, por assim dizer, dos serviços da Pedagogia, da educação especializada. Embora os discursos pedagógicos mais otimistas tentem contrariar, reverter, transformar o eixo da norma, esta continua deduzindo os normais e os anormais no fazer pedagógico. Afinal, a escola moderna tinha e continua adotando por função e responsabilidade social a medida de formar cidadãos, sujeitos autônomos, críticos e reflexivos. Mais ainda, que colaborem na transformação do meio social. Dessa forma, a norma que fomenta tanto a formação de alunos quanto a de cidadãos fica em segundo plano, sem bem que, na perspectiva que escrevo este trabalho, segundo plano possa não existir. De qualquer forma, a normalização desaparece do discurso pedagógico moderno. Não desaparece neste exercício que tento empreender, na medida em que o próprio discurso pedagógico moderno parece mobilizar o processo de normalização dos sujeitos.

A norma, como mostra Foucault (2008a), notoriamente emergente nos mecanismos de disciplina, nesses mecanismos que, no final do século XVII e no decorrer do século XVIII, instalam-se na sociedade, difere da regra jurídica, da lei, pois se configura como uma regra natural no campo das ciências humanas. Os saberes médico, psiquiátrico, psicológico, aqueles que fomentam a ideia de direitos humanos, os saberes pedagógicos e os demais saberes especializados, orientam seu exercício pela norma.

Assim, a norma não apenas aciona os mecanismos disciplinares e, sim, acompanha os dispositivos de segurança mobilizados por uma nova tecnologia proposta já no século XVIII, o biopoder, que trataremos depois. A norma está, dessa maneira,



vinculada ao indivíduo-corpo e à população, entendida como, “novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável” (FOUCAULT, 2005a, p.292). Continuando com as palavras do próprio Foucault,

Pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e a população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar (2005a, p.302).

A partir daí, reside a indicação que a norma não deve ser compreendida na sua negatividade, ou seja, naquilo que poderia ter de repressão, de proibição nos mecanismos de disciplina e nos dispositivos de segurança, mas naquilo que ela produz, na sua, se assim quiserem, positividade. A norma identifica, classifica, hierarquiza, ordena? Sim. Ao mesmo tempo, ela produz a normalidade, a anormalidade, as diferentes curvas dessa relação. Então, nas suas operações, a norma envolve-se com dois processos distintos, de acordo com Foucault (2008a). O primeiro, normação, vincula-se propriamente à disciplina. O segundo, por sua vez, adentra os dispositivos de segurança e pode ser denominado de normalização. Vamos ver.

Na condição de estabelecimento da norma, da prescrição e da identificação do normal e do anormal, trata-se de um mecanismo disciplinar, portanto, de uma normação. Foucault, nesse sentido, retoma a epidemia da varíola e indica que, primeiramente, a partir desse problema, instituiu-se uma série de cálculos de probabilidade e de instrumentos estatísticos para, num segundo momento, a varíola e a vacinação se acoplarem a outros mecanismos de segurança da sociedade. Todo o processo estava pautado na figura do homem saudável e, portanto, da saúde, originaram-se tanto os



modos de organizar a população, quanto a formas de agenciar outras medidas de promoção da saúde.

O dispositivo de segurança a ser implantado, posteriormente, e em conjunto com operações da soberania e da disciplina, pode, nesse processo de normação, ocupar-se de quatro elementos. Dito de outra maneira, em Foucault (2008a), as noções de caso, risco, perigo e crise possibilitarão configurações da segurança, da própria noção de população, noção e configuração estas a serem retomadas posteriormente.

A noção de caso implica congregar os fenômenos do indivíduo-corpo na coletividade, ou seja, identificando, quantificando e racionalizado os processos para dar condições de visibilidade ao caso e também ao caso no coletivo. A noção de risco estabelece-se a partir da medida de estudar a possibilidade de ocorrência da morbidade e da mortalidade, alertando e difundindo os riscos relacionados ao bem-estar do homem e de seus pares. Por sua vez, a noção de perigo refere-se aos modos e às intensidades desses riscos, sendo os mais elevados relativos às zonas de alto risco. Por fim, a crise depende dessas intervenções artificiais para amenizar e regulariza situações (FOUCAULT, 2008a).

Ao tomar o processo de normalização, agora, sob o registro da gestão da segurança, Foucault menciona que a norma funciona nesse jogo entre o normal, o anormal e as diferentes curvas de normalidade. “Temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras” (FOUCAULT, 2008a, p.82-83). Nesta empreitada, utilizarei esta noção de processo de normalização tanto por entender que as lógicas e as operações da educação, da escolarização ocorrem nos modos do mecanismo disciplinar e do dispositivo de segurança, quanto pela ideia que, pela normalização, estabelecem-se as políticas



de Estado, as políticas de Governo, os processos de subjetivação dentro e fora das escolas, as campanhas, os programas, as ações seja de uma educação para todos, de uma escola para todos, seja de serviços aos sujeitos da Educação Especial.

Bem, por conseguinte, cabe dizer que, nesses processos de normalização, tudo e todos estão no registro da norma. A norma torna-se inevitável no jogo das normalidades/anormalidades, nos movimentos de in/exclusão escolar e/ou social. Lopes e Veiga-Neto (2007) indicam que as políticas de inclusão, de modo geral, realizam-se no momento em que normais e anormais são colocados juntos, num mesmo espaço, num mesmo tempo. As políticas de inclusão escolar, por sua vez, atuam nesse estar junto; na intenção de manter os alunos nas escolas e inscrever nos seus corpos, nos seus comportamentos, nas suas aprendizagens o desejo de ser e a possibilidade de permanecer incluído; operam na produção de subjetividades inclusivas, conforme a tese de Menezes (2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, “tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008a, p.14). Nesse sentido, para garantir essa participação dos sujeitos do desvio no sistema de ensino, entre outros aspectos, essa orientação legal propõe o AEE e a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. A ênfase na formação de professores, seja inicial, seja continuada, ocorre na medida em que a Educação Especial necessita perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Para tal, a Política Nacional prevê investimentos no processo formativo dos docentes, desde os conhecimentos gerais para o exercício da docência até os conhecimentos específicos da área para atuação no AEE ou na escola inclusiva.



A partir dessa publicação, construída pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, e prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, especificamente, pelos membros da então SEESP e por professores e pesquisadores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFSM, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, da Universidade de Brasília – UnB, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, da Universidade Federal do Ceará – UFC, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e da UFSM, o Governo e o Estado brasileiro efetivaram uma série de medidas para promover a inclusão dos sujeitos da Educação Especial na rede regular de ensino. Novamente, pontuo a formação continuada de professores como uma dessas medidas uma vez que, ao longo dos anos de 2007 a 2011, a qualificação docente para o AEE na Educação Básica tornou-se um indicador do desenvolvimento da Educação Especial, por sua vez, fomentado e regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, pelo Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009 e, recentemente, pelo Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, todos esses relativos ao AEE.

Dessa forma, a inclusão escolar pode ser compreendida como “um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (LOPES e VEIGA-NETO, 2007, p. 949). As práticas discursivas e não discursivas dessas políticas permitem o governmentamento das populações e, dessa maneira, evitam o risco social, através da prevenção e do controle, pois elas centram seus esforços nos fenômenos acidentais da população e produzem tecnologias, estratégias e táticas capazes de produzir segurança na sociedade contemporânea. A partir desse entendimento, posteriormente, defendo o AEE como uma tecnologia que, para produção de uma subjetividade docente, organiza táticas no processo formativo dos professores.



O corpo anormal existe. A ideia de anormalidade, do mais normal e do mais anormal, ou mesmo, no caso da Educação Especial, do sujeito deficiente, do sujeito com transtornos e do sujeito com altas habilidades, vai ser produzida nesse jogo da norma. Uma norma que não existe *a priori*, nem permanece fixa, mas condicionada e produzida nessas relações de saber e poder. A norma como matriz de inteligibilidade dos processos de in/exclusão e, por isso, das operações da Educação Especial implica que, através dela, as formações e as operações entre o normal e o anormal podem ser compreendidas, reguladas e, por que não dizer, problematizadas. Dentro da norma para discutir seus efeitos.

Então, com a norma em funcionamento, os processos de normalização nas políticas de inclusão escolar são fomentados por vários mecanismos, dentre eles, a materialidade deste estudo, a Rede de Formação Continuada de Professores para a Educação Especial e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Básica, na modalidade a distância. São eles que, num outro momento, possibilitarão tratar dessa norma, desses processos de normalização como promessas e/ou garantias da segurança da população.

#### **4.3 A Educação Especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar**

A Educação Especial, desde o século XVIII, tomou para si a responsabilidade de educar, escolarizar e cuidar dos sujeitos deficientes. De diferentes formas, no Brasil, em meados do século XIX e XX, ela foi incorporada nas instituições especializadas e nas escolas, atualmente, denominadas de escolas inclusivas.

Aqui, por estar vinculada aos Estudos Foucaultianos em Educação, descarto o entendimento paradigmático de que essa



educação especializada teria avançado, progredido de uma fase integrativa para outra, melhor e verdadeira, a fase inclusiva, de forma natural e espontânea. Concepção esta fortemente difundida pelos documentos legais que tratam tanto da perspectiva da educação inclusiva quanto dos serviços da educação especializada. Pelo contrário, penso que campos como a Medicina Social, a Psicologia e a Pedagogia foram as condições de possibilidade da Educação Especial que, com seus saberes e poderes, produz os sujeitos anormais e, da mesma forma, as práticas pedagógicas que poderiam colocá-los numa posição melhor ou mais feliz no projeto moderno de inclusão social.

Dessa maneira, neste momento, pretendo pensar e discutir, de um lado, esses campos de saber e poder que promoveram a Educação Especial na Modernidade e, de outro lado, as operações e as ações desse serviço no interior das escolas inclusivas. Para tal, retomo dois conceitos foucaultianos que foram, estão e serão utilizados para demarcar essas emergências, as operações e os efeitos, seja das políticas de inclusão escolar, da Educação Especial, seja do AEE, são eles: saber e poder.

Foucault expõe que “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (2005b, p.27). Nesse sentido, o autor propõe discutir o saber a partir das suas relações com o poder, especificamente, na constituição e na difusão de regimes de verdade que operam a condução e a autocondução dos sujeitos dentro de determinada racionalidade. Por isso, a noção foucaultiana de saber difere daquela empregada para conhecimento nas vertentes psicopedagógicas:

falemos, como na linguagem epistemológica, em sujeito e objeto.  
O sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento.  
O objeto é tudo o que o sujeito não é. -O que é o não-sujeito? -O



mundo onde ele está mergulhado: isto é, o meio físico e/ou social (BECKER, 2001, p.16).

A relação entre sujeito e objeto, entendidos, respectivamente, como elemento conhecedor e elemento a ser conhecido, implicam abordar o conhecimento e a própria dimensão de saber como construídos pelo indivíduo, para utilizar a máxima construtivista da construção do conhecimento. Contudo, o saber não corresponde ao processo de conhecimento intrapessoal e/ou interpessoal a ser conquistado pelo indivíduo, mas aos jogos produzidos nos regimes de verdade.

Dessa maneira, falar em poder não implica registrá-lo numa estrutura, numa instituição, num ponto fixo, exterior as relações sociais. “O poder vem de baixo” (FOUCAULT, 2001a, p. 90). “Se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 2001a, p. 89-90). Por isso, não depende meramente de interesses individuais, nem mesmo da existência do Estado. Não pode ser adquirido, repartido, transmitido. Na condição de situação estratégica, o poder nos passa e produz formas de ser e estar neste mundo. Nisso, inspira também práticas de resistência, sempre interiores a ele próprio (FOUCAULT, 2001a).

Tanto poder quanto saber coexistem no funcionamento dos regimes de verdade. Não existem como oposições binárias, nem mesmo exteriores às relações que se estabelecem na sociedade. Implicam, sim, uma existência produtiva – ambos se produzem – e, nesse contexto, produzem coisas, subjetividades, etc. Assim, essa noção de poder conecta-se com a noção de saber e,

temos antes de admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2005b, p.27).



Bem, diante dessa conexão entre saber e poder, passo a dissertar sobre os campos que promoveram a Educação Especial na modernidade. Para tal, retomo a Medicina Social, a Psicologia e a Pedagogia como condições de possibilidade da Educação Especial ora nas instituições especializadas, ora nas escolas inclusivas, bem como a tríade palavra-razão-ordem para mapear e organizar a educação especializada nas políticas de inclusão escolar.

#### *4.3.1 Medicina Social, Psicologia, Pedagogia & Educação Especial*

A emergência da Educação Especial parece percorrer os mesmos registros da Grande Internação da loucura na Idade Clássica. A vida dos ditos “alunos com necessidades educacionais especiais” fora registrada nos campos de saber e poder; e, por isso, essa mesma vida apareceu marcada pelo atendimento nas instituições especializadas e, atualmente, pela escola para todos, ou seja, pelas escolas inclusivas.

As redes que permitiram a introdução e o estabelecimento de parâmetros das necessidades educacionais especiais nas instituições especializadas se aproximam das casas de internamento construídas para operar sobre a loucura, a vida dos loucos. Distanciando-se dos padrões de normalidade, os sujeitos com deficiência foram colocados no regime do desvio e, dessa forma, trabalhados a partir dos moldes, dos princípios e das práticas da ciência moderna. A Educação Especial – como uma rede discursiva, uma prática pedagógica especializada, uma política pública – tornou-se uma racionalidade capaz de operar sobre esses sujeitos de forma a garantir o mínimo de economia, utilidade e produtividade sobre seus corpos e de promover a gerência do risco social através da prevenção e do controle.



De qualquer forma, aquilo que outrora tornou os sujeitos com deficiência “prisioneiros da passagem” – sem pertencimento à Pedagogia ou à Educação Especial – passou a integrá-los nos regimes de verdade da Educação Especial. A possibilidade de ocupar as capacidades produtivas e preencher algumas lacunas desse sujeito do desvio – proposta derivada da articulação entre a Pedagogia e os estudos da Medicina Social, da Psicologia e derivados – potencializou o surgimento da pedagogia do anormal, também chamada de pedagogia teratológica, pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social, pedagogia emendativa e, atualmente, Educação Especial. Dessa forma, além de Comênio, Locke e Kant, autores que projetaram a formação humana e se multiplicam nas propostas pedagógicas na contemporaneidade, aparecem Itard, Séguin, Montessori e outros médicos-pedagogos nas primeiras experiências da Educação Especial.

#### 4.3.1.1 A Medicina Social

Em Foucault (2001b), a Medicina Social corresponde a uma tecnologia do corpo, uma prática social, capaz de servir, a partir do final do século XIX, para o problema do corpo, da preservação da saúde e da força produtiva dos trabalhadores. Sua formação pode ser tomada a partir de três situações e, conseqüentemente, três modos de intervenção: o contexto da Alemanha, com a medicina de Estado; da França, com a medicina urbana; da Inglaterra, a medicina da força de trabalho. A prevenção e o controle social aparecem nas tramas desse campo.

A organização da medicina, no século XVIII, na Alemanha, caracterizou-se pela observação da morbidade, da normalização da atividade médica, da organização administrativa dessa atividade profissional e da nomeação de funcionários médicos pelo governo. Nesse sentido, constituiu-se uma medicina de Estado.



Diferente desta, a medicina na França, no final do século XVIII, focou-se nos espaços urbanos, capazes de provocar ou pulverizar a enfermidade, na organização e na circulação de elementos essenciais, como a água e o ar, e na distribuição em sequência de fontes, esgotos, etc., destinados ao bem-estar da população. Dessa fórmula, configura-se uma medicina articulada com outros saberes científicos, bem como preocupada com o meio e seus efeitos sobre o organismo, sendo que desta salientam-se as noções de salubridade e insalubridade. Eis, conforme Foucault (2001b), a medicina urbana.

A medicina da força de trabalho constitui-se como “uma medicina que é essencialmente um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas” (FOUCAULT, 2001b, p.97). De certo modo, Lunardi utiliza-se desse foco da medicina da força de trabalho para abordar “a possibilidade de entender como a medicina, atrelada à Educação Especial, contribuiu para a produção de uma sociedade de normalização, por que não dizer, uma sociedade que gerencia o risco” (2003, p.90-91).

Na preocupação com a infância e com as diferentes curvas de normalidade, a medicina social e a Educação Especial, no entendimento de Lunardi (2003), produziram a infância em perigo. Assim, esses campos construíram saberes e práticas de diagnósticos, identificação, caracterização, classificação e hierarquização das deficiências. Ainda, possibilitaram o desenvolvimento de estratégias e táticas para tratar desses alunos com deficiência, transtornos ou altas habilidades, como, por exemplo, as técnicas de sensibilização e os brinquedos, as brincadeiras e os jogos para determinadas condições de anormalidade. Todas estas se constituem como formas de controle social.



#### 4.3.1.2 A Psicologia e suas derivações

Por sua vez, a Psicologia e as adjetivações, derivadas do seu emprego nos estudos psicogenéticos, empiristas, histórico-culturais, cognitivos, psicopedagógicos, etc., articuladas com a Pedagogia, também são campos capazes de produzir a normalidade nos espaços-tempos institucionais, escolares ou não. Ao constituir a razão como princípio indispensável aos sujeitos, ao lado dos afetos e das emoções, elas possibilitaram criar leis de desenvolvimento e aprendizagens universais que correspondem aos pontos de chegada nos processos de formação humana.

As pedagogias corretivas e psicológicas ilustram essa entrada do domínio “psi” no campo pedagógico, conforme estudos de Varela (2002). Assim, a escola obrigatória às classes trabalhadoras vai ser definida “por estes primeiro pedagogos da infância anormal – e pelos primeiros psicólogos – como ‘a função geral da inteligência’” (VARELA, 2002, p.90). A norma efetiva-se nesses espaços-tempos, na medida em que esses sujeitos pobres (e todos aqueles que se deviam do padrão de normalidade, inclusive, os deficientes), vão ser condicionados a seguir as leis de desenvolvimento e as aprendizagens entendidas como universais. Os que não atenderem a regra e a estimativa deverão ser corrigidos constantemente.

As pedagogias psicológicas, com as derivações “psi” do século XX, vão fundir-se com essas pedagogias corretivas e demarcar que as necessidades e as atividades do sujeito devem ser respeitadas no cotidiano institucional, escolar ou não. Contudo, esse pretense olhar à criança e à sua realidade constitui-se como “tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditem” (VARELA, 2002, p. 102). Portanto, ao lado da racionalização dos momentos de aprendizagem e das



possibilidades de desenvolvimento humano, essas pedagogias psicológicas acionam a formação de valores morais para convívio social e a resolução de conflitos cotidianos. Novamente, uma modalidade de controle e de autocontrole parece ser evocada na psicologização da infância.

#### 4.3.1.3 A Pedagogia

No final do século XVII e no século XVIII, ocorre a pedagogização da infância. Esta corresponde ao processo no qual a infância, tomada como uma invenção moderna, passa a ser registrada na Pedagogia moderna. Segundo Narodowski, “A Pedagogia, junto com a Filosofia do Direito, fundamenta a delimitação da infância a partir de sua dependência à idade adulta (...)” (2002, p. 113), sendo que para a Pedagogia “essa dependência pode e deve ser transformada em independência por meio do ensino e da aprendizagem (NARODOWSKI, 2002, p. 113).

Dessa compreensão dos saberes pedagógicos sobre a infância – saberes estes sempre conectados com outros campos de saber e poder –, decorrem os diversos estudos e as diferentes táticas necessárias à independência dos sujeitos infantis. Coméniu, Freinet, Froebel, Montessori, Decroly e Pestalozzi são exemplos dessas formas de condução da infância em suas diferentes curvas de normalidade. Essas pedagogias, de uma forma ou outra, produziram formas de colocar essas crianças nos espaços-tempos institucionais, de organizar as rotinas, os tempos livres, os brinquedos, as brincadeiras, os jogos, de produzir as docências e o alunado. Uma ordem em tudo (e para todos) derivada da cientificidade da Pedagogia na modernidade.

Atualmente, além das instituições, as formas de ensinar e aprender conhecimentos, desejos e valores, derivam das



pedagogias culturais<sup>22</sup>. Essas pedagogias culturais dizem respeito às práticas que mediam a compreensão e a relação com o mundo e, por isso, perpassam os modos de subjetivação. Nesse sentido, as infâncias normais e as infâncias anormais são produzidas por “uma configuração de práticas textuais, verbais e visuais que objetivam discutir os processos através dos quais as pessoas compreendem a si próprias e as possíveis formas pelas quais elas interagem com outras pessoas e seu ambiente” (GIROUX, 2002, p.100).

Decorrente dessas aproximações e articulações da Medicina Social, da Psicologia e da Pedagogia com a Educação Especial, a capacidade de produzir os sujeitos por categorias em espaços-tempos próprios, com alternância entre os horários propriamente escolares e aqueles destinados às atividades clínico-terapêuticas, às oficinas, caracterizou o atendimento nas instituições especializadas. Ainda, a introdução da Educação Especial e de outras formas de expertise garantiu, minimamente, a implementação de práticas pedagógicas, capazes de capturar aprendizagens, gerar docilidade, modificar atitudes e comportamentos.

As reformas nessa área, portanto, serviram como uma “nova roupagem” para o atendimento educacional especializado dos sujeitos com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial (1994), que condicionava o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e ainda impulsionava as instituições especializadas, está sendo costurada como uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esta adjetivação traz algumas

22. O termo pedagogias culturais passa a ser utilizado a partir dos Estudos Culturais, campo desenvolvido no *Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmingham*, na década de 60. Como refere Silva (1999), autores como Roger Simon, Henry Giroux, Joe Kincheloe e Shirley Steinberg, a partir de uma crítica cultural do currículo, analisam os filmes produzidos pela *Disney*, as propagandas publicitárias do *McDonald's*, a boneca *Barbie*, etc., a fim de problematizar como a indústria cultural voltada ao público infantil constitui-se como uma pedagogia cultural.



operações que merecem ser tensionadas, problematizadas, especialmente, no que diz respeito à promoção de uma escola para todos – entendida, neste momento, como uma escola inclusiva, capaz de continuar produzindo o anormal, as estratégias e as táticas para sua normalização e controle nas práticas escolares e sociais. Nas palavras de Lara,

A instituição escolar, mesmo com as diversas e numerosas reformas em seus sistemas de ensino, continua buscando a adaptação das pessoas a homogeneidade de seus pensamentos, a rigidez de seus tempos, a competitividade de seus itinerários, a hierarquia de suas disciplinas e a cultura androcêntrica branca. Na escola integradora, que nossas leis propõem, continuam produzindo-se, muitas vezes, itinerários de exclusão para aquelas pessoas que na situação de ter que adaptar-se a tudo isso acaba tornando-se insuportável (manifestam isso com seus fracassos ou com sua rebeldia, com sua ausência de palavra ou com seu grito violento) e continua sendo impossível entrar nessa escola sem assumir um alto grau de negação de sua própria diferença. Fundamentalmente essa diferença aponta as mais altas hierarquias dos princípios de tal instituição: a palavra, a razão e a ordem (1998, p. 157, tradução de Márcia Lise Lunardi-Lazzarin).

A loucura, inserida nas casas de internamento, produziu a figura do louco, um prisioneiro do pertencimento. Da mesma forma, os sujeitos com deficiência, transtornos ou altas habilidades, nos limites e nos meandros da educação especializada, foram e continuam sendo demarcados no lugar do desvio, conforme as versões das políticas públicas referidas anteriormente. Essas reformas educacionais brasileiras parecem descaracterizadas de significativas mudanças, pois não temos uma “nova roupa”, apenas utilizamos o mesmo molde e acrescentamos alguns acessórios, cortes e recortes, reformamos. Skliar, no texto “E finalmente: Ai! Por que temos de nos reformar tanto? – notas para uma pedagogia (improvável) da diferença”, contribui com essa questão ao afirmar que:

E isso significa, inclusive, que as mudanças já não são o que eram e que são as mudanças que nos pensamos./ E as mudanças educativas nos pensamos agora como uma reforma do mesmo, como uma reforma



para nós mesmos. / As mudanças educativas nos olham agora com esse rosto que vai despedaçando-se de tanta maquiagem sobre maquiagem. / Porque as mudanças nos olham, e ao olhar-nos encontram só a metástase de leis, de textos, de currículos, de didáticas e de dinâmicas. / Mas nem uma palavra sobre as representações como olhares. / Mas nem uma palavra sobre a metamorfose das identidades. / Mas nenhuma palavra sobre a vibração com o outro. / As mudanças têm sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade (2003, p.197).

Dessa maneira, a Educação Especial – sendo ou não concebida dentro da escola inclusiva – permanece constituindo o sujeito do desvio, o prisioneiro do pertencimento – aquele ou aquela que pertence à prevenção, ao diagnóstico, à classificação, à correção e ao controle contínuo. A negação ou a improbabilidade da diferença neste momento remete a proliferar a palavra, a razão e a ordem, imperativos da escola para todos, inclusiva. Assim, podemos compreender como as atuais políticas de inclusão escolar, no caso, a versão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, intensificam esses imperativos. Evito considerar essas políticas boas ou ruins, na medida em que nisto haveria apenas o emprego de um juízo de valor, tática muito frágil perante os efeitos dessas políticas e das escolas inclusivas na vida da população de risco. Por isso, entendo essas políticas como um dispositivo biopolítico, e as escolas inclusivas como capazes de materializar o controle e a segurança em relação à população de risco.

#### *4.3.2 Palavra-razão-ordem & Educação Especial*

Neste momento, retomo a tríade palavra-razão-ordem, expressa por Lara (1998), para cartografar algumas das operações da educação especializada nas atuais políticas de inclusão escolar. Ao fazer esse exercício, recorro à obra comeniana “Didática Magna” e aos comentários de Mariano Narodowsky (2001), no sentido de



extrair noções para problematizar a educação especializada na perspectiva da educação inclusiva e, nisso, o atual AEE.

#### 4.3.2.1 A palavra

Dar a palavra ou fazer uso dela. Talvez, nesse processo, como decorre da Medicina Social, resida uma das principais maneiras de gerenciar a população de risco: realizar diagnósticos, nomear as faltas/desvios/superdotações, fazer expressar-se, construir categorizações, classificações e hierarquias, prever atitudes e comportamentos, promover o controle. A produção dessas subjetividades parece passar pelo nome. Esses nomes que, além de substantivos, adjetivam os sujeitos; esses nomes que dizem quem são e como são. Conforme Lara,

As velhas categorizações pelos déficits, pelas patologias ou pelos transtornos foram substituídas pelo novo termo necessidades especiais (NEE). No entanto, enquanto estas necessidades continuam, de uma forma ou de outra, atribuídas aos indivíduos seguiram mantendo-se seu significado de falta, pelo qual o indivíduo que a apresenta requer sempre de algo ou alguém que lhe reponha tal falta (1998, p. 162, tradução de Márcia Lise Lunardi-Lazzarin).

Assim, a improbabilidade da diferença encontra seus espaços, seus tempos. Ao narrar esses sujeitos no lugar do desvio – o eterno desvio que acompanha tanto as tentativas mais grosseiras quanto as mais redentoras no projeto de formação humana na modernidade; no lugar daquilo que carece ou sobra, suas vidas são configuradas, produzidas. Por isso, a permanência constante dos nomes e das caracterizações desses sujeitos no texto discursivo legal:

(...) considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses



e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidades e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a, p.15).

Da mesma forma, essas formas de ser sujeito acabam sendo produzidas pelos próprios sujeitos enredados nas malhas do poder, do saber. Muitas vezes, eles reafirmam as indicações das expertises, narram-se como sujeitos “com necessidades educacionais especiais”, reivindicam seus direitos – ou de seus pares – e, ao fazê-lo, perpetuam a dimensão do desvio; dimensão esta que preocupa a lógica do Estado neoliberal na medida em que colocam em risco as possibilidades de ordem e sucesso econômico e social.

#### 4.3.2.2 A razão (e a verdade)

O encontro entre a razão e a verdade, na Idade Clássica, promoveu o desencontro da loucura com os princípios e as práticas da ciência moderna. O método cartesiano<sup>23</sup> e a ciência moderna promoveram o entendimento da razão como condição do pensamento humano e da busca da verdade. Nesse sentido, a razão associada com a verdade no indivíduo tornou-se um meio de desenvolvimento da ciência moderna, desde que preservada as formas de erro como, por exemplo, a loucura, o sonho, a ilusão, entre outros; formas estas que dimensionam o desencontro da loucura com essa ciência.

23. René Descartes, filósofo, físico e matemático francês considerado o fundador da filosofia moderna, desenvolveu o método que tinha como pressuposto o ordenamento da ciência através da constante dúvida e da separação entre o verdadeiro e o falso através da verificação, da análise, da síntese e da enumeração dos dados e resultados na atividade científica.



Da mesma forma, na contemporaneidade, esse encontro colabora na construção da identidade do homem moderno – um ser racional capaz de intervir eficazmente no meio natural e social. Assim, nas políticas de inclusão escolar, visualizamos as tentativas de mapear os desvios, os riscos e de controlar as operações, as vidas da população como, por exemplo, através do Censo Escolar; das estimativas de alunos matriculados seja nas escolas regulares, seja nos serviços de atendimento da Educação Especial; dos indicadores de acessibilidade, de recursos materiais; da estatística de professores/as com formação para atuar com os sujeitos com deficiência (BRASIL, 2008a) – estratégias biopolíticas para gerenciar os possíveis desencontros com a ciência moderna.

Considerando isso, os sentidos e os significados da formação humana, atribuídos desde os primeiros estudos da Psicologia, da obra comeniana, da Pedagogia ou da Educação Especial, visam o homem como criatura racional (NARODOWSKY, 2001). “Por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem um ‘animal educável’, pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque” (COMÉNIU, 1957, p. 119). Tornar o homem um ser racional significa investir na sua educabilidade, ou seja, no potencial natural de tornar-se educado, humano. Dessa forma, entra, na cena escolar, a lógica da sequenciação e da graduação para desenvolver o pensamento e a inteligência.

Os denominados “monstros humanos”, em Coméniu, carecem desse princípio de educabilidade. Nesse sentido, caracterizados como uma exceção da norma, eles são caracterizados como não educáveis. Mas, ao mesmo tempo em que infere essa distinção entre os seres educáveis e os não educáveis, Coméniu permite pensar e implementar a educação dos anormais através da ordem em tudo, da simultaneidade sistêmica e da instrução simultânea.



#### 4.3.2.3 A ordem em tudo (e para todos)

A formação do homem racional, na obra comeniana, faz imperar o ideal de colocar a ordem em tudo e para todos, pois “a capacidade de ordenar e de dotar de séries complexas confere, à Pedagogia, o meio especial com o qual ela se converte numa disciplina rigorosa, capaz de, na formação humana, intervir contra o acaso” (NARODOWSKY, 2001, p. 65). A partir desse entendimento, Coméniu propõe dois padrões de referência da escola ou da pedagogia moderna abaixo descritos.

A simultaneidade sistêmica identifica as formas como ordenamos as instituições escolares no sistema de ensino. Da mesma forma, como são registradas as ações dentro dessas escolas – seus espaços, seus tempos. A ordem macro e micro escolar impulsiona uma formação universal, unificada, homogênea, como aquela oferecida nos colégios jesuítas no período colonial. Disso derivam a disposição dos espaços de acordo com as idades dos sujeitos ou, no caso da Educação Especial, de suas deficiências e de seus ritmos de aprendizagem; a configuração dos tempos – hora de entrada, de saída, do recreio, das atividades físicas, das oficinas, das diferentes disciplinas, etc.

A instrução simultânea consiste em adotar a racionalidade e a ordem na ação docente. Conforme Coméniu, “de tal maneira que um só professor seja suficiente para instruir, ao mesmo tempo, centenas de alunos, com um esforço dez vezes menor que aquele que actualmente costuma dispende-se para ensinar cada um dos alunos” (1957, p. 165). Aqui, de certa forma, reside a menção de ser um anormal ou dos riscos de conviver com ele, bem como as operações da Pedagogia do anormal ou da Educação Especial para reduzir esses efeitos, alcançar resultados benéficos na vida dos sujeitos “com necessidades educacionais especiais”. Na medida em que a pedagogia moderna define níveis e formas de



aprendizagem regulares, a Educação Especial precisa preocupar-se com a formação e a ação docentes porque esta viabiliza e garante o sucesso da educação dos anormais – num primeiro momento, na instituição especializada e, num segundo momento, na escola inclusiva com apoio do AEE.

Nesse segundo momento, objetivando “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008a, p.14), a Educação Especial, integrada na proposta pedagógica das escolas regulares, recorre às redes de apoio técnico pedagógico, à formação continuada dos professores/as e às práticas colaborativas, que se efetivam nas escolas inclusivas. A instrução simultânea (NARODOWSKY, 2001) passa a garantir o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento tanto das crianças normais quanto dos sujeitos deficientes através da ação contínua dos professores/as: esses sujeitos do desvio integram os mesmos espaços, respeitam os mesmos tempos e, talvez, permaneçam juntos até o próximo ano letivo.

Considerando a tríade palavra-razão-ordem, a Educação Especial parece operar na vida dos sujeitos com deficiência de forma semelhante à Psiquiatria na vida dos loucos. Ambos regimes de verdade põem em funcionamento enunciados regulares que descrevem, caracterizam e agem na vida dos prisioneiros do pertencimento. Assim, se a figura do “prisioneiro da passagem” impedia o conhecimento sobre a loucura ou mesmo sobre o desvio, a organização da Psiquiatria e da Educação Especial garantiu o conhecimento das regularidades e dos fenômenos aleatórios da vida da população. Esta última, aliada aos sistemas de expertise e às políticas de inclusão escolar, tem operado na produção e na gerência dos sujeitos do desvio a partir e por meio das escolas.



#### **4.4 Cruzamentos das políticas de inclusão escolar com a Educação Especial: o Atendimento Educacional Especializado**

Diante dessa configuração e dessas operações da Educação Especial, como entender o AEE? Qual sua utilidade? E sua produtividade? Como ele opera na produção das subjetividades? Como o AEE opera na condução da conduta docente nas escolas inclusivas?

Primeiro, reporto a outra questão estratégica. Lunardi expõe que a Educação Especial “não desaparece com as políticas de inclusão, pelo contrário, é utilizada e, de uma certa forma, reforçada para garantir o sucesso da inclusão” (2003, p. 186). Aí reside meu desafio. Nas linhas que seguem esta escrita, procurei mostrar – sem nenhuma pretensão ou sensação de esgotamento das outras possibilidades – que a partir e através do AEE, a Educação Especial permanece e produz efeitos na formação continuada de professores e, por isso, na escola inclusiva.

Segunda questão. Quando abordo a formação de professores tenho noção de que trato um foco muito estudado e debatido na contemporaneidade. Digamos, trata-se de uma problemática emergente. Por isso mesmo, queria aproveitar o espaço acadêmico e o tempo que restava para produzir uma pesquisa voltada à docência – naquilo que ela encontra no processo formativo e em como ela se produz para esse outro lugar também formativo, os bancos escolares. Outro desafio.

Considerando essas questões de estratégia, presentes na pesquisa que tem como óculos os Estudos Foucaultianos em Educação e como chão as questões da docência, parto do entendimento do AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente,



prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes (...); II – suplementar à formação de estudantes” (BRASIL, 2011b, p.5). Como disse anteriormente, esse AEE parece ser acionado e produzido pelas conexões entre os processos de in/exclusão e a Educação Especial.

O AEE integra o processo de escolarização dos sujeitos destinados à Educação Especial, ao mesmo tempo em que produz efeitos no processo formativo dos professores da Educação Básica. Trata-se, então, de um processo complexo e produtivo: a legitimidade e a difusão da Medicina Social, da Psicologia e da Pedagogia num regime de verdade produzem o campo de saber e poder da Educação Especial e este, por sua vez, costurado às políticas de inclusão escolar, institui o AEE como serviço capaz de atender as demandas dos ditos anormais nas escolas inclusivas e oferecer docentes para atuar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, promovendo o processo de normalização e a gerência do risco na sociedade contemporânea.

O AEE está aí na medida em que as conhecidas modalidades de atendimento da Educação Especial recuam. Não se trata apenas de destinar um espaço-tempo para a Educação Especial e outro para a educação regular. Os sujeitos do desvio estão na escola regular porque junto deles e por eles está o AEE. De forma alguma quero dizer que as modalidades próprias da Educação Especial desaparecem. Elas continuam lá, mas para orientar e sustentar os propósitos das práticas inclusivas está o AEE. Este, por sua vez, não atua apenas na vida escolar dos alunos com deficiência. Recursos de acessibilidade e pedagógicos são montados para gerir os processos de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. Nesses, especificamente, naquilo que denominamos de pedagógico, estão os docentes.



Faço, novamente, por uma questão de estratégia, dois apontamentos. Primeiro, ao tomar o AEE como uma tecnologia de governo, postulo que, de um lado, ele depende de um campo epistêmico e, de outro, trabalha dentro de um dispositivo de poder. Por campo epistêmico, compreendo os saberes modernos que instituíram formas de organizar e de regular a condução das condutas humanas, naquilo que interessa a este estudo, os saberes derivados da Medicina Social, da Psicologia, da Pedagogia. Ao tomar as políticas de inclusão escolar como um dispositivo biopolítico, o AEE torna-se uma tecnologia capaz de movimentar estratégias e táticas na formação de professores à escola inclusiva.

Segundo, uma tecnologia de governo – sua estratégia e suas táticas – tem produtividade quando analisamos e problematizamos seus efeitos. Conforme Miller e Rose (1993, p.82, *apud* TRAVERSINI, 2003, p. 41-42), tecnologia de governo corresponde aos “mecanismos através dos quais autoridades de vários tipos têm buscado moldar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e aspirações de outros a fim de alcançar os objetivos que elas considerem desejáveis”. Nesse sentido, quando proponho utilizar as combinações entre o AEE, a Educação Inclusiva e a Educação Especial quero, principalmente, centrar-me na governamentalização do Estado. Por tratar das políticas atuais desejo me afastar das noções de um Estado ou de um Governo como centralizado, fundante, essencializado, para poder efetivar um exercício nessa zona cinza, ou seja, nesses jogos de produção de todos e de cada um pela razão de Estado. Assim, a utilização de estratos das políticas e das legislações vigentes serve para marcar a formação continuada de professores à escola inclusiva na contemporaneidade. Do restante, teremos os efeitos.

Retomando o exposto anteriormente, quando afirmo que o AEE também atua na vida dos docentes quero dizer que, no interior das salas regulares, eles são convidados a participar de formações



continuadas que tratam da maioria dos desvios conhecidos e construídos na modernidade. Também que, através desses cursos, aprendem e são apreendidos pelas táticas. Táticas que servem no trabalho nas chamadas salas de recursos multifuncionais e que inscrevem o docente na racionalidade política neoliberal.

Táticas que, por sua vez, desenvolvem-se para promover uma estratégia: a formação de uma determinada docência para dar conta dos limites e das possibilidades da escola inclusiva. Isso mesmo. A produção de uma subjetividade docente para uma razão de Estado. Quer-se um professor para promover a mobilidade dos sujeitos de desvio na escola inclusiva. Quer-se um professor capaz de integrar uma rede. Uma rede de formação continuada de professores que empreende ações pedagógicas voltadas ao sujeito do desvio e ao todo; que está aqui e ali, na sala de recursos multifuncionais e nos espaços-tempos regulares; cujos docentes buscam o autoinvestimento e a autogestão; que depende dos gestores, dos demais profissionais da educação, da família, da comunidade para fazer melhor na escola inclusiva. Essas são, para mim, as táticas que regulam e organizam uma subjetividade docente para a escola inclusiva.

Então, o atendimento educacional especializado, desenvolvido em meados dos anos 1988 a 2008 como um serviço específico da Educação Especial, difere desse Atendimento Educacional Especializado, proposto na conexão entre a Educação Especial e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diga-se de um serviço que se dava no movimento de inclusão como preferência e, por isso, permanecia fortemente desenvolvido nas demais modalidades de atendimento da Educação Especial e, agora, de um serviço que coloca em operação



a obrigatoriedade da inclusão<sup>24</sup> e oferece meios para a permanência e a participação dos sujeitos do desvio no processo de escolarização. Esses meios, de certa forma, perpassam a docência. Por isso mesmo, utilizo a noção de tática como esses meios que se desenvolvem para determinada finalidade. Neste caso, a produção de uma subjetividade docente a partir das regulamentações e dos saberes dos cursos de formação continuada docente.

Tanto as táticas quanto a estratégia são componentes necessários para colocar em operação a noção do AEE como uma de tecnologia de governmentação. A partir deste momento, procuro mostrar a emergência do AEE na estratégia de produção de uma subjetividade docente na escola inclusiva destacando, para tal, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. No próximo capítulo, desenvolvo as táticas trazendo-as nas unidades analíticas organizadas a partir dessa Rede Nacional e da materialidade de pesquisa vinculada às edições do Curso de Aperfeiçoamento do AEE ofertados pela UFSM.

Na última década, a política nacional de formação de professores no nosso país tem fomentado programas de formação inicial e continuada. Os Fóruns Estaduais de Formação Docente, organizados na gestão do Governo Lula, constituem-se como espaços-tempos de gestão e implementação de uma rede de diagnósticos, programas e soluções para os impasses na Educação Básica. Desses, por vezes, a organização das primeiras e segundas licenciaturas a serem ofertadas por Instituições Federais de Educação Superior. Em julho de 2009, num evento da UFSM, uma representante da Diretoria Básica de Educação Presencial apresentou algumas estimativas em relação à formação

24. Esse estudo foi desenvolvido na monografia de especialização "O Atendimento Educacional Especializado na Política Educacional Brasileira: emergência das práticas de governmentação na escola inclusiva", orientada pela Professora Mestre Myrian Cunha Krum no Curso de Especialização em Gestão Educacional/CE/UFSM, em 2011.

de professores no Brasil. Abaixo, uma das tabelas dessa palestra que demonstra a escolaridade e a formação dos professores da Educação Básica.

| Etapas de Ensino                 | Total     | Formação dos Professores da Educação Básica |     |             |     |                      |      |                  |      |                  |     |
|----------------------------------|-----------|---|-----|-------------|-----|----------------------|------|------------------|------|------------------|-----|
|                                  |           | Nível Fundamental                           |     | Nível Médio |     |                      |      | Nível Superior   |      |                  |     |
|                                  |           |   |     | Médio       |     | Normal ou Magistério |      | Com Licenciatura |      | Sem Licenciatura |     |
|                                  |           | N   | %   | N           | %   | N                    | %    | N                | %    | N                | %   |
| Educação Básica                  | 1.882.961 | 15.982                                      | 0,8 | 103.341     | 5,5 | 479.950              | 25,2 | 1.160.811        | 61,7 | 127.877          | 6,8 |
| Creche                           | 95.643    | 2.896                                       | 3,0 | 9.465       | 9,9 | 43.027               | 45,0 | 35.570           | 37,2 | 4.685            | 4,9 |
| Pré-escola                       | 240.543   | 3.239                                       | 1,3 | 14.837      | 6,2 | 99.435               | 41,3 | 109.556          | 45,5 | 13.476           | 5,6 |
| Ensino Fundamental Anos Iniciais | 685.025   | 5.515                                       | 0,8 | 38.623      | 5,6 | 221.468              | 32,3 | 376.421          | 54,9 | 42.998           | 6,3 |
| Ensino Fundamental Anos Finais   | 736.502   | 3.872                                       | 0,5 | 32.767      | 4,4 | 120.592              | 16,4 | 540.496          | 73,4 | 38.775           | 5,3 |
| Ensino Médio                     | 414.555   | 441   | 0,1 | 12.196      | 2,9 | 14.785               | 3,6  | 360.577          | 87,0 | 26.556           | 6,4 |

Fonte: MEC/Inep/Deed

Figura 3 – Escolaridade e formação dos professores da Educação Básica (BRASIL, 2009).

Como podemos perceber, aproximadamente 127.877 professores em exercício na Educação Básica não tinham licenciatura em 2007, condição regulamentada pela LDBEN nº 9394/96, que deveria ser contemplada até o final da Década da Educação, em 2007. Nesse sentido, as justificativas da oferta e da implementação de programas de primeira licenciatura – no caso daqueles professores que não têm nenhuma licenciatura; ou de segunda licenciatura – para os professores que têm licenciatura que não corresponde ao contexto de atuação. Essa se configura como uma das materialidades que, no âmbito geral da formação de professores, legitima o investimento na formação.

No caso da formação docente em Educação Especial, em 2004, os Cursos de Educação Especial – Habilitação em Deficiência



Mental e Educação Especial – Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação reformularam as matrizes curriculares e unificaram a formação de professores para a Educação Especial atendendo as demandas e as exigências das políticas e das legislações promulgadas na última década. A inclusão escolar tornou-se o princípio deste Curso que, além de formar professores às classes especiais, às escolas especiais, aos serviços especializados, passou a formar educadores especiais destinados ao atendimento dos alunos com déficit cognitivo, com dificuldade de aprendizagem e surdos nas escolas regulares. Em 2008, alterações curriculares neste Curso implicaram mudanças na matriz curricular, mas não no foco da formação e/ou nas suas bases teóricas e metodológicas.

O Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira/MEC, em 2006, e publicado na Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, diagnostica o seguinte quadro:

Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (BRASIL, 2008a, p.14).

O dado de formação da área da Educação Especial (77,8 %) pode corresponder aos professores com curso de licenciatura nessa área ou, então, com curso de especialização, aperfeiçoamento e/ou extensão. Nesta última modalidade, está o AEE. Com cursos de duração reduzida, professores podem tornar-se especializados em Educação Especial e serem capazes de atuar nas salas de recursos multifuncionais nas escolas inclusivas. Essa situação em que rapidez e eficiência passam a ser a ordem da formação de professores parece justificada pelos “Fundamentos para a Implementação de uma Política Pública de Formação Continuada de Professores na



área da Educação Especial, na modalidade a distância, para serem implementados pelo MEC, através da SEESP”, conforme segue:

(...) a experiência e os vínculos com a área, proporcionaram a organização deste projeto de pesquisa que visa atender uma necessidade da Secretaria de Educação Especial do MEC, no que tange aos fundamentos para a ampliação da política pública de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado em nível nacional (UFSM, 2007a, p.18).

Nesse sentido, a formação continuada de docentes está na ordem do dia. As instituições públicas de ensino superior são chamadas para o cadastramento e a seleção de cursos à Rede Nacional, como expõe o Edital nº 1, de 2 de março de 2009. Esta Rede Nacional, na descrição do referido documento legal, significa “o conjunto de instituições públicas de educação superior ofertante de cursos de formação continuada para professores das redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009a, p.20). Por isso, instituições públicas, como a UFSM, podem concorrer ao financiamento de cursos do AEE na modalidade de aperfeiçoamento/extensão – neste caso, com cinco edições. Tanto a Portaria Normativa nº 12, de 24 de abril de 2007, que cria o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, quanto os editais que seguem esta publicação e organizam o processo de cadastramento, seleção e organização dos cursos do AEE em nível nacional baseiam-se no entendimento de que as instituições públicas de ensino superior que se dedicam à pesquisa, ao ensino e à extensão na área da Educação Especial devem ser articuladas às demandas registradas pelas Secretarias de Estado e de Município da Educação.

Nessas publicações legais, três pressupostos da educação inclusiva firmam a importância da formação continuada de professores e da criação de uma Rede Nacional que possa produzir determinadas formas de docência na escola inclusiva, considerando que:



§ o crescente ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino e o aumento do número de escolas com alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular, os professores manifestam a necessidade de formação acerca das necessidades educacionais especiais;

§ a organização tradicional da educação especial de forma paralela ao ensino regular, que evidencia a necessidade de aprofundar os conceitos e conhecimentos visando transformar as práticas pedagógicas para a educação inclusiva, efetivando as mudanças necessárias na escola;

§ a carência de formação de professores na área da educação especial que constitui uma barreira para o acesso, a permanência, aprendizagem, participação na escola (BRASIL, 2007b, p.4).

De certa forma, ao afirmar que *os professores manifestam a necessidade de formação acerca das necessidades educacionais especiais*, os Editais imperam o desejo docente pela formação continuada. Essa necessidade de formação marca a docência de tal forma que, para ser professor do AEE, deve-se fazer um curso do AEE. Aquilo que estava proposto na Política Nacional, ou seja, os conhecimentos gerais para o exercício da docência e os conhecimentos específicos da área para atuação no AEE ou na escola inclusiva tornam-se um desejo docente.

Da mesma forma, aquilo que *evidencia a necessidade de aprofundar os conceitos e conhecimentos visando transformar as práticas pedagógicas para a educação inclusiva*, a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, mostra-se como um imperativo para implementar ações inclusivas na escola regular. Ações inclusivas que começam pela transformação das práticas pedagógicas tomadas, inicialmente, como paralelas ao sistema de ensino e, agora, como integrantes desse sistema. Ora que, para transformar práticas pedagógicas, os docentes precisam investir no aprofundamento de conceitos e conhecimentos, estes ofertados nos cursos do AEE.



Assim, o AEE determina algumas atribuições a serem desenvolvidas pelos docentes nas áreas da deficiência mental, da cegueira ou da deficiência visual, da deficiência física, da surdez, das altas habilidades/superdotação e das tecnologias assistivas. Essas atribuições, tomadas como competências didático-pedagógicas, envolvem certos modos de ensinar e determinados modos de aprender, são expressas na Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, que operacionaliza a referida política de Estado. Dessa maneira,

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

Essas competências didático-pedagógicas, engendradas nas salas multifuncionais e nas salas regulares, garantiriam ao AEE o exercício de saber-poder para o governo dos sujeitos do



AEE. No Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, no artigo 3, inciso I, parágrafo 1º, aparece “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008b). O conhecimento, os recursos, as técnicas e as atitudes do docente do AEE com as inovações tecnológicas e/ou pedagógicas passam a ser garantias da permanência dos sujeitos da Educação Especial na escola inclusiva.

Ainda, o terceiro elemento das publicações legais, a *barreira para o acesso, a permanência, aprendizagem, participação na escola*, deriva da falta da formação docente para o AEE. Como mobilizado nos elementos anteriores, os professores necessitam participar da formação continuada para promover a escola inclusiva. O professor do AEE não está sozinho. Ele pode e deve formar parcerias, produzir práticas solidárias, como consta na atual Política Nacional e nas atribuições do professor do AEE estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009. Com as famílias, com os outros profissionais, com a comunidade. Todos são convidados a estarem presentes no cotidiano escolar e a colaborar com os processos produzidos fora da escola.

Interessante que a palavra “necessidade” recorre várias vezes nessas publicações legais. A justificativa do Projeto Institucional da UFSM também coloca essa palavra em operação, por exemplo, quando afirma:

criar um programa de rede de formação continuada de professores se faz necessário e urgente, a partir do conhecimento da realidade das IES e da demanda da rede pública de ensino básico, fundamentando as políticas públicas do MEC no que tange a inclusão, principalmente na área da Educação Especial (UFSM, 2007a, p. 20).

Parecem, tanto a Rede Nacional quanto o Projeto Institucional, ao meu ver, carregar o ímpeto da formação continuada como



absoluta, superior às outras possíveis necessidades humanas e sociais. Um ímpeto que movimenta eu, você, eles, nós. Um ímpeto que, por ser pressuposto para a formação e a implementação de sistemas de ensino inclusivos, precisa congrega os participantes em prol de um ideal: a escola inclusiva. Nesse sentido, a palavra “necessidade” atravessa os modos de subjetivação docente e, como tentei salientar, as regulamentações que normatizam o ser e o estar pelo AEE na escola inclusiva.

Na medida em que coloquei a existência de três pressupostos da educação inclusiva que firmam a importância da formação continuada de professores e da criação de uma Rede Nacional, preciso mencionar como isso acontece. Os editais relativos ao Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial colocam que a proposta de formação continuada

será circunscrita no âmbito do Programa UAB, o qual terá por metas principais: a formação e consolidação de rede nacional de oferta de educação superior pública de qualidade, por meio da modalidade a distância, nos termos do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, visando ao desenvolvimento e superação de desequilíbrios regionais no Brasil (BRASIL, 2007c, p. 54).

A educação a distância, através da Universidade Aberta do Brasil<sup>25</sup>, aparece como uma possibilidade de organizar tanto a rede nacional de oferta de educação superior pública de qualidade quanto, naquilo que interessa a esta prática de pesquisa, a Rede Nacional de Formação de Professores para a Educação Especial. Com isso, a educação a distância passa a promover o desenvolvimento do Estado e a superação de desequilíbrios regionais, desequilíbrios estes que poderiam afetar o crescimento econômico. Conforme explora o Projeto Institucional da UFSM,

25. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto nº. 5.800, de 08 de junho de 2006, compreende o conjunto de universidades públicas que oferece cursos e programas de Educação Superior, na modalidade a distância, no sentido de expandir e interiorizar essa oferta no país. Destina-se, prioritariamente, à formação inicial ou continuada de professores e aos dirigentes, gestores e trabalhadores da Educação Básica e ao fomento de pesquisas sobre as tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação.



Considerando que as inovações educacionais permitidas pelas tecnologias da informação e comunicação e pelo espaço que hoje ocupam os cursos na modalidade de educação a distância, a solução para resolver o problema da carência de professores com formação para atender às necessidades educacionais dos alunos poderá ser alcançada com a expansão da oferta de cursos de formação docente (inicial e continuada) para o atendimento educacional especializado pelas instituições de educação superior nas diferentes regiões do Brasil (UFSM, 2007a, p.20).

Os cursos de AEE, ofertados na modalidade a distância, devem ser de aperfeiçoamento/extensão ou especialização e, conforme os editais abrangidos pela pesquisa quadrimestral no DOU, visam atender as áreas de deficiência mental, deficiência sensorial, deficiência física, altas habilidades/superdotação. Os cursos contemplam, em seu funcionamento, as figuras do Coordenador do Curso, do Professor/Pesquisador, do tutor a distância e são organizados num ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, existem materiais didáticos como, por exemplo, a Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, que podem subsidiar teórica e praticamente esses processos formativos.

Então, a própria modalidade a distância, em consonância com os pressupostos da educação inclusiva, colabora na produção de determinadas formas de docência na escola inclusiva. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 junto à CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, imprime formas de docência ao professor da sala regular e ao professor do AEE no Artigo 29, parágrafo segundo, que trata da Educação Especial:

os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2010b, p. 826).



Essa subjetividade docente volta-se a uma razão de Estado, a uma racionalidade política que, ao gerir os riscos, produz continuamente os processos de normalização. Processos estes que não atravessam apenas os sujeitos do desvio, como também os professores do AEE que precisam do autoinvestimento e da autogestão para participar continuamente da escola inclusiva. A norma em funcionamento. A Rede de Formação Continuada de Professores para a Educação Especial e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Básica, na modalidade a distância, como promotoras dos processos de normalização nas políticas de inclusão escolar. Então, a formação de uma determinada docência para dar conta dos limites e das possibilidades da escola inclusiva torna-se a estratégia do AEE como uma tecnologia de governmentação.



– Estás pensando: já que pretendemos te destruir tão completamente, de maneira que não faça a mínima diferença o que disseres ou fizeres, – nesse caso, por que nos damos ao trabalho de primeiro te interrogar, não é? Foi o que pensaste, não foi?

– Foi – admitiu Winston.

O'Brien sorriu ligeiramente.

– És uma falha na urdidura, Winston. És uma nódoa que precisa ser limpa. Não acabo de te dizer que somos diferentes dos promotores do passado? Não nos contentamos com a obediência negativa, nem mesmo com a mais abjeta submissão. Quando finalmente te renderes a nós, deverá ser por tua livre e espontânea vontade. Não destruímos o herege porque nos resista; enquanto nos resista; enquanto nos resiste, nunca o destruímos. Convertemo-lo, capturamos-lhe a mente, damos-lhe nova forma. Nele queimamos todo o mal e toda alucinação; trazemo-lo para o nosso lado, não em aparência, mas genuinamente, de corpo e alma. Tornamo-lo um dos nossos antes de matá-lo. É-nos intolerável que exista no mundo um pensamento errôneo, por mais secreto e inerme que seja. Nem mesmo no instante da morte podemos admitir um desvio. No passado, o herege caminhava para a fogueira ainda herético, proclamando sua heresia, nela se gloriando. Até a vítima dos expurgos russos conseguia levar a rebelião selada no crânio, enquanto ia pelo corredor à espera do tiro. Mas nós tornamos perfeito o cérebro do indivíduo antes de matá-lo. A ordem dos antigos despotismos era “tu não farás”. Os totalitários mudaram para “tu farás”. Nossa ordem é “*tu és*”. Ninguém, dos que trazemos a este lugar, se volta contra nós. Todo mundo é levado. Até mesmo aqueles miseráveis traidores, em cuja inocência um dia acreditaste – Jones, Aaronson e Rutherford – por fim cederam. Eu mesmo tomei parte do interrogatório. E os vi se entregando aos poucos, gemendo, choramingando, rojando ao chão... e no fim não era de dor ou medo, mas de pura penitência. Quando acabamos com eles, eram apenas invólucros de homens. Neles nada restava, além da mágoa pelo que haviam cometido, e amor ao Grande Irmão. Era tocante ver como o amavam. Imploravam o fuzilamento sem espera, para que pudessem morrer enquanto tinham ainda o pensamento limpo.

ORWELL, George. 1984. Tradução de Wilson Velloso. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. p. 236-237.



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO COMO UMA  
TECNOLOGIA DE  
GOVERNAMENTO:

EFEITOS NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA  
DE PROFESSORES

5



No capítulo anterior, as políticas de inclusão escolar, os processos de normalização e a Educação Especial foram tomados como condições de possibilidade do AEE. Agora, ao eleger a formação de professores, procuro mostrar o governo dos homens através de lógicas e operações específicas (a pastoral das almas, a uniformização dos corpos e a gerência do risco) na produção de subjetividades – neste caso, docentes. O AEE, como uma tecnologia de governo, combina-se com essas formas de inscrever e materializar a docência na contemporaneidade.

Para tal empreendimento, tomo os estudos sobre as artes de governar e a razão de Estado. Nesses, Foucault apresenta o pastorado, os mecanismos de soberania, os mecanismos disciplinares e os dispositivos de segurança que produzem o governo dos homens, bem como discute as condições de possibilidade para a emergência e o desenvolvimento das práticas liberais e neoliberais. Nesse sentido, embora compreenda a inserção e as práticas da Educação Especial, atualmente através do AEE, no âmbito do cruzamento da disciplina com a segurança, mostra-se importante resgatar as discussões acerca do pastorado e dos mecanismos de soberania, uma vez que oferecem possibilidades de desenvolver conexões com organização da docência na contemporaneidade. A partir deste e com ele, mecanismos disciplinares e dispositivos de segurança funcionam em rede, claro, correspondendo aos contextos históricos, políticos, econômicos e sociais de determinada sociedade e trabalhando nas práticas de in/exclusão.

Ainda, o pastorado, o poder de soberania, o poder disciplinar e o biopoder, ao invés de serem concebidos como exercícios de determinados espaços-tempos, configuram-se na relação. Não são sinônimos, da mesma forma que não se colocam como oposição. Cada um, com seus registros, seus exercícios, suas relações de força, produz determinadas sociedades. Nas discussões sobre o liberalismo e o neoliberalismo, vemos a constituição de ações de governo

– nestas, as tecnologias de dominação e as tecnologias do eu – e de formas de vida ao tomar a ideia de sociedade,

De sorte que as coisas não devem de forma nenhuma ser compreendidas como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, e mais tarde de uma sociedade de disciplina por uma sociedade, digamos, de governo. Temos, de fato, um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental –, uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008a, p. 142-143).

Considerando isso, neste empreendimento, trato de examinar o AEE e a organização da docência às escolas inclusivas em condições e relações de imanência com esses Estados, esses mecanismos e dispositivos, essas relações de poder, essas sociedades. Como dito outrora, não se trata de configurar uma história do AEE, uma vez que são exercícios genealógicos que movem e produzem esta pesquisa em educação. Assim, utilizo regulamentações e saberes acerca do AEE para propor os serviços da Educação Especial, materializados na transversalidade das políticas de inclusão escolar, e as demandas na formação continuada dos professores para o AEE marcadas como centralidade nas políticas de inclusão escolar e no que hoje denominamos como Educação Especial, como as inúmeras combinações de uma tecnologia de governo. Com isso, posteriormente, proponho as táticas “docência no jogo de cada um e de todos”, “docência como querer modificar-se” e “docência como prática solidária”, como efeitos na formação continuada de professores do AEE.

### **5.1 Governo dos homens: da pastoral das almas à gerência do risco**

Ao longo dos outros capítulos, indiquei os pertencimentos desta pesquisa e, assim, marquei as possibilidades de abordar os estudos sobre governamentalização do Estado e suas relações com as questões da segurança e da população. Neste momento,



utilizo-me desses pertencimentos e dessas possibilidades para, a partir dos Cursos “Em defesa da sociedade” (2005a), “Segurança, território e população” (2008a) e “Nascimento da biopolítica” (2008b), compreender o Estado e as práticas de governo e, num momento posterior, a condução da conduta docente pelo AEE.

Na aula de 1º de fevereiro de 1978, do Curso “Segurança, território e população” (2008a), Foucault toma o governo como uma problemática própria do século XVI. Assim, o problema do governo envolve o governo de si, o governo das almas e das condutas, o governo dos filhos, o governo dos Estados pelos príncipes, entre outras formas e outros aspectos. Como disse, interessa-me, neste momento, abordar a problemática do governo pela figura do Estado, um Estado que não está desde sempre aí, mas que, sendo produzido em diferentes modos, parece inevitável.

Como quer que seja, através de todos esses sentidos, há algo que aparece claramente: nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. (...) Não é portanto a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados. (...) Os que são governados, portanto, inicialmente, fundamentalmente, pelo menos através dessa primeira pesquisa, são os homens (FOUCAULT, 2008a, p.164-165).

Por isso, para compreender o pastorado, os mecanismos de soberania, os mecanismos disciplinares e os dispositivos de segurança implicados com o governo dos homens, utilizo três combinações, a saber: pastoral das almas; uniformização dos corpos; gerência do risco. Nessas, sempre que necessário e possível, tento materializar a formação de professores e as ações pedagógicas, especificamente, as escolares, vinculadas às práticas governamentais pela razão de Estado<sup>26</sup>.

26. A partir de Foucault, “não se pode falar do Estado-coisa como se fosse um ser que se desenvolve a partir de si mesmo e que se impõe por uma mecânica espontânea, como que automática, aos indivíduos. O Estado é uma prática. O Estado não pode ser dissociado do conjunto das práticas que fizeram efetivamente que ele se tornasse uma maneira de governar, uma maneira de agir, uma maneira também de se relacionar com o governo” (2008a, p.369). Dessa forma, a razão de Estado refere-se a essa racionalidade que se coloca como instrumento de inteligibilidade e de estratégia nas práticas de governo, especificamente, a partir do século XVI, pela emergência de um Estado governamentalizado.



### 5.1.1 Pastoral das almas

Começo, então, por aquilo que Foucault conceitua como o governo dos homens por um regime específico: o pastorado. Desenvolvido no Oriente pré-cristão, o pastorado hebreu, e mais tardiamente no Oriente pós-cristão e no Ocidente, o pastorado cristão.

O pastorado não coincide nem com uma política, nem com uma pedagogia, nem com uma retórica. É uma coisa inteiramente diferente. É uma arte de governar os homens, e é por aí, creio, que devemos procurar a origem, o ponto de formação, de cristalização, o ponto embrionário dessa governamentalidade cuja entrada na política assinala, em fins do século XVI, século XVII-XVIII, o limiar do Estado moderno. O Estado moderno nasce, ao meu ver, quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida (FOUCAULT, 2008a, p.219).

Parece-me que o pastorado esboça, constitui o prelúdio do que chamei de governamentalidade, tal como esta vai se desenvolver a partir do século XVI. Ele prelúdia a governamentalidade de duas maneiras. Pelos procedimentos próprios do pastorado, (...) pela constituição tão específica de um sujeito (FOUCAULT, 2008a, p.243).

O pastorado hebreu implica a relação entre Deus e os homens, um Deus hebraico que se faz presente na história dos homens como pastor de um rebanho, um rebanho em movimento. Deus onipresente, onipotente e onisciente, Ele e somente Ele pode ser o pastor de um rebanho para os hebreus. Esse rebanho guiado por Deus ou por um de seus homens – no caso, Moisés<sup>27</sup> – firmou os mandamentos da lei no deserto do Sinai. Deus que os conduziu no êxodo, então, os faz chegar à terra de Canaã, a terra da libertação, aplicando castigos aos pecadores que romperam seus mandamentos. Deus os liberta da escravidão no Egito, mas mantém, em aliança com suas leis, essa multiplicidade em movimento.

27. A história de Moisés, no Livro do Êxodo do Antigo Testamento, mostra como o povo sofrido seguiu à terra prometida pela condução desse pastor israelita, sendo esta passagem da escravidão para a libertação o significado da Páscoa para os hebreus.



Esse pastorado hebreu difere do pastorado cristão. Foucault sinaliza algumas dessas diferenças: primeiro, o pastorado cristão retoma e redimensiona a relação pastor e rebanho posta pelos hebreus; segundo, o pastorado cristão organiza uma rede institucional não pensada, nem implementada pelos hebreus; e, por fim, o pastorado cristão desenvolve uma arte de governar capaz de conduzir seus indivíduos de forma individual e coletiva durante toda a vida (FOUCAULT, 2008a). Por essas características, passo a adotar as noções e as relações entre o pastorado e o governo dos homens postas por Foucault a partir do pastorado cristão e problematizadas, especificamente, nas aulas de 8, 15 e 22 de fevereiro de 1978.

A existência de Jesus Cristo, no Novo Testamento, marca o pastorado cristão. A vida de Cristo está marcada pelos ensinamentos ao povo – muitas vezes em forma de parábolas –, pelos milagres, pelo sacrifício. Sua morte e ressurreição são as experiências de um pastor que oferece a própria vida em favor das suas ovelhas. Eis o significado da Páscoa para os cristãos. Para tal, instrui seus discípulos que, após a ascensão de Jesus aos céus, fundam a Igreja cristã.

Assim, o pastorado, como matriz de governo dos homens, desenvolve-se no “processo pelo qual uma religião, uma comunidade religiosa se constituiu como Igreja, isto é, como uma instituição que aspira ao governo dos homens em sua vida cotidiana a pretexto de levá-los à vida eterna no outro mundo (...)” (2008a, p.196). No pastorado hebreu, já tínhamos duas características do pastorado exploradas por Foucault (2008a). Uma delas faz referência a um poder que não exerce sobre o território, mas, sim, sobre uma multiplicidade em movimento, ou seja, esse exercício que materializa o deslocamento do povo israelita do Egito à terra prometida por Deus a Moisés. A segunda característica diz respeito a um poder benfazejo. O Deus dos hebreus quer livrar o povo hebreu



da escravidão e os conduz a terra onde corre o leite o mel. O Deus dos cristãos quer libertar os homens dos pecados cometidos, por Adão e Eva, por isso, sacrifica-se em favor dos pecadores. Ambas as formas divinas preocupam-se com o outro – escravo ou pecador – e, ao ver sofrimento ou pecado, dá a vida pelo seu rebanho e sacrifica este em favor de qualquer ovelha desgarrada, perdida. Bem, agora parto para outra característica do poder pastoral materializada, especialmente, na institucionalização da Igreja cristã.

Os procedimentos dessa institucionalização do poder pastoral na Igreja atendem a duas técnicas: a individualização e a totalização. Olhar, vigiar a todos e a cada um. O olho que tudo vê também vê as especificidades do seu rebanho. Um poder que individualiza para dar conta dos riscos de uma ovelha perdida. Um poder que totaliza; afinal o rebanho caminha com um objetivo comum, com uma finalidade específica: a salvação. Disso que, de certa forma, organiza uma comunidade – a comunidade cristã – temos a noção do sacrifício que cada um empreende em favor do próximo e em favor do bem comum. O rebanho errante, o rebanho pecador. Jesus Cristo, o Bom Pastor, dá a sua vida em favor da salvação do povo pecador e, nos dias de hoje, faz com que cada cristão se comprometa com a vida do próximo. A partir da condução dos homens pelo pastor e pelo exercício de sacrifício, Foucault sintetiza o pastorado e as relações de poder nesse regime de governo dos homens, introduzido pela Igreja Cristã no Ocidente. Dito de outra maneira,

em suma, podemos dizer o seguinte: a idéia de um poder pastoral é a idéia de um poder que se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território. É um poder que guia para um objetivo e serve de intermédio rumo a esse objetivo. (...) É, enfim, um poder que visa ao mesmo tempo todos e cada um em sua paradoxal equivalência, e não a unidade superior formada pelo todo. (FOUCAULT, 2008a, p.173).



Foucault lembra que São Gregório de Nazianzo mapeou, inicialmente, esse governo dos homens pela pastoral cristã como a “arte das artes”, a “ciência das ciências”. “O que seria repetido depois, até o século XVIII, da forma tradicional que vocês conhecem, *ars artium, regimen animarum*: o ‘regime das almas’, o ‘governo das almas’, é isso que é *ars artium*” (FOUCAULT, 2008a, p.200). Dessa maneira, as artes, as técnicas do pastorado cristão promovem modos de individualização, formas de tornar-se sujeito.

Foucault, primeiramente, mostra o equilíbrio, o jogo e a circulação dos méritos e os deméritos nessa condução dos cristãos. Depois, as formas de sujeição dos indivíduos no abandono, negação de si em prol da rede de obediências e servidões permanentes, postas pela Igreja cristã. Por fim, a produção de uma verdade interior, oculta e secreta, derivada, inclusive, das práticas de confissão colocadas pelo cristianismo (FOUCAULT, 2001a, 2008a). Para ser um bom cristão, coloca-se um imperativo nessa prática de confissão: “não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso” (FOUCAULT, 2001a, p.24).

Esses modos de individualização estão implicados pelo ensino no pastorado cristão. Não tomo aqui a Igreja cristã como entidade central e focal capaz de dar conta desses modos de individualização, mas como uma instituição que seja pelos seus rituais, seja pelas práticas esparramadas no corpo social, aciona e implementa formas de ser sujeito dessa forma, não de outra. Essa pulverização do cristianismo no corpo social deriva, especialmente, do movimento de Contra Reforma composto para capturar, congregar e evangelizar novos fiéis à doutrina cristã.

Então, o ensino no pastorado cristão conecta-se com esse ideal de evangelização. O pastor volta-se ao seu rebanho. Moisés trabalha em prol da libertação do povo hebreu escravizado no



Egito. Jesus Cristo toma conta das suas ovelhas. O que é o pastor?, pergunta Foucault na aula de 08 de fevereiro de 1978. “O pastor é aquele que zela. ‘Zelar’, é claro, no sentido de vigilância do que pode ser feito de errado, mas principalmente como vigilância a propósito de tudo o que pode acontecer de nefasto (FOUCAULT, 2008a, p.171). Como finalidade do projeto de evangelização, “o pastor guia para a salvação, prescreve a Lei, ensina a verdade” (FOUCAULT, 2008a, p.221).

Nesse sentido, o pastor ensina por meio da sua própria história de vida, “ensina pela palavra e pelo exemplo” como inscreve o Padre Faustino Mennel, fundador da Congregação das Irmãs Franciscanas de Bonlanden. Para tal, procura dar conta da direção da conduta cotidiana – olha por todos e para cada um; intervém na gestão das vidas –, e promove a direção da consciência, especialmente, pelo que Foucault (2008a) denomina de exames de consciência. Um exame de consciência que instaura uma relação de dependência entre a ovelha e o seu pastor, um exame de consciência legítima e produz constantemente um discurso de verdade sobre o sujeito e suas sujeições ao legado cristão.

Pastoral das almas. Com essa expressão demarco – junto com Foucault (2008a) – as lógicas e as operações do pastorado cristão e do projeto de evangelização instauradas pelo cristianismo do século XVI ao século XVIII. A economia da salvação implicou uma gestão da vida de forma a garantir um lugar no céu e longe das chamas do inferno – essas e outras cifras e metáforas utilizadas para marcar as boas e as más ações terrenas. Por isso, o ensino constituiu-se como essencial nessa economia da salvação, na medida em que ele produz modos de individualização em consonância ao plano de Deus para os homens.

Ao escrever e relacionar essas questões, no fragmento das condições de ser cristã e ser pedagoga, algumas questões podem ser



produzidas: somos nós, professores, pastores? Como o pastorado cristão vincula-se com a escolarização no nosso país? Quero, neste momento, compartilhar essas perguntas na forma de combinações do pastorado cristão com a escola e a formação de professores. Utilizo-me, então, daqueles fragmentos que acompanharam a escrita de si em relação à temática trazida nesta obra.

No capítulo “Fragmentos”, mencionei que, no processo de escolarização no Brasil, a escola apareceu pelo viés dos jesuítas. Mesmo reconhecendo que essa escola carrega conjunções da pastoral, da soberania e da disciplina, principalmente, num Estado governamentalizado, optei em trazê-la para este ponto do texto por dois motivos. Primeiro, acredito que a pastoral cristã oferece condições de visibilidade para a pastoral das almas no interior das instituições escolares. Segundo motivo: a regulação e a organização da docência configuram-se a partir e por meio da figura de um professor-pastor e essa derivação da pastoral cruza os espaços-tempos da docência na contemporaneidade.

Somos nós, professores, pastores? O mundo gira em torno de si mesmo, num sentido correto que traz felicidade ou, num sentido incorreto, que faz vigorar os tempos difíceis. Nesses tempos, Platão constrói a ideia de que os deuses se afastam; e a política, os homens políticos precisam dirigir-se aos outros para construir um mundo ordenado e estável (FOUCAULT 2008a). Num primeiro momento, *O político* de Platão compreende que o homem político pode ser considerado um pastor. Assim,

o médico que trata os que estão doentes, também é pastor, exerce função de pastor, o professor de ginástica, o pedagogo que cuida da boa educação das crianças, da sua saúde, do vigor do seu corpo, da sua aptidão, estes também são pastores em relação ao rebanho humano (FOUCAULT, 2008a, p.191).

Contudo, num segundo momento, Foucault explora que, não estando os homens políticos acima do rebanho, mas imersos nele, a



metáfora do pastor passa a não operar na noção de homens políticos de Platão. “O texto de Platão é muito claro, esses homens que agora se encarregam dos outros homens não estão acima do rebanho, como os deuses podiam estar acima da humanidade. Fazem parte dos homens, logo não se pode considerá-los pastores” (2008a, p.193). A noção utilizada por Platão será a do homem tecelão.

Nesses impasses da utilização da expressão professor-pastor, gerada pela exposição de *O político* por Foucault, recorro à Walter Omar Kohan para compreender a docência no exercício do poder pastoral e, nesse sentido, configurar as operações da docência na escola com a figura do professor-pastor. Remeto, então, à etimologia da noção de pastor e na sua relação com a infância e com a educação propostas pelo referido autor:

Antes, notemos que, em grego, pastor se diz *poimén* e, no latim, *pastor*. As duas palavras vêm do mesmo radical temático indo-europeu que tem a forma *pa/po* no grego e *pa/pu* no latim, com o significado básico de ‘alimentar’ ou ‘alimentar-se’, as quais estão ligadas palavras como *país* em grego e *puer* em latim as duas com os significados de ‘criança’. O pastor é, portanto, quem alimenta, ‘aquele que leva de comer’. Compartilha este radical temático *paidéia* (‘produto do alimento’, ‘educação’). De modo que, na etimologia, pastor, infância e educação têm uma origem comum (KOHAN, 2003, p. 84).

Ao partir dessa etimologia, Kohan vai ao encontro das características do poder pastoral descritas por Foucault. Assim, se a noção pastor implica abordar aquele que leva de comer a um alguém a ser conduzido – no caso, a criança – faz-se, então a aproximação do tema do pastorado com a educação. A educação, seja escolar ou não, transforma-se no meio, no intermediário do processo de condução das condutas e, no caso da escola, tem-se a figura do professor-pastor.

Um professor-pastor caracteriza-se, primeiramente, pela responsabilidade da conduta e dos destinos de cada aluno. Como



o pastor das ovelhas, nenhuma desgarrar-se ou perder-se do grupo. Depois, o professor tem o dever de conhecer cada aluno e, pela individualização, gerenciar a todos. Esse pastor carrega a função do ensino. Dessa maneira, tem por função estabelecer uma relação de dependência e submissão de modo que, sem sua presença e/ou autoridade pedagógica, o processo de aprendizagem – os conceitos, os conhecimentos, os comportamentos, as atitudes – torne-se improdutivo, melhor, inexistente (KOHAN, 2003).

Essas características não são, de forma nenhuma, exclusivas da pastoral cristã. O Estado governamentalizado utiliza-se e, muitas vezes redimensiona, restaura, reforma essa atividade docente para dar conta das condições espaçotemporais da contemporaneidade. Mas, deixo isso para os efeitos que desejo trazer na conexão entre a docência, o AEE, a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Neste momento, retomo a segunda questão: como o pastorado cristão vincula-se com a escolarização no nosso país?

A vinda dos jesuítas ao Brasil, com a Companhia de Jesus, em 1549, marca a introdução das ações pedagógicas no contexto da colonização. “Combater a heresia, propagar a fé entre os incrédulos e difundir o Evangelho eram os principais objetivos dos jesuítas” (CORRÊA, 2000, p.52). As ações pedagógicas, nesse sentido, ocorrem pelo batismo, pela catequese e pelo ensino.

O batismo e a catequese focavam a constituição de um rebanho, um rebanho cristão. Por isso, os primeiros jesuítas tentaram converter, principalmente, os indígenas e instaurar a doutrina cristã através de ritos católicos, como as missas. Essas preservavam a identidade cristã, todos unidos em torno da cruz. Da mesma forma, o ato de batizar os índios, de marcá-los pela água que purifica e pela cruz que salva, bem como o processo de catequização, através da pregação e da conversão ao credo católico, foram táticas capazes de possibilitar o projeto de civilização dos selvagens.



Além dessas táticas, que com o tempo tornaram-se insuficientes para dar conta das conversões à doutrina cristã, os jesuítas criaram os aldeamentos. Nesses, conforme explica Corrêa (2000), os índios batizados eram coordenados por um missionário num território, distante das vilas, com espaços e tempos organizados e segmentados. Os espaços preservavam a ideia de uma vida nômade, com lugares organizados para viver em família, plantar, rezar, conviver com os grupos. O tempo, por sua vez, estava segmentado em horas – para essas práticas familiares e sociais que cultivavam, principalmente, o culto cristão –, marcadas pelos sinos das capelas. No Rio Grande do Sul, em meados de 1632, surgiram os Sete Povos das Missões, aldeamentos guaranis, construídos em meio as divisões do território entre espanhóis e portugueses, e responsáveis, portanto, tanto pelas ações educativas, quanto pela defesa e proteção dos índios decorrentes da escravização postas pelos bandeirantes (VEIGA, 2007).

Nesses aldeamentos, o ensino desenvolvia-se nos colégios jesuítas. Em 1549, em Salvador, foi inaugurado o Colégio dos Meninos de Jesus, o primeiro colégio jesuíta. Depois, outros colégios, em diferentes localidades, foram organizados para, além de evangelizar os índios, alfabetizá-los e ensinar a aritmética, o canto, o uso de instrumentos musicais. A civilidade encontra, nesses colégios, a face da instrução e do ensino dos selvagens. Esses estudos dos colégios, inicialmente não unificados ou comuns em relação aos componentes curriculares e aos tempos de integralização curricular, foram organizados pelo *Ratio Studiorum* a partir de 1599.

Conforme documentado pelo Padre Leonel Franca na obra “O método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum*”, em 1572, os cursos superiores e secundários utilizavam matrizes curriculares conforme o foco da formação. O currículo teológico, com duração de quatro anos, era constituído pela teologia dogmática, pela teologia moral, pela Sagrada Escritura e pelo Hebreu, além de disciplinas como



o Direito Canônico e a História Eclesiástica. O currículo filosófico, com duração de três anos, envolvia disciplinas de Lógica e Introdução às Ciências, Cosmologia, Psicologia, Física e Matemática, além de, no último ano, incorporar mais estudos de Psicologia, Metafísica e Filosofia Moral. Por sua vez, o currículo humanista, como modelo de curso secundário, está composto por Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Gramática Média e Gramática Inferior.

O *Ratio Studiorum*, em consonância com o pastorado cristão que permeava as ações pedagógicas jesuítas, tomou o professor jesuíta como o pastor do rebanho. Nesse sentido, “‘Tudo depende do professor’ dizia o Pe. João Bonifácio, um dos grandes pedagogos jesuítas dos primeiros tempos e a sua frase resume o pensamento animador da lei orgânica do ensino dos jesuítas” (FRANCA, 1952, p. 87). Na medida em que o professor torna-se responsável pelas atividades de ensino e aprendizagem e pelas condutas dos alunos no interior e fora dos colégios jesuítas, e com desprestígio da docência em meados do século XVI, o *Ratio Studiorum* investe na formação integral do mestre.

Essa formação integral, no magistério, inicia com a formação moral. “Ao entrar nas suas fileiras, o futuro formador de almas começa por dedicar dois anos inteiros exclusivamente à formação da alma própria” (FRANCA, 1952, p. 88). A formação da alma que, inclusive, compreende a visão psicológica dos professores e a vida religiosa de cada um, deve permanecer durante toda a vida. Depois de dois anos, o jovem jesuíta participa da formação intelectual com o estudo das letras clássicas, latim, grego e hebreu.

No ensino superior, depois do magistério, o jovem jesuíta estuda teologia por quatro anos e investe no estudo da disciplina foco de sua formação universitária por dois anos. O *Ratio Studiorum* prevê a formação pedagógica antes do exercício profissional. Para tal, Franca indica a Regra 9 do Reitor que afirma, no final da formação



filosófica dos futuros professores – filosofia esta presente em na jornada acadêmica desde o ensino secundário –, a importância da presença de um homem com experiência de ensino para iniciar os jovens jesuítas “na prática viva do magistério, submetendo-os a exercício de preleção, ditado, correção de trabalhos escolares e outros ofícios do bom professor “ (1952, p. 90). E, daquilo que fez com que chegasse à formação docente nos colégios jesuítas, trago um fragmento exposto na obra do Pe. Leonel Franca:

Aos olhos dos seus filhos, o ensino transfigura-se num apostolado. A visão cristã da vida, traduzida em luz e força por uma intensa vida interior, rasga-lhe aqui perspectivas de beleza inefável. No aluno, o professor vê o homem, criatura de Deus, que lhe foi cometido, como um depósito sagrado, para guiá-lo à perfeição do seu destino. Para além dos seus progressos atuais, desdobram-se no futuro todas as conseqüências sociais de uma boa educação: o bem da família, a conservação do Estado, a própria salvação da humanidade (1952, p.94).

Capaz de demonstrar como a formação das almas – seja do professor, seja dos alunos – tornou-se o ideal da Companhia de Jesus no combate às heresias, na propagação da fé cristã e na difusão do Evangelho, esse fragmento ilustra o significado da docência no contexto do pastorado cristão. As expressões “apostolado”, “criatura de Deus”, “perfeição do seu destino”, “família”, “Estado” e “salvação” não foram colocadas por acaso neste texto. Elas podem ser tomadas nos propósitos de uma formação das almas como materialidade da pastoral das almas nas ações pedagógicas do Brasil Colônia e, mais tarde, no processo de governamentalização do Estado.

### *5.1.2 Uniformização dos corpos*

Dessa pastoral das almas, Foucault (2005a) indica a emergência de um governo político dos homens. Nesse sentido, na aula de 8 de março de 1978, do Curso “Em defesa da sociedade”,



o autor indica possíveis motivos à configuração da soberania e ao exercício do poder de soberania. O primeiro desses motivos diz respeito às revoltas pastorais do século XVI derivadas, principalmente, da Reforma Protestante em relação à Igreja Católica. Depois, a separação processual do Império e da Igreja. O terceiro motivo seria o desenvolvimento do pastorado cristão como uma pastoral das almas que, por isso, intensificou suas ações em outros espaços e tempos como, no caso, da colonização dos povos. O quarto motivo compreende os propósitos da condução que, naquele momento, deixavam de ser exclusivamente religiosos para ser conectados com a soberania. Por fim, o aparecimento da função de um povo que precisa ser organizado no território, a dimensão de público em contraposição com o privado (FOUCAULT, 2005a).

Bem, por esses possíveis motivos, uma teoria jurídico-política da soberania, como instrumento de luta política e teórica, desenvolve-se desde a Idade Média até os séculos XVII e XVIII de diferentes formas. Conforme Gadelha (2009), na Idade Média, ocorre a reativação do direito romano no problema do poder régio. O direito – como “conjunto dos aparelhos, instituições, regulamentos que aplicam o direito” (FOUCAULT, 2005a, p. 31) – passa a funcionar devido a figura do rei, seus direitos, seus poderes, enfim, “ de um lado, os direitos legítimos da soberania, do outro a obrigação legal da obediência” (FOUCAULT, 2005a, p. 31). Isso impulsiona, posteriormente, a constituição das monarquias administrativas. No século XVII, a teoria jurídico-política estabelece os limites do poder régio. E, por volta do século XVIII, “essa mesma teoria retorna novamente, mas, então sob nova roupagem (teorias contratualistas), propondo uma alternativa em face das monarquias administrativas (absolutas), qual seja, o modelo das democracias parlamentares” (GADELHA, 2009, p. 56).

Foucault desenvolve algumas das características gerais da soberania. Primeiro, diferente do pastorado cristão focalizado na



formação e na pastoral das almas, a soberania preocupa-se com o território, a conquista, a conservação e a expansão das fronteiras territoriais. Assim, um reino depende dos bens e das riquezas apropriados de outrem. Esse processo de enriquecimento e de desenvolvimento de um reino está implicado com a sistematização de leis, regulamentos e obrigações de tributos derivados da figura do rei, diferente da vigilância instituída pelo mecanismo disciplinar. Por último, a soberania “permite fundamentar o poder absoluto no dispêndio absoluto do poder, e não calcular o poder com o mínimo de dispêndio e o máximo de eficácia” (FOUCAULT, 2005a, p.43).

Entre os séculos XVII e XVIII, essa relação de soberania estende-se por todo o corpo social (GADELHA, 2009), penso eu, em decorrência do que Foucault entende como dominação: “não, portanto, o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas; não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que ocorreram e funcionam no interior do corpo social” (2005a, p.32). Nesse sentido, desenvolvo essa aproximação da soberania com a noção de dominação e, posteriormente, com a disciplina no que segue abaixo.

Castell (1978), ao abordar e discutir a problemática da loucura, evidencia como a *lettre de chachet* - a ordem do rei – assumiu uma função entre o Estado, a justiça e a família até a Assembleia Constituinte, em 27 de março de 1790, em Paris, que aboliu a proliferação dessa ordem. Nesse sentido, ao assumir a função da ordem pública, o soberano tratava de, pela justiça, acionar o recolhimento dos insanos, perturbadores da ordem social. Já, num movimento oposto, adentrava nas famílias para conhecer as causas de preocupação derivadas da loucura e legitimá-las como uma questão de família, capaz de ser resolvida pela ordem do rei.

Essa problemática da loucura pode, de certa forma, materializar as relações de dominação descritas por Foucault.



O rei não está só. A soberania exerce-se numa rede de relações, sejam elas configuradas pelo exercício do poder de soberania, pela obediência, ou pelas ações de resistência entre os súditos. No caso da loucura, essa conexão entre o Estado, a justiça e a família “expressa um equilíbrio, não isento de tensões, entre três poderes – real, judiciário, familiar – que se amparam mutuamente com diversas possibilidades de negociações, compromissos e permutações” (CASTELL, 1978, p. 24).

Assim, a teoria jurídico-política da soberania também garante o direito “de fazer morrer ou de deixar viver”, que empreende um exercício de poder capaz de tomar a vida e a morte não como processos naturais, mas como objetos de intervenção política (FOUCAULT, 2005a). A *lettre de chachet*, neste momento, passa a ser o direito e o poder de morte ou, em segundo plano, de vida. Dessa maneira, Foucault descreve algumas características dessa teoria capaz de captar o exercício do poder de soberania sobre a morte.

De modo geral, essa forma de compreender a soberania e seu exercício de poder pressupõe o indivíduo como ser dotado de direitos naturais ou poderes primitivos – como, por exemplo, o rei; considera o poder localizado numa unidade fundamental e, da mesma forma, entende esse poder legitimado pelas leis (FOUCAULT, 2005a; GADELHA, 2009). Diante disso, a teoria jurídico-política da soberania instituiu três ciclos: do sujeito ao sujeito, do poder e dos poderes, da lei e da legitimidade. Esses, por sua vez, congregam um tríptico primitivismo: “o do sujeito que deve ser sujeitado, o da unidade do poder que deve ser fundamentada e o da legitimidade que deve ser respeitada” (FOUCAULT, 2005a, p.50).

Parece que, entre os séculos XVII e XVIII, emerge uma nova mecânica do poder no prolongamento da soberania em conjunto com a disciplina. “Um direito da soberania e uma mecânica da disciplina: é entre esses dois limites, creio eu, que se pratica o



exercício do poder” (FOUCAULT, 2005a, p.45). Mas, como bem explica o referido autor, soberania e disciplina não são a mesma coisa. Enquanto a soberania vincula-se ao direito, ao jurídico-político e as suas regras, a disciplina efetiva-se na norma e nos processos de normalização. Nas relações de poder propostas pelos Estudos Foucaultianos, deve-se reconhecer a soberania e sua mecânica de poder, mas, ao mesmo tempo, abandonar o modelo jurídico da soberania para compreender as relações de forças e as diferentes estratégias e táticas na zona cinza, um arte de governar<sup>28</sup>.

As disciplinas tornam-se “fórmulas gerais de dominação” (FOUCAULT, 2005b, p.118) nos séculos XVII e XVIII, a partir da emergência de uma arte do corpo humano capaz de produzir corpos a partir dessa tríade docilidade-utilidade- produtividade (FOUCAULT, 2005b). Utilizo, naquilo que segue, a noção de disciplina-corpo, em detrimento da noção disciplina-saber<sup>29</sup>. Assim, na obra “Vigiar e punir: a história da violência nas prisões”, o autor desenvolve as operações e os efeitos dessa anatomia política e mecânica de poder nos seguintes blocos: a arte das distribuições, o controle da atividade, a organização das gêneses, a composição das forças.

De modo geral, a disciplina utiliza-se da organização das cercas, dos lugares, das funcionalidades e das fileiras; do funcionamento do tempo no nível externo e também no nível do próprio homem; do desenvolvimento de etapas/progressões, sínteses, exercício contínuos; das forças combinadas entre si

28. A arte de governar, em Foucault, corresponde ao processo no qual “pede-se ao soberano que faça mais do que exercer a soberania, pede-se a ele, ao fazer mais do que exercer sua pura e simples soberania, que faça algo diferente do que faz Deus em relação à natureza, do que faz o pastor em relação às suas ovelhas, do que faz o pai de família em relação aos seus filhos. Em suma, pede-se a ele um suplemento em relação à soberania, pede-se a ele uma diferença, uma alteridade em relação ao pastorado. E o governo é isso. É mais do que a soberania, é um suplemento em relação à soberania, é algo diferente do pastorado, e esse algo que não tem modelo, que deve buscar seu modelo, é a arte de governar (2008a, p.317).

29. Utilizo Veiga-Neto (1996) para fazer a distinção entre disciplina-corpo e disciplina-saber no segundo domínio da produção foucaultiana.



no foco de uma terminalidade específica (FOUCAULT, 2005b). Essas operações do mecanismo disciplinar servem para fabricar, produzir sujeitos, individualidades dóceis, úteis e produtivas. Incluiria “uniformes” nessa tríade. Nesse sentido, Foucault afirma a existência de instrumentos que, em operação, garantem o “bom adestramento” dos sujeitos a serem disciplinados e uniformizados: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância hierárquica, que coloca em visibilidade esses indivíduos e, da mesma forma, os efeitos de poder que permitem sujeitá-los à disciplina, parece muito próximas das áreas das Ciências Humanas e, principalmente, das escolas. A observação contínua, a classificação, as hierarquias perfazem esse instrumento disciplinar na medida em que “a ‘física’ do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência” (FOUCAULT, 2005b, p. 148).

A sanção normalizadora funciona como um mecanismo de penalidades. Penalidade em relação às atitudes, aos comportamentos contrários à regra, ao ordenamento. Penalidade que, a partir da correção, permite a redução dos desvios. Uma penalidade que não somente se aplica pela sanção, como também pela gratificação. Por fim, por esse jogo das sanções e das gratificações, torna-se possível o duplo processo de “marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões, mas também castigar e recompensar” (FOUCAULT, 2005b, p. 151). Dessa forma, a sanção normalizadora e os demais instrumentos vinculam-se com a norma e os processos de normalização descritos no capítulo anterior.

A disciplina, é claro, analisa, decompõe, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. (...) Em segundo lugar, a disciplina classifica os elementos assim identificados em função de objetivos determinados. (...) Em terceiro lugar, a disciplina



estabelece as seqüências e as coordenações ótimas (...). Em quarto lugar, a disciplina estabelece procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros. Ou seja, é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal (FOUCAULT, 2008b, p.74-75).

O último instrumento, o exame, articula-se com a vigilância hierárquica e com a sanção normalizadora. Desse modo, torna-se capaz de objetivar os sujeitos e produzir saberes sobre eles; capturar e fixar as individualidades pela escrita, pelos documentos; fazer de cada indivíduo um caso – descrito, comparado, classificado, hierarquizado, corrigido e normalizado (FOUCAULT, 2005b).

Poderia o leitor perguntar, neste momento, o porquê de resgatar os estudos da obra “Vigiar e punir: a história da violência nas prisões” nesta prática de pesquisa. Diria, então, num primeiro momento, para mostrar que – diferente da soberania que trabalha a partir do direito e da regra jurídica – a disciplina incorpora a lógica e a operação de uma outra regra, ou seja, de uma norma que, nesse contexto, referencia-se nas Ciências Humanas (FOUCAULT, 2005a).

Num segundo momento, para identificar que tanto o mecanismo de soberania quanto o mecanismo disciplinar fazem-me compreender a formação de professores e a escola após a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, no Brasil. Imediatamente faço uma ressalva. Não quero, de maneira nenhuma, exemplificar o governo político dos homens, materializado no exercício de soberania ou da disciplina, proposto por Foucault. Pelo contrário, desejo amparar-me no entendimento de que, embora representando pela figura de monarcas, a educação brasileira, em meados do século XVIII e XIX, decorreu de uma rede de relações entre a figura do rei e as práticas governamentais derivadas de uma razão de Estado. Ainda, que o mecanismo disciplinar veicula especificamente as ações dos militares na nossa educação em meados de 1960. Então, passo a desenvolver essa questão.



Com a expulsão da Companhia de Jesus, as aulas, vinculadas aos colégios jesuítas, passam a ser ministradas de forma régia. Dito de outra maneira, um professor autorizado e nomeado pelo rei lecionava em aulas avulsas. Mas, esses professores deviam congregiar os ordenamentos entre a vida cristã e a sociedade civil, de acordo com as “Instruções para professores de gramática latina, grega, hebraica e de retórica, ordenadas e mandadas publicar por El Rey, nosso senhor, para uso das Escolas novamente fundadas nestes Reinos e seus domínios” (ANDRADE, 1978, *apud* VEIGA, 2007, p. 135). Somente em meados do século XIX, com a criação de liceus e novos colégios, começam a ser introduzidas reuniões dos estudos, em consonância com as aulas avulsas que perduram ainda por um tempo (VEIGA, 2007).

Em 1824, com a Constituição do Império do Brasil, estimava-se a unidade territorial e a associação dos cidadãos. Dessa forma, configurou-se a emergência de uma educação estatal. A instrução primária gratuita podia ser frequentada por todos os cidadãos brasileiros – excluindo-se desse grupo os escravos por não possuírem liberdade. Contudo, as famílias nobres acabavam optando por colégios ou professores particulares, bem como pela educação doméstica. No ano de 1834, o Império convivia com a falta de educação escolar para a população pobre e mestiça e devido à ausência de projetos de escolarização efetivos (VEIGA, 2007).

A formação de professores, por sua vez, ocorria, predominantemente, nos Cursos Normais, sem que isso, constituísse-se como uma regra. Basta lembrar que a escola como direito do cidadão e dever do Estado surgiu no final do século XIX. Então, no Império do Brasil, os cursos de formação de professores eram poucos e, muitas vezes, quando criados, podiam não entrar em funcionamento.

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo



de criação e extinção, para só lograram algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (TANURI, 2000, p. 64).

Dessa maneira, tanto a escola quanto a formação de professores foram institucionalizadas e tomadas como garantias nas ações governamentais do Estado entre o final do século XIX e o século XX. O movimento da Escola Nova, a partir de 1930, centrou-se nesse processo de renovação do ensino e, dessa forma, influenciou o processo de formação de professores. Com esse movimento, a formação e a atuação docente deveriam contemplar a natureza do sujeito aprendiz, a atividade e as experiências dos alunos em relação ao objeto de conhecimento, a incorporação de métodos e/ou inovações pedagógicas. O professor, dessa forma, passa a representar um orientador do processo de ensino e aprendizagem. Não distante disso, configuram-se cursos, além dos oferecidos pelas Escolas Normais, capazes aperfeiçoar o exercício da docência. A própria criação de cursos superiores incorpora-se nessa lógica de cientificidade da ação pedagógica desenvolvida na e pela escola.

À medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram, nos primeiros anos da década de 1930 (...) (TANURI, 2000, p. 74).

No Brasil, em meados dos anos 60, a Ditadura Militar fomentou os propósitos de ordem e progresso para nação, cooperando, assim, para a unificação das ações tomadas no território nacional. As ações dos militares, as influências dos organismos internacionais, especialmente das agências norte-americanas, nos acordos e nas legislações brasileiras, demonstram essa preocupação com a formação de sujeitos dóceis, úteis e produtivos.



O mecanismo disciplinar fomenta os jogos de saber e poder que fabricam esse sujeito uniformizado e, para tal, utiliza-se das técnicas e dos instrumentos mencionados anteriormente. Essas técnicas (relativas à distribuição nos espaços, ao controle da atividade pelo tempo, a composição das forças) e esses instrumentos (a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame) serão incorporados, junto a um conjunto de saberes, na docência.

As Ciências da Educação e todas as ciências capazes de justificar as ações nas escolas serão tomadas como pressupostos do processo de ensino e aprendizagem e, mais, no âmbito da formação inicial ou continuada de professores. Nesta, torna-se importante ressaltar a noção de especialista. O professor deve tornar-se um especialista e, junto com ele, estão outros profissionais da educação que atuarão para dar conta das aprendizagens escolares como, por exemplo, os que trabalham no Serviço de Orientação Educacional, os psicólogos, os supervisores escolares, etc. Conforme expõe Corrêa, “as práticas relativas a estas funções, sempre existiram na escola – desde o seu surgimento com os jesuítas – mas agora completava-se o deslocamento do eixo verdade revelada da educação religiosa, para a verdade científica” (2000, p.64).

No caso da Educação Especial, no contexto educacional do Estado do Rio Grande do Sul, a formação de professores especialistas ocorreu através de cursos de extensão para formação de professores de deficientes auditivos, em 1962, promovido pela UFSM. Dois anos após, a audiocomunicação tornou-se uma habilitação específica do Curso de Pedagogia, ofertada pelo CE/UFSM. Em 1975, o grupo de docentes envolvidos com essa habilitação resolveu ofertar outra habilitação específica para formação de professores de deficientes mentais sendo que, entre 1977 e 1978, esta se tornou licenciatura curta. Em 1979, essa formação docente em deficiência mental passou a ser ofertada no Curso de Formação de Professores de Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação em Deficientes Mentais.



Por volta de 1984, o Centro de Educação, a partir da reorganização dos seus cursos e das respectivas matrizes curriculares, reformulou a formação de professores no Curso de Educação Especial – Habilitação Deficientes Mentais e implementou a Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação neste Curso. Aqui, a prática profissional desses educadores especiais ocorria, geralmente, nas classes especiais ou escolas especiais e em serviços de atendimento aos deficientes auditivos e aos deficientes mentais (UFSM, 2004).

Como tomo a educação no contexto da Ditadura Militar e pós-Ditadura Militar, os exercícios da disciplina serão intensificados e conduzirão o fazer pedagógico. Por exemplo, a adoção dos livros didáticos, o atendimento dos deficientes nas oficinas pedagógicas e, uma década mais tarde, a tecnologia educacional – especificamente, o vídeo e o computador – surgem nessa ótica de instrução em massa e disciplinamento da população. Junto com isso, as operações de uma escola construída a partir da distribuição dos horários, dos lugares, das posições – o quadro vivo de Foucault (2005b) –; preocupada com a atividade – seus tempos, suas correlações, suas engrenagens, sua economia; operacionalizadas por um aparelho capaz de regular e normalizar individualidades – pela vigilância, pela sanção, pela gratificação, pelo exame – e, por fim, combiná-las para uma finalidade específica.

Essas lógicas e operações da disciplina na composição e organização das escolas e da docência produzem, de certa forma, aquilo que tentei denominar como o quarto elemento da tríade docilidade – utilidade – produtividade, ou seja, a uniformização dos corpos. Corpos como a unidade, a célula, a gênese, a combinação desse poder que precisa individualizar para efetivar a disciplina como processo ou como efeito. Por isso, corpos correspondem tanto aos alunos a serem formatados pelas matrizes curriculares, quanto aos docentes capturados pela formação e por tudo isso que, naquela época ou nesta, move o investimento de si



mesmo e a participação numa rede. Corpos como efeitos de prescrição e de regulamentação. Os alunos ou os docentes perfazem uma trajetória acadêmica e profissional de forma a integrarem o foco do processo de escolarização. Então, corpos uniformizados, a uniformização dos corpos.

### 5.1.3 Gerência do risco

Na “Pastoral das almas” e na “Uniformização dos corpos”, empreendi um exercício de combinar os estudos de Foucault sobre pastorado, soberania e disciplina com a formação de professores e a escola, especificamente, nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos jesuítas e pelos militares em espaços-tempos diferentes no contexto brasileiro. Agora, resta-me tramar uma combinação para o dispositivo de segurança. Sim, porque mesmo tomando este e os outros mecanismos como coexistentes, não posso simplificar dizendo que significam a mesma coisa. Nas palavras de Foucault,

Não há a era do legal, a era do disciplinar, a era da segurança. (...) Na verdade, vocês têm uma série de edifícios complexos nos quais o que vai mudar, claro, são as próprias técnicas que vão se aperfeiçoar ou, em todo caso, se complicar, mas o que vai mudar, principalmente, é a dominante ou, mais exatamente, o sistema de correlação entre os mecanismos jurídico-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança (2008a, p.11).

A segurança, diferente do pastorado cristão e dos mecanismos de soberania e de disciplina, inova porque passa a ter como alvo das práticas governamentais a população. Da mesma forma, o dispositivo de segurança parece ser regido pela mecânica de uma política sobre a vida e de um poder que insiste em “fazer viver”. Nesse sentido, daqui para frente, tentarei desenvolver algumas ideias sobre a segurança e os possíveis efeitos com o que entendo como docência no AEE. Tudo isso para manter a organização em torno dessa temática de pesquisa, a formação



continuada de professores à escola inclusiva. Mas, fazendo os deslocamentos considerados pertinentes em relação à docência e à escola produzidas pela pastoral cristã e pela disciplina, pela Companhia de Jesus e pelos militares, respectivamente.

Nos programas de formação inicial e continuada fomentados pela política nacional de formação de professores no nosso país, especificamente, nos vinculados à Diretoria de Políticas de Educação Especial na SECADI/MEC, a identificação do risco produzido pelos sujeitos do desvio, a relação contínua entre prevenção e controle, o processo de normalização parecem ser os alvos das ações pedagógicas. Isso, inclusive, demanda ações em outros territórios como, por exemplo, os investimentos na formação de professores para o AEE em Cabo Verde<sup>30</sup>. Uma nova forma de colonização dos pensamentos? Talvez. Assim, seja no Brasil, seja nesse processo de ensinar outras nações e outros povos, a problematização acerca das práticas de governo docente na escola inclusiva perpassa o dispositivo de segurança, entendido como aquele, na citação, em relação ao ato de roubar:

que vai, para dizer as coisas de maneira absolutamente global, inserir o fenômeno em questão, a saber, o roubo, numa série de acontecimentos prováveis. Em segundo lugar, as reações do poder ante esse fenômeno vão ser inseridas num cálculo que é um cálculo de custo. Enfim, em terceiro lugar, em vez de instaurar uma divisão binária entre o permitido e o proibido, vai-se fixar de um lado uma média considerada ótima e, depois, estabelecer os limites do aceitável, além dos quais a coisa não deve ir (FOUCAULT, 2008a, p.09).

30. Firmado pelo "Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de Cabo Verde para Implementação do Projeto 'Escola de Todos – Fase II'", o Projeto Escola de Todos visa apoiar a formulação de políticas públicas para a educação especial em Cabo Verde e oferecer formação continuada para os professores em serviço, na área da deficiência visual e da deficiência auditiva, para a utilização do Sistema Braille Integral, da Língua Brasileira de Sinais e das Tecnologias Assistivas. De acordo com o Projeto Institucional da UFSM, utilizado como materialidade desta pesquisa, "a UFSM já ofertou uma edição, com três turmas em Cabo Verde, na África, e está em elaboração de mais duas turmas, para completar o número de professores caboverdianos com formação em AEE, por intermédio de solicitação do MEC em convênio com o Ministério das Relações Exteriores e a Agência Brasileira de Cooperação" (UFSM, 2010, p. 03).



De maneira geral, com a formação de professores no AEE, a escola inclusiva permite acompanhar o sujeito do desvio em relação ao seu processo de conhecimentos e, principalmente, nas suas vivências na escola. Nesse sentido, o dispositivo de segurança conecta-se com o mecanismo disciplinar pela gerência do risco.

O risco, no Curso “Segurança, território e população” (2008a), depende de certo número de fatores que, em determinado momento, comprometem a vida dos indivíduos ou do grupo social. Idade, moradia, sexualidade, nível de escolaridade, estado de saúde, etc., são alguns desses fatores de identificação, prevenção e controle do risco. Na medida em que o risco depende desses fatores e das suas relações, ele não implica um perigo preciso (CASTEL, 1987). Por isso, a imprecisão requer mecanismos de prevenção e controle desse possível risco.

Um ditado popular já diz que “prevenir é melhor do que remediar”. Bem, tratando-se do risco de que algo perturbe a ordem orgânica ou a ordem social, elege-se a prevenção como forma de gerência do risco, de gestão da população. As condições de desvio da norma que, ocasionalmente, as campanhas médicas e educacionais de prevenção da deficiência não conseguiram controlar, nessas práticas inclusivas, começam a ser colocadas em cena. As técnicas de identificação, conceituação, categorização e hierarquização das desordens permitem estabelecer um perfil. Alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a, 2009b).

Um perfil do desvio e, dessa vez, as estratégias para trazer a anomalia para próximo da norma e mantê-la dessa forma, próxima. Ao aproximar essa discussão dos perfis determinados para o público-alvo da Educação Especial, cabe realizar um esclarecimento a respeito dessa noção de público-alvo. Dean (1999, *apud*



TRAVERSINI, 2003, p. 45) indica que cidadãos-ativos materializam um grupo capaz de gerir seus próprios riscos, internos e externos. Pelo contrário, público-alvo expressa a ideia de um grupo de risco, de alto risco que, portanto, necessita de condução. Neste caso, incluem-se os alunos da Educação Especial. Por isso, no processo formativo de professores, especialmente, no AEE, continua-se com o estabelecimento desse e de outros perfis. O risco torna-se presença contínua nesse perfil que pode ser diagnosticado nos espaços-tempos institucionais. Uma tarefa que, no meu entendimento, passa a ser realizada e compartilhada por outras expertises – médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.

Essa proximidade, embora revestida de certo humanismo e legalismo trazidos pelas políticas de inclusão, permite exercer o controle desses sujeitos de risco. Um controle exercido pela individualização. Cada caso torna-se uma especificidade. Não o indivíduo em si, mas o seu desvio dentro de um fenômeno como a própria deficiência. Junto com o caso, a possibilidade desse desvio ser mais ou menos perigoso. Digo, novamente, uma possibilidade, não uma precisão. Assim, a individualização torna-se uma técnica disciplinar utilizada pelo dispositivo de segurança. Os diagnósticos e as intervenções contínuas desenvolvidas em práticas clínicas ou em práticas escolares permitem estabelecer essa condição de desvio e sua rede. Um caso – mais ou menos perigoso, pouco importa – implica um exercício de conhecimento e efetivamente uma ação de poder. O sujeito com “necessidades educacionais especiais” torna-se um caso, dentre outros, nas escolas inclusivas.

Um controle exercido também pelas práticas de governo, melhor, de governo de uma população. Práticas estas que possibilitam a regulamentação dessa população. Uma população de risco que, pelas políticas de inclusão escolares e/ou sociais, deve ser conduzida para um estado melhor, próximo da norma, distante da teia de possíveis perigos. Uma população como essa massa global, esse



corpo com muitas cabeças, sempre numeráveis (FOUCAULT, 2005a), portanto, disponíveis para o emprego da estatística.

A estatística, além dos outros saberes – Medicina Social, Psicologia e Pedagogia –, permite a produção de registros da população na modernidade e parece continuar ativada quando se trata de mapear os desvios ou justificar as formações. Assim, “etimologicamente, a estatística, é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado (FOUCAULT, 2008a, p.365). Desde o século XVIII, ela serve “para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 137). Através de saberes e dessa estatística emerge determinada população de risco, intermediária aos processos de condução de condutas individuais e coletivas.

A partir disso, a gerência do risco, além de disciplinar o corpo, torna-se um mecanismo capaz de regulamentar uma população. Como disse, desde meados dos séculos XVII e XVIII, o poder disciplinar permite arquitetar um espaço e a distribuição dos elementos de forma hierárquica e funcional (FOUCAULT, 2008a). O risco, neste caso, corresponde ao indivíduo-corpo com possibilidade de comprometimento. Então, instituições como a escola, a prisão, o quartel, o hospício são mecanismos capazes de conter e corrigir os possíveis riscos à vida social.

No dispositivo de segurança, a biopolítica, a política do fazer viver e do deixar morrer, coloca em operação o biopoder. Essa política da vida, emergente no século XIX, inversa ao o direito de morte do soberano, explicado pela teoria clássica de soberania como direito de espada, centra-se na vida da população, do homem-espécie, como um mecanismo de produção dessa vida.



Assim, no campo de intervenção da biopolítica, Foucault (2005a) descreve o conjunto de procedimentos como natalidade, mortalidade e longevidade e, no século XIX, o conjunto de fenômenos universais e acidentais que promovem além da manutenção de instituições de assistência, mecanismos sutis, racionais, que tratam da seguridade da população. Neles, os conceitos de biopolítica e biopoder estão amarrados com a noção de população, seus fenômenos aleatórios e mecanismos de regulamentação. Por isso mesmo, a biopolítica opera nos modos de subjetivação docente. A estratégia da formação de uma determinada docência para dar conta dos limites e das possibilidades da escola inclusiva e as táticas delas derivadas são exercícios, operações da biopolítica num jogo neoliberal em que precisamos estar em atividade e desejar permanecer em atividade.

O biopoder, por sua vez, torna-se uma tecnologia da multiplicidade de homens, compreendidos, neste contexto, como “uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc” (FOUCAULT, 2005a, p. 289). A probabilidade dos acontecimentos permite a configuração de determinados ambientes, capazes de regularizar e regulamentar a população. Uma população e seus acidentes, suas aleatoriedades, suas deficiências. Agora, o risco está nessa dimensão de comprometimento, de desvio provável da norma que regulamenta a população.

Ao abordar essa noção de risco, entendo os mecanismos disciplinares e os dispositivos de segurança como aliados e complementares no processo de normalização do público alvo da modalidade de educação escolar em questão, bem como na condução da conduta do professor do AEE, na medida em que norma opera na política do detalhe e, de modo mais eficaz e produtivo, na política da vida. Nas palavras de Lazzarato,



Somos então confrontados a duas técnicas que produzem dois tipos de normalização diferentes. A disciplina reparte os elementos a partir de um código, de um modelo, de uma norma que determina o permitido e o proibido, o normal e o anormal. A segurança é uma gestão diferencial das normalidades e dos riscos, que não são considerados nem como bons, nem como maus, mas como um fenômeno natural, espontâneo. Ela desenha uma cartografia dessa distribuição, e a operação de normalização consiste em jogar, umas contas as outras, as diferenciais de normalidade (2008, p.47).

Dessa maneira, a gerência do risco constitui-se como uma medida da racionalidade política neoliberal, a inteligibilidade da prática governamental, que coloca o Estado governamentalizado como instância gestora do risco e produtora dos processos de normalização. Essa governamentalização do Estado, essa racionalidade política, implica a configuração e a difusão de práticas de governo, desvinculadas da figura de governo único, centralidade do poder e da sua institucionalização. Então, a governamentalização do Estado corresponde com essas operações nas quais tudo e todos somos alvos e efeitos da prática governamental.

Um Estado presente, num governo que se faz em todos e em cada um. Nesse ínterim, do todo e do cada um na prática governamental, pode-se retomar a gestão do risco e a produção da norma na configuração dos espaços-tempos do AEE, seja na escolarização dos prisioneiros do pertencimento, seja na formação continuada de professores. O risco parece ser produzido pela operação da norma. Pela norma e pelos processos de normalização. Dessa maneira, na formação continuada do docente do AEE, existem táticas que são produzidas e, ao mesmo tempo, produzem uma subjetividade docente voltada à racionalidade política neoliberal.



## 5.2 A formação continuada de professores para produção de uma subjetividade docente<sup>31</sup> na Educação Especial

Neste momento, considerando as relações entre o processo de escolarização, a institucionalização da formação de professores e o governo dos homens através da pastoral das almas, da uniformização dos corpos e da gerência do risco, pretendo desenvolver as táticas postas em funcionamento nos Cursos de Aperfeiçoamento do AEE para produção de uma subjetividade docente. Táticas são meios desenvolvidos para determinada finalidade e, por isso, estão inscritas e operacionalizam uma racionalidade política. Aqui tomo o neoliberalismo, especialmente em sua versão norte-americana<sup>32</sup>, como a racionalidade política de uma escola, uma sociedade inclusiva. Por isso, as táticas do processo de formação continuada de professores são meios

31. Minhas incursões nos estudos sobre os processos de subjetivação e a subjetividade são iniciais e provisórios. Por isso, ao utilizar a expressão "subjetividade docente", não desejo exaurir isso que, por ora, constitui-se como uma nova problemática de pesquisa. Pelo contrário, desejo apenas me aventurar a indicar que uma tecnologia de governo, atravessada por uma razão de Estado, atua nos modos de subjetivação docente. Essa indicação deriva tanto dos estudos sobre a biopolítica quanto dos estudos sobre as práticas neoliberais que desenvolvi no percurso do Mestrado em Educação. Por isso, no que tange aos modos de subjetivação, autorizei-me a utilizar apenas as práticas de objetivação, práticas estas que perpassam os saberes e as regulamentações nos processos de formação continuada que produzem uma forma de ser e estar docente do AEE na escola inclusiva.

32. Na obra "Nascimento da biopolítica", Foucault expõe o deslocamento do liberalismo para o neoliberalismo, racionalidades políticas implicadas com a condução das condutas dos homens. Dessa forma, disserta sobre os modelos alemão, francês e americano. O primeiro modelo, também denominado ordoliberalismo, emergente nos anos 1948 a 1962, a partir do problema de que se governa demais, preocupou-se em como a economia poderia ter um uma função e um papel de estatização, de modo a fundar efetivamente a legitimidade de um Estado (FOUCAULT, 2008b, p. 127). O segundo modelo constituiu-se a partir da difusão do modelo alemão na França, de forma lenta e com as dificuldades derivadas de uma governamentalidade estatizada, dirigista e administrativa, da crise econômica e da difusão e da aplicação desse modelo alemão pelos gestores do Estado francês. O terceiro modelo desenvolveu-se nos Estados Unidos da América, nos anos de 1960, através dos estudos da Escola de Chicago, especialmente, da obra "Teoria do Capital Humano", de Theodore Schultz. Tomando as implicações da teoria do capital humano à educação, desenvolvidas por autores como Gadelha (2009), faço algumas referências ao neoliberalismo americano na problematização da materialidade da pesquisa.



empregados para produzimos e gerenciamos as condutas docentes para atuarem nas salas de recursos multifuncionais e nos demais espaços-tempos escolares.

Antes disso, retomarei um ponto colocado anteriormente. O pastorado, o poder de soberania, o poder disciplinar e o biopoder configuram-se na relação. Neste momento de análise de como produzimos e gerenciamos uma subjetividade docente, desejo intensificar essa relação, de modo a olhar e a dissertar cada unidade analítica a partir dessa relação. Claro, para fazê-lo, movimentarei alguns elementos descritos no subcapítulo anterior, procurando trabalhar na perspectiva da governamentalização do Estado, de um Estado governamentalizado. Isso se torna, novamente nesta escrita, uma estratégia. Uma estratégia para tramar a biopolítica nos modos de subjetivação docente nos jogos neoliberais. Uma estratégia para mostrar que esse Estado governamentalizado tem como propósito uma política da vida que mobiliza tecnologias de dominação e tecnologias do eu para promover a participação constante dos sujeitos nesses jogos.

Assim, outro ponto vinculado às tecnologias de dominação. Defendendo o AEE como uma tecnologia de governo, tomo este momento no qual cada docente parece ser tomado com objeto nas práticas de subjetivação. Deixo de lado, pela questão de estratégia exposta anteriormente, os modos pelos quais os docentes são sujeitos dessa produção, inclusive pelo desenvolvimento de formas de resistência. Isso porque a docência depende de práticas discursivas e não discursivas que legitimam o ser professor e daquelas práticas em que os professores assumem-se como sujeitos desse processo.

Dessa forma, interessa-me dissertar sobre o modelo ideal de professor posto em funcionamento pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e pelos Cursos de



Aperfeiçoamento do AEE ofertados pela UFSM. Conforme Sommer (2010, p.29), “tornar-se professor tem haver com a apropriação de certa gramática, a inscrição em certa discursividade, o dobrar-se a uma ordem que, supostamente, define, entre outras coisas, o modelo ideal de professor”. A subjetividade docente produzida na formação continuada de professores vai ao encontro, então, desse modelo ideal de professor à escola inclusiva.

Uma docência nesse jogo de cada um e de todos, uma docência como esse querer modificar-se, uma docência como prática solidária compõem, nesta pesquisa em educação, a terceira parte da tríade Medicina Social – Psicologia (e suas derivações) – Pedagogia; palavra – razão – ordem. Dito de outra maneira, considerando os campos de saber e poder dispostos no quarto capítulo desta publicação, campos estes que conectam as políticas de inclusão escolar com a Educação Especial, as táticas para produção de uma subjetividade docente prolongam aquela tríade na medida em que mostram como a Medicina Social – palavra, a Psicologia – razão, a Pedagogia – ordem, redes de saber e exercícios de poder, estão implicados com uma forma de ser e estar docente na escola inclusiva.

#### *5.2.1 A docência no jogo de cada um e de todos*

O pastor e seu rebanho. A cidade e seu cidadão. Nessa referência entre o pastorado e a razão de Estado, podemos colocar a docência pelo e no AEE. O pastorado, para além das práticas hebraicas e cristãs, descritas na subseção anterior, compôs o processo de governamentalização do Estado a partir do século XVIII. No primeiro momento, a individualização presente na relação pastor e rebanho. No segundo momento, a totalização calcada na relação dos indivíduos numa cidade.



A docência, assim, desenvolve-se através desses conhecimentos, recursos, técnicas, atitudes que, de um lado, produzem a individualização e, de outro, por meio dela, produzem a totalização. Isso para dar conta de cada prisioneiro do pertencimento e do público-alvo da Educação Especial que compõe um grupo de risco para sociedade. Dessa maneira, no âmbito do AEE, os professores são instruídos a conhecer os diagnósticos, participar dos processos de identificação, caracterização, classificação e hierarquização dos desvios nas escolas inclusivas, prever atitudes e comportamentos desses sujeitos. A partir deste momento, tomo essas práticas de individualização e de totalização.

Na Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, cada fascículo corresponde a um desvio, cada fascículo institui um perfil do desvio. Por isso, existe o AEE para alunos com deficiência intelectual, com deficiência visual (baixa visão e cegueira), com surdez, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Nesses, encontramos informações sobre o desvio e os modos de intervenção. Essas informações são desenvolvidas a partir das teorias do desenvolvimento humano e, por isso, subsidiam-se em campos, como a Medicina e a Psicologia. As orientações sobre os modos de intervenção também derivam desses campos e mostram, detalhadamente, o que e como fazer com o aluno da Educação Especial no AEE. Abaixo, um estrato sobre uma técnica utilizada no AEE para desenvolver a comunicação entre o professor e o aluno surdocego:

Por isso, as técnicas “mão-sobre-mão” [Mão sobre mão: a mão do professor é colocada em cima da mão do aluno, de forma a orientar o seu movimento, o professor tem o controle da situação] ou a “mão sob mão” [Mão sob mão: a mão do professor é colocada em baixo da mão do aluno de modo a orientar o seu movimento, mas não a controla, convida a pessoa com deficiência a explorar com segurança] são importantes estratégias de intervenção para o estabelecimento da comunicação com a criança com surdocegueira (BOSCO, 2010, p.8-9).



Nesse estrato, o professor coloca-se como o executor da ação – quando a mão do professor direciona a mão do aluno; ou atua como colaborador da ação – quando a mão do professor deixa-se levar pela mão do aluno. Em ambas as formas, o professor do AEE está junto com o aluno, em contato corpo a corpo, na medida em que, pelo perfil do desvio, isso se torna imprescindível para promover a aprendizagem do aluno.

Da mesma forma, nos cursos do AEE, ofertados pela UFSM, há o AEE para alunos com deficiência física, com deficiência mental, cegos e com baixa visão, surdos, com altas habilidades/superdotação (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> edições); e o AEE para com deficiência física, com deficiência mental, com deficiência sensorial (visual, surdez, surdocegueira), com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação (3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> edições). Para dar conta dessas especificidades, os programas de cada módulo, de maneira geral, contemplam a identificação e a caracterização do desvio; os fundamentos para o trabalho no AEE, sendo estes fundamentos, em sua maioria, retirados das vertentes da Psicologia; os recursos e as técnicas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos. Nas duas últimas versões, no Módulo V – Deficiência Mental, o programa está composto pelas seguintes unidades e subunidades:

Unidade A – Conhecendo o aluno com deficiência mental

1. Quem é o aluno com DM
2. Reflexões sobre a aprendizagem do aluno com deficiência mental

Unidade B – Atividades para o desenvolvimento dos processos mentais dos alunos

1. O desenvolvimento dos processos mentais dos alunos com DM
2. Fundamentos sobre o desenvolvimento do pensamento nas pessoas que possuem deficiência mental



Unidade C – A valorização das diferenças e a não discriminação

1. A autonomia e interação em ambientes sociais valorizando as diferenças e a não discriminação
2. Quais seriam as funções do professor da sala de recursos?

Unidade D – Preparação de materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da participação e aprendizagem de todos os alunos

1. Preparação de materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da participação e aprendizagem de todos os alunos
2. Para planejar é preciso coletividade
3. Aprendizagem Significativa
4. Evoluindo a discussão: da aprendizagem significativa para/por meio da aprendizagem cooperativa
5. A utilização das Tecnologias Assistivas (UFSM, 2010, p. 16).

No perfil do desvio presente neste material e naqueles que contemplam a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, um misto entre a expertise e a polivalência. A expertise como esse corpo de profissionais “que reivindicam para si a competência na administração de pessoas e de suas relações, utilizando-se de um conjunto de saberes especializados, de técnicas e procedimentos, que possibilitam a administração racional das populações” (GARCIA, 2002, p. 73) não desaparece na formação continuada do AEE. Pelo contrário, pela expertise, esse professor em formação deve dar conta do perfil do desvio. Mais do que isso, dando conta de um perfil pode dar conta dos demais. A polivalência permite que essa especialidade forme uma rede de conhecimentos, de técnicas e de procedimentos. O primeiro trabalha no nível do indivíduo, do perfil; o segundo desenvolve-se a partir da população, do público-alvo da Educação Especial; ambos constituem práticas de governo.



Dessa maneira, como propõe o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, cada desvio prevê um tratamento diferenciado no AEE, de modo que será complementar aos alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento e suplementar aos alunos com altas habilidades/superdotação. Aqui, como próprio dos processos de normalização e do mecanismo disciplinar, existem os desvios inferiores a média e os desvios superiores as médias demandando, respectivamente, a ações de complementação – aquelas que suprem o que falta no sujeito – e ações de suplementação – aquelas que oferecem algo a mais para o sujeito –, ambas ações propostas pelo AEE. No caso exposto pelo fascículo “Orientação, mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial”, eis uma forma de complementar um desvio:

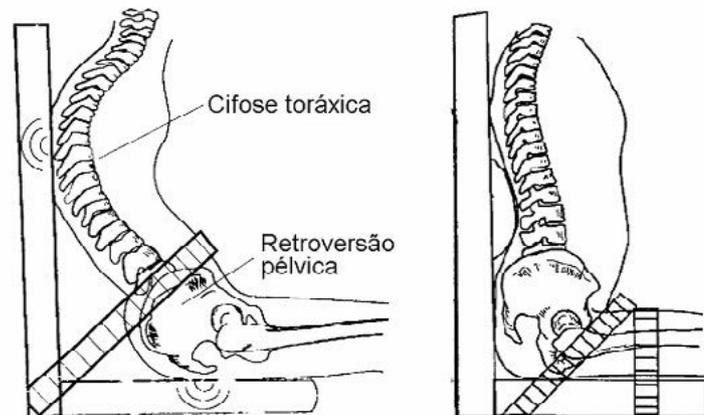


Ilustração 18- Correção de posição da pelve: o desenho representa a postura sentada em dois momentos.

Na primeira imagem, temos a pelve em retroversão; o tronco fica, então, jogado para trás e apresenta uma inclinação anterior na parte superior (cifose). Na segunda imagem, com a correção da posição da pelve no assento e a colocação de cintos para manter esta parte do corpo estável, o tronco consegue posicionar-se de forma ereta.

Figura 4 – Correção de posição da pelve como forma de complementação do desvio (GIACOMINI, 2010, p. 28).



Da mesma forma, um outro fascículo, “Altas Habilidades/ Superdotação”, infere que o AEE, para esses sujeitos, deverá, entre outros, “potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual” (DELPRETTO, 2010, p.23). Nesta referência, observamos a proposta de suplementação do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com altas habilidades/superdotação.

Essa ingerência sobre o corpo e sobre a rede de relações possíveis para o sujeito do desvio faz parte desses fascículos e dos outros que, de uma maneira ou outra, tentam mostrar a melhor forma de garantir a permanência e a participação dos sujeitos da Educação Especial na escola inclusiva. Por isso, essas formas de atuação do docente aparecem, vezes ou outra, respaldadas pelos aspectos do desenvolvimento humano que devem ser valorizados no trabalho com os alunos na perspectiva da educação inclusiva. Então, se no pastorado, especificamente nas práticas cristãs, a formação das almas era objeto da pastoral das almas e constituía-se como um meio para a salvação dessa alma; na contemporaneidade, com a governamentalização do Estado, a verdade científica torna-se um dos fios de uma rede organizada para a salvação dos indivíduos.

O poder pastoral perdeu sua força no século XVIII enquanto instituição eclesíástica mas, por outro lado, multiplicou suas funções seculares e seus agentes no aparelho de Estado, e em outras instituições públicas ou empreendimentos privados e/ou filantrópicos. Nesse processo, munuiu-se de objetivos mundanos – a salvação em vida e neste mundo: ter saúde, educação, riqueza, segurança, proteção, etc. – e, aliado a uma racionalidade governamental, enfocou o desenvolvimento de um saber sobre o homem em duas direções: um saber quantitativo e globalizador, referente à população, e um saber analítico, concernente ao indivíduo (Foucault, 1995b) (GARCIA, 2002, p. 72-72).

Nessa atualização das práticas pastorais na razão de Estado, a docência, calcada e operacionalizada pela verdade científica, gere



a vida dos indivíduos e controla o risco desses sujeitos do desvio seja na escola, seja na sociedade. Assim, os materiais didáticos e os cursos do AEE, tomados como materialidade desta pesquisa, partem desses campos que se constituem como um regime de verdade na formação continuada de professores.

Como disse outrora, Medicina, Pedagogia e Psicologia, entre outros saberes, funcionam para produzir determinadas formas de ser sujeito, na medida em que fixam padrões de desenvolvimento e regras de sujeição a esses padrões. Regime de verdade que diz que o professor em formação deve estar atento e preocupado com cada ovelha do seu rebanho. Regime de verdade que, num movimento de totalização, diz que o professor tem o papel de atuar na prevenção e no controle do risco produzido por cada cidadão da cidade.

Regime de verdade que, num outro movimento, coloca o docente em atividade e intervenção permanente. Eis o que, pela verdade científica, coloca em operação a racionalidade política neoliberal. Dado que esta pressupõe “como regular o governo, a arte de governar, como [fundar] o princípio de racionalização da arte de governar no comportamento racional dos que são governados” (FOUCAULT, 2008b, p. 423), trata-se de investir em condutas docentes cujos ganhos e perdas remetam-se ao propósito da ação pedagógica, ou seja, aos sujeitos da Educação Especial. Dessa forma, o docente do AEE deve promover a aprendizagem mínima e possível desse público-alvo. Atividade que garante o ingresso de todos nos jogos de consumo, que produzem a própria satisfação dos sujeitos. Intervenção que permite a participação de todos nos jogos de consumo e concorrência, que dizem respeito à lógica empresarial.

No processo de ensino, a presença e a autoridade pedagógica inferem uma relação de dependência em relação ao alunado. Relação esta que, pelo processo de aprendizagem, deve



ser superada. “O trabalho do professor de AEE consiste na gestão dos processos de aprendizagem, na avaliação desse processo e em seu acompanhamento” (GOMES, 2010, p.9). Não apenas a matrícula, o ingresso. O AEE na escola inclusiva permite investir na aprendizagem e na participação do sujeito do desvio na sociedade. Esse parece ser um efeito do cruzamento da prática pastoral com a governamentalização do Estado. A docência não serve mais para manter a dependência, mas para promover a independência, aquela minimamente necessária e possível, para que esses sujeitos da Educação Especial façam parte da rede de consumo e concorrência proposta pelo mercado mundial.

Desse entendimento, resultam os recursos e as técnicas de prevenção e controle do desvio na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e nos Cursos de Aperfeiçoamento do AEE em questão. Como expõe o fascículo “A escola comum inclusiva”,

o professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente (ROPOLI, 2010, p.14).

Interessa, neste ponto, partir da individualização desses sujeitos a fim de totalizá-los, torná-los o público-alvo da racionalidade política neoliberal. “O AEE, como lócus epistemológico da educação inclusiva, constitui esta proposta voltada aos alunos com surdez que visa preparar para a individualidade e a coletividade (...)” (ALVEZ, 2010, p.6). Um público-alvo que necessita de condução. Uma condução própria para os fenômenos aleatórios de uma população. Uma condução produzida, entre outros, pelas ações pedagógicas na escola inclusiva. Assim, o docente do AEE deve ensinar a todos. Dito de outra maneira, pelo ensino, o docente pode promover a aprendizagem e a participação, deve ensinar a desejar.



Na Política Nacional de Educação Especial (1994), o propósito do atendimento educacional especializado estava na socialização dos sujeitos do desvio, seja no ensino especial, seja no ensino regular. As oficinas pedagógicas, especialmente para aqueles sujeitos com deficiência mental, tentavam dar conta desse objetivo de socialização. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE volta-se à aprendizagem e à participação desses sujeitos. Digamos que o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação são objetivos/finalidades dessa política de Estado que investe, através das ações pedagógicas na escola inclusiva, na capacidade desses sujeitos de ingressar, permanecer e desejar permanecer no jogo. Nas palavras de Menezes (2010, p. 68-69),

ao olhar para os movimentos que imprimem a necessidade de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é que passei a atribuir um outro significado à palavra inclusão, entendendo-a não mais como a efetivação de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também, e principalmente, como um princípio do neoliberalismo que busca possibilitar que todos os sujeitos desenvolvam capacidades de auto-gestão a partir de ações de auto-investimento. (...) Nesse contexto, olho então para a inclusão como uma estratégia de regulação na governamentalidade neoliberal que busca a produção de sujeitos que por si só procurem alcançar o acesso àquilo que foram ensinadas a desejar.

Pelo ensino do desejo, o docente torna-se um mecanismo desse jogo neoliberal. Um desejo que se volta, ao mesmo tempo, à satisfação dos sujeitos e à lógica empresarial. Depende dele – docente – e de seus pares as ações pedagógicas voltadas à independência dos sujeitos do desvio. Por isso, na formação continuada, eles são ensinados a olhar cada ovelha do seu rebanho, a produzir cada cidadão da sua cidade. Constantemente. Aqui, mesmo que desenvolva isso em outra unidade analítica, um estrato de um dos fascículos parte de uma pergunta e, ao mesmo tempo, esboça uma resposta para esse professor do AEE que deve se conectar ao professor da sala regular para, então, conduzir esse sujeito do desvio:



Uma dúvida freqüente entre os professores das classes comuns diz respeito ao planejamento das tarefas que os alunos com deficiência realizarão na classe comum: quem deve planejar essas tarefas? Os professores comuns ou o professor do atendimento educacional especializado - AEE?

As atividades escolares são planejadas pelo professor da classe comum para todos os seus alunos e os professores do AEE identificarão as barreiras de participação, selecionarão, confeccionarão ou ajudarão na aquisição dos recursos que permitirão aos alunos com deficiência a plena participação nas aulas. (SARTORETTO, 2010, p.52).

O aluno e a turma. Melhor, o aluno do desvio e o público-alvo da Educação Especial no contexto da escola inclusiva. O docente do AEE, em conjunto com seus pares, deve prever e prover ações pedagógicas para esses sujeitos. A racionalidade política neoliberal perpassa, então, a formação continuada desse profissional que, a partir do perfil do desvio, tem condições de atuar no controle desse possível risco.

### *5.2.2 A docência como querer modificar-se*

O querer modificar-se. Parece, por um lado, um desejo natural e universal, próprio dos seres humanos, próprio daqueles que se encarregam pelos processos de educação e de escolarização na contemporaneidade. Dessa forma, como um “desde sempre aí” ou um “para sempre aí”, esse princípio de atualização percorre os processos formativos dos docentes e das suas práticas pedagógicas. A atualização docente desponta como temática emergente em diversos países e localidades. “Seja um professor”. “Invista na sua formação”. Por duvidar dessa naturalidade ou dessa universalização da atualização docente – implicadas nas campanhas publicitárias, nas políticas de formação docente, nos cursos de formação – faço aqui uma tessitura.

O investimento em si mesmo e o desejo de fazê-lo são construídos histórica, cultura, política e economicamente. A naturalização



e a autojustificação desses processos são avessos, portanto, aos modos de subjetivação docente. O querer modificar-se acompanha uma ordem discursiva e práticas não discursivas em relação ao ser e estar docente na escola inclusiva; tem haver com uma racionalidade política que cria sentidos para a docência no e pelo AEE; produz efeitos na vida dos sujeitos congregados nos espaços-tempos escolares, nem sempre da mesma forma e com a mesma intensidade. Não tem, dessa maneira, nada de natural ou universal. Há, sim, um princípio e algumas materialidades que permitem vincular a atualização à docência, tomá-la como temática emergente em diferentes contextos. E isso, como dissertei anteriormente, não tem nada de natural ou universal.

Considerando o exposto, retomo a materialidade desta pesquisa. Como expressa o Projeto Institucional da UFSM “o Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado propõe-se a formar professores com competência pedagógica e metodológica para realizar o atendimento educacional especializado para atuação nas salas de recursos multifuncionais, nas escolas da rede pública” (UFSM, 2007a, p.17). Sob o desígnio da competência emerge o ensino do desejo e, ao mesmo tempo, o desejo de querer modificar-se. Por isso, trato de tomar algumas referências em relação à teoria do capital humano para desenvolver esse misto de uma competência pedagógica e metodológica no AEE.

A obra “Teoria do Capital Humano”, de autoria de Theodore Schultz, pode ser considerada um dos marcos epistemológicos da Escola de Chicago e, portanto, do neoliberalismo no modelo norte-americano. Como disse outrora, pelas implicações dessa teoria à educação, optei em trazer alguns de seus elementos para problematização da materialidade de pesquisa. Alguns (e poucos) elementos na medida em que coloco a racionalidade política neoliberal como matriz de inteligibilidade da biopolítica, política esta implicada com os modos de subjetivação docente.



Com a tese de que o pensamento econômico, na década de 70, havia refutado os investimentos no homem e na pesquisa como uma forma de capital, diferente do capital convencional (não-humano) presente das pesquisas desse campo de conhecimento, Schultz propôs a noção de capital humano. Nas palavras do próprio autor:

A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas (SCHULTZ, 1973, p. 53).

Aqui, a educação e a escolarização assumem um papel primordial. Lembro que, embora a teoria do capital humano refira-se a educação como educação escolar e educação superior, opto em tomar o termo escolarização para tratar dos contextos formais de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, revendo os princípios do neoliberalismo, implicados na teoria do capital humano, a própria escolarização seria um investimento e seus resultados uma forma de capital. Como expressa Schultz (1973, p. 79), “dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano”, “o fato de tratar a educação como capital humano nada mais é senão um passo à frente rumo a uma captação consciente de todo o capital” (1973, p. 131). Então, parafraseando o exposto por Schultz, como o Curso de formação continuada em questão pode ser tomado como um investimento e seus resultados como uma forma de capital?

A Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” ensina a desejar. As cinco edições dos Cursos de Aperfeiçoamento do AEE, ofertados pela UFSM, ensinam a desejar. Participando das rotinas e das novidades da escola; estando com seus pares, com seus alunos, com as famílias, com a comunidade; organizando e dimensionando o projeto pedagógico da instituição; focando o ingresso, a permanência e a aprendizagem desse aluno, os docentes do AEE são ensinados a desejar. Como expresso no material



didático “A escola comum inclusiva”, as escolas, na elaboração e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos, devem “valorizar e formar continuamente o professor, para que ele possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade” (ROPOLI, 2010, p.13-14).

Os docentes do AEE, assim, aprendem a desejar. A desejar o quê? Bem, entre outras coisas, a modificação. O querer modificar-se se torna, neste momento, uma forma de capital humano como demonstram os estratos abaixo:

A atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe uma nova abordagem teórico-prática do ensino especial. Para exercer suas funções de acordo com os preceitos dessa nova orientação, o professor de educação especial volta-se para o conhecimento do aluno. Para isso, ele precisa desenvolver a habilidade de observar e de identificar as possíveis barreiras que limitam ou impedem o aluno de participar ativamente do processo escolar. Precisa também aprender a estabelecer parcerias que o apoiarão no atendimento a esse aluno (SARTORETTO, 2010, p.8).

O professor da educação especial não é mais aquele que ensina os alunos com deficiência os conteúdos escolares, e, portanto, a sua formação deve ajudá-lo, agora, a saber, observar a realidade, identificar os problemas ali presentes e ser capaz de trabalhar construindo redes de parcerias, para, então, propor a solução adequada à superação das barreiras que impedem seu aluno de estar na escola e lá aprender, de forma autônoma, instigante e criativa (GIACOMINI, 2010, p. 41-42)

“Para exercer suas funções de acordo com os preceitos dessa nova orientação...”, “ele precisa..., precisa também...”, “sua formação deve ajudá-lo, agora,...”. Esses imperativos, contidos nos fascículos “Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação alternativa” e “Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial” dizem que o professor deve atualizar-se constantemente para conhecer e governar seus alunos. O registro do professor da Educação Especial/ professor do AEE como aquele que consome os conhecimentos, os recursos, as técnicas e as atitudes para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva



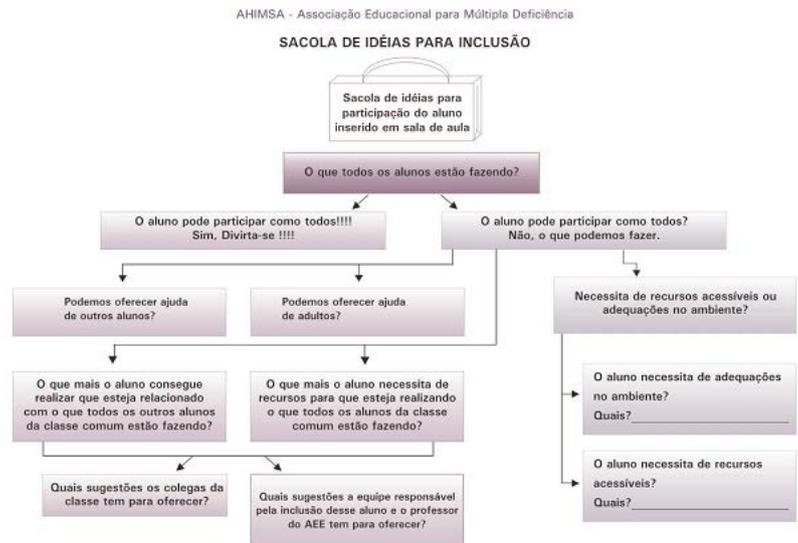
diferencia-se do professor da Educação Especial que, tempos atrás, estava focado prioritariamente no prisioneiro do pertencimento. A preocupação, neste momento, reside no fato desse profissional da educação garantir a permanência desses sujeitos em meio aos outros sujeitos, todos em situação permanente de inclusão. Por isso, o consumo, como um dos elementos da racionalidade política neoliberal, na formação continuada do AEE, dá-se na ordem de uma competência pedagógica e metodológica, como mencionado no Projeto Institucional da UFSM.

O consumo, neste caso materializado nos cursos do AEE, investe no capital humano. Um capital que demanda competência pedagógica e metodológica. Por competência pedagógica, postulo o conjunto de habilidades mobilizadas para desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem. Já como competência metodológica, entendo, especificamente, os recursos, as técnicas colocadas em operação para garantir a aprendizagem. Um capital que congrega professores do AEE de uma forma e não de outras. Nesse sentido, conforme as atribuições do professor do AEE que em outro momento denominei de competências didático-pedagógicas, o consumo vincula-se às práticas de governamentalização do Estado, seja pelas políticas de Estado, seja pelas políticas de governo, na medida em que se precisa ser docente com determinadas competências para estar na escola inclusiva.

Entre as competências pedagógicas, destaco um movimento constante para garantir a participação do aluno no atendimento educacional especializado, na escola inclusiva. Sim, exatamente isso. A competência pedagógica, nos fragmentos selecionados e na medida do possível problematizados, resume-se na participação do aluno. A garantia de um ensino de qualidade perpassa a garantia da aprendizagem. Dessa forma, o docente do AEE não deve garantir apenas a matrícula permanente desse aluno nos níveis da Educação Básica. O docente – e agora podemos tomar outros docentes da

escola inclusiva – deve prever e prover a participação desse sujeito do desvio na escola inclusiva, como postula a “Sacola de Ideias” presente num dos fascículos da Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”:

#### Mapa conceitual número 5 - Sacolas de Idéias.



Fonte: Perkins (1994/1995), adaptado por Maia e Giacomini (2007).

Figura 5 – Sacola de ideias para inclusão (BOSCO, 2010, p.33).

Conforme a figura acima, os sujeitos do desvio, no caso os sujeitos com deficiência múltipla, podem pertencer a dois grupos: no primeiro, os que tem condições para participar com todos; no segundo, os que, não podendo participar com todos, necessitam de recursos acessíveis ou adequações no ambiente de trabalho com o professor do AEE para poder participar de alguma forma. De um jeito ou outro, o docente do AEE deve trazê-los à participação e, conseqüentemente, à aprendizagem. Claro, com



a norma em funcionamento, em operação, a participação e a aprendizagem são estratificadas.

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações (ROPOLI, 2010, p.15).

Os sujeitos em permanente inclusão não têm a mesma participação ou a mesma aprendizagem. Cada um pode participar de alguma forma. Cada um pode aprender alguma coisa. Mas, suas posições, em relação aos demais, são diferentes. Por isso, existe o docente do AEE. O ensino do desejo e a aprendizagem do desejo estão presentes nesta esfera. Cada um pode, de alguma maneira, se sentir parte desse jogo e desejar permanecer nele. Isso, de certa forma, permite tratar da norma, essa que perpassa também os mecanismos disciplinares, como uma promessa e/ou garantia da população.

Considerando o exposto, esse consumo, que atravessa inclusive a formação dos sujeitos do desvio, leva os docentes do AEE a explorar a competência metodológica. Aqui, um estrato, que lembra que os cursos de formação, as escolas devem:

Orientar os professores na seleção, confecção e indicação de recursos pedagógicos acessíveis que dêem condições aos alunos de participarem ativamente de todas as estratégias de ensino oferecidas pela escola, eliminando as barreiras de qualquer natureza que dificultem ou impeçam a aprendizagem - eis o desafio que estamos propondo com este material (SARTORETTO, 2010, p.7).

A acessibilidade torna-se o desafio, como estrato acima, do material didático que trata especificamente dos recursos pedagógicos acessíveis e da comunicação aumentativa e alternativa, bem como nos demais fascículos da Coleção em questão. Os docentes do AEE têm o papel de conhecer e utilizar essas tecnologias que promovem tanto a aprendizagem quanto a ideia de sujeitos da aprendizagem,



subjetividades inclusivas<sup>33</sup>. Nesse caso, como a formação continuada do AEE, ofertada pela UFSM, ocorre na modalidade a distância, o Projeto Pedagógico desse Curso na UFSM e Módulo I – Educação a Distância, ambos da terceira edição, registram a importância dessas tecnologias contemporâneas ao fazer pedagógico inclusivo, conforme os fragmentos abaixo.

Faz-se necessário também, a oferta desse Curso na modalidade a distância, considerando o uso das tecnologias que permitem a expansão desta formação para redes de ensino que requerem professores habilitados para o exercício da docência no AEE (UFSM, 2009, p. 03).

Objetivos:

- fornecer subsídios teóricos e práticos acerca do panorama da educação a distância;
- capacitar o aluno a conhecer e a interagir em um ambiente virtual de aprendizagem;
- proporcionar experiências práticas que possibilitem ao aluno conhecer os atores da EAD, entre eles, ele mesmo, e compreender seus perfis (responsabilidades e diferenças) (UFSM, 2009, p. 25).

Da mesma forma, os docentes do AEE são chamados, convidados para, através dessas tecnologias, investirem em si mesmos, mobilizarem o desejo de modificar-se, aprenderem permanentemente.

Professores e professoras também podem explorar os recursos oferecidos pela rede com seus alunos, sejam crianças, jovens ou adultos, para produção e compartilhamento de conteúdos. São muitos os sites que oferecem conteúdos e ferramentas que podem ser explorados em atividades escolares. O Portal do Professor (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>), inclusive, oferece recursos e orientações para que os professores possam tirar proveito das novas Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento de suas aulas (MELO, 2010, p.33).

33. O estudo sobre as tecnologias para aprender e para a produção dos sujeitos da aprendizagem foi desenvolvido no artigo monográfico "Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação: uma racionalidade didática na formação de educadores especiais", orientado pela Professora Doutora Leandra Anversa Fioreze no Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação/CCSH/UFSM, em 2010.



Quanto mais investimento em si mesmo pelo docente do AEE, maior o estoque de capital na própria escola inclusiva. Quanto mais desejo de modificar-se, maior atendimento aos preceitos da educação inclusiva. Quanto mais aprender, maior possibilidade de governar os alunos da Educação Especial e os demais sujeitos da educação inclusiva. Haveria outros modos de ensinar e outros modos de aprender a ser e estar docente do AEE nessa escola inclusiva? E os movimentos de resistência?

Considerando isso, a teoria do capital humano pode servir a esta materialidade de pesquisa, especialmente, para problematizar o docente do AEE como um empresário de si mesmo. Na concepção clássica da economia, o *homo oeconomicus* era o homem da troca, um elemento no processo da troca. Mas, de acordo com as sinalizações de Foucault, no neoliberalismo – e aqui me aproximo novamente do modelo norte-americano –, o *homo oeconomicus* constitui-se como um empresário, um empresário de si mesmo, “sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008b, p. 311). Nesse sentido, a noção empresário de si perpassa esse consumo presente no misto competência pedagógica e metodológica e no ensino do desejo de atualização. Ambos, para mim, viabilizam o querer modificar-se presente nos dados da pesquisa.

Um consumo que, sendo uma atividade empresarial, traduz-se na própria satisfação do docente do AEE. Um consumo que tem como grade de inteligibilidade a empresa. Não qualquer satisfação. Não qualquer empresa. Neste caso, trata-se da satisfação de promover a participação e a aprendizagem dos sujeitos do desvio. Trata-se da unidade-empresa escolar. A escola “inclusiva” move a educação inclusiva e, com ela, a gerência do risco na sociedade contemporânea. Uma economia política organizada e operacionalidade pelos empresários de si mesmo na unidade-empresa. Daí porque, presumo, que seja tão necessário



e importante levar o docente do AEE a participar do projeto pedagógico da escola e de cada ação no cotidiano escolar:

Exercer esse papel como um dos mentores do PPP não é uma obrigação formal, mas o resultado de um envolvimento pessoal do professor. Nesse sentido, vem antes a sua disposição de participar, porque contribuir é reconhecer a importância de sua colaboração para que o projeto se execute (ROPOLI, 2010, p.12).

Uma nova forma de governamentalidade, como expressa Gadelha (2009). Uma governamentalidade que faz os princípios econômicos do mercado distribuírem-se no tecido social. Uma governamentalidade que cria políticas e práticas de subjetivação capazes de colocar cada um como empresário de si e como um concorrente de seus pares. Uma governamentalidade que produz o consumo como condição para produção para si mesmo e para outro. Uma governamentalidade que faz com que os indivíduos estabeleçam entre si relações de concorrência.

Relações de concorrência que fazem como as unidades-empresas unam-se em prol dos mesmos objetivos e dos mesmos fins. Os processos de normalização, a gerência do risco, a participação e a aprendizagem dos sujeitos do desvio parecem ser os propósitos das ações pedagógicas nas escolas inclusivas. Nesse contexto, os docentes são ensinados e aprendem o exercício constante do autoinvestimento e da autogestão. O querer modificar-se como uma tática no processo de subjetivação docente.

Os sujeitos não mais são incitados a converter-se em nome da salvação após a morte; nos saberes pedagógico-críticos, são incitados a converter-se em nome de uma subjetividade mais esclarecida e enganada e em nome de uma vida e de uma sociedade moralizadas (GARCIA, 2002, p.125).

Essa subjetividade mais esclarecida e enganada, como expressa Garcia (2002), recupera a docência no jogo de cada um e de todos. Sim, porque coloca em operação a verdade científica que tratava na seção anterior. Mas, por esse ideário mais esclarecido e enganado, essa docência potencializa a vida e a sociedade moralizada que se constituem dessa forma na medida em que



oferecem condições de todos – sejam docentes, sejam alunos - estar e permanecer no jogo. Jogo de consumo. Jogo de concorrência. Uma governamentalidade neoliberal.

### 5.2.3 A docência como prática solidária<sup>34</sup>

Tramando sobre as relações de consumo e concorrência esbocei, na seção anterior, que os empresários de si, as unidades-empresas uniam-se em prol dos mesmos objetivos e dos mesmos fins. Nesta unidade de análise, que trata da docência como prática solidária, trago as recorrências e as singularidades que mostram como relações de consumo e concorrência operacionalizam práticas solidárias entre os empresários de si. Sim, porque parece extremamente estranho que essas relações possam produzir práticas solidárias. Mas, como superfícies de inscrições e materialidades não pressupõem a lógica causa e efeito, mas relações de imanência, o extremamente estranho pode envolver uma racionalidade própria, específica. Nesta racionalidade reside meu interesse e, por que não dizer, esta prática de pesquisa.

A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua (ROPOLI, 2010, p.10).

34. A solidariedade, virtude cristã, diz respeito ao vínculo, à relação mútua entre sujeitos na medida em que eles dependem uns dos outros. Castel (2009, p. 35), a partir da leitura de Émile Durkheim, diz "pacto de solidariedade, pacto de trabalho, pacto de cidadania: pensar as condições da inclusão de todos para que possam comerciar juntos, como se dizia na época do Iluminismo, isto é, 'fazer sociedade'". Utilizo o termo com este significado, mas atualizado, pois está implicado com a racionalidade política neoliberal. A dependência, portanto, não está apenas entre os sujeitos, como também em relação à prática governamental.



Esse fragmento, retirado do fascículo “A escola comum inclusiva”, materializa, de certa forma, o Atendimento Educacional Especializado na escola inclusiva. Isso porque, ao assinalar os movimentos, as rotinas, as finalidades do espaço-tempo escolar, permite compreender a relação necessária e imprescindível nesse contexto. Uma relação, que como descrito acima, não depende meramente do docente do AEE nas salas de recursos multifuncionais. Uma relação que não está focada exclusivamente no serviço da Educação Especial. Mas, sim, uma relação que se faz com os pares e, por isso, em regime de aprendizagem colaborativa.

A Aprendizagem Colaborativa [em Rede] (ACR)<sup>35</sup> torna-se, nesse estrato e nos demais fascículos da Coleção em questão, o pêndulo para as práticas solidárias. A ACR foi desenvolvida para um programa de formação continuada do AEE, na modalidade a distância, a partir da proposta metodológica da Aprendizagem Baseada em Problemas. “Seu foco é a aprendizagem colaborativa, o trabalho em equipe, contextualizado na realidade do aprendiz” (A, p.30). Nesse sentido, a ACR envolve o trabalho com os alunos na apresentação, descrição e discussão de determinada problemática; na pesquisa em fontes bibliográficas; na proposição de soluções. O papel do docente do AEE está em elaborar um plano de atendimento e avaliar constantemente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. E, naquilo que interessa neste momento,

A proposta de formação ACR [Abordagem Colaborativa em Rede] prepara o professor para perceber a singularidade de cada caso e atuar frente a eles. Nesse sentido, a formação não termina com o curso, visto que a atuação do professor requer estudo e reflexões diante de cada novo desafio. Finalizada a formação, é importante que

35. Aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em casos, projetos didáticos, estudos de caso, entre outras, também são metodologias ativas de aprendizagem que poderiam ser tomadas nesta problematização. Contudo, pela recorrência da aprendizagem colaborativa na sustentação teórica e prática da Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” e nos Cursos de AEE ofertados pela UFSM, optei em utilizar apenas esta na terceira unidade analítica.



os professores constituam redes sociais para dar continuidade aos estudos, estudar casos, dirimir dúvidas e socializar os conhecimentos adquiridos a partir da prática cotidiana. Para contribuir com estas ações, a internet disponibiliza várias ferramentas de livre acesso que podem ser utilizadas pelos professores (ROPOLI, 2010, p.30).

As redes sociais são maneiras, possibilidades de operacionalizar os pressupostos da educação inclusiva para participação e aprendizagem dos alunos na escola inclusiva. Por isso, “a formação não termina pelo curso”. A formação docente deve ter continuidade, dentre outros espaços-tempos, no próprio interior da escola através do contato do docente do AEE com seus pares e com a família dos alunos e comunidade em geral. Neste ponto, uma sinalização de que o Estado brasileiro precisa investir inicialmente na formação continuada dos docentes, através de cursos de aperfeiçoamento/extensão ou especialização no AEE. Dado este investimento inicial, chega à hora de cada um investir em si mesmo e preocupar-se com o investimento dos outros. A inclusão escolar, como uma política de Estado, precisa funcionar. Cada um torna-se um empresário, um parceiro importante à lógica da empresa. Todos devem estar e permanecer no jogo, no jogo de consumo, no jogo de concorrência.

As formas de empresariamento são diferentes nessa lógica da empresa. Cada empresário tem suas competências, suas atribuições para operacionalizar a inclusão escolar. Docentes das salas regulares, docentes do AEE, famílias dos alunos. Cada um participa de uma forma nessas redes sociais. Cada um sabe seu modo de ser e estar na promoção da inclusão escolar. Cada um aprende como organizar as unidades-empresas com as quais tem relação para garantir o sucesso da inclusão escolar. A seguir, dois movimentos: um relativo ao docente da sala regular e ao docente do AEE; outro referente à participação das famílias na escola.

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam



alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (ROPOLI, 2010, p.19).

No primeiro movimento, as marcas de uma docência especializada. Especializada na medida em que, ao docente da sala regular, cabe o ensino das áreas do conhecimento; e, ao docente do AEE, a complementação ou suplementação da formação do aluno, sujeito do desvio, prisioneiro do pertencimento, para que ele possa participar da turma comum. Aqui, a participação está adjetivada pelas palavras autonomia e independência. Novamente, como dizia na primeira unidade analítica, a docência não serve mais para manter a dependência e sim para promoção da independência. Afinal, diferente das práticas pastorais, a docência, enredada na governamentalização do Estado, deve prever e prover a participação desses sujeitos do desvio nas redes de consumo e concorrência – naquilo que, entre os limites colocados pelas condições de pertencimento à Educação Especial, eles tem como possibilidade de participar.

Assim, tanto o docente da sala regular aprende o foco de sua atuação, quanto o docente do AEE. Ambos fazem parte dessa escola que propõe inclusiva; ambos enfrentam o desafio constante de fazer melhor na escola inclusiva. Por isso, não basta ser e fazer de qualquer forma. Há de ser e fazer o melhor. O melhor que o empresário de si carrega como princípio do autoinvestimento e dos investimentos nos outros. O melhor que leva o empresário de si a procurar parceiros solidários para este propósito da inclusão escolar. A solidariedade parece inscrever os indivíduos na lógica da empresa.

É também imprescindível o envolvimento dos familiares e do próprio aluno para que a tomada de decisão sobre o melhor recurso leve em consideração aspectos relevantes percebidos por quem convive



diariamente com os problemas e já possui uma experiência de vida sobre soluções viáveis e outras que não darão certo (GIACOMINI, 2010, p.36).

Para elaborar e realizar os Planos de AEE, o professor necessita dessa parceria em todos os momentos. Reuniões, visitas e entrevistas fazem parte das etapas pelas quais os professores de AEE estabelecem contatos com as famílias de seus alunos, colhendo informações, repassando outras e estabelecendo laços de cooperação e de compromissos (ROPOLI, 2010, p.28).

Nesse segundo movimento, a importância da família na lógica da empresa. O conhecimento do aluno, conhecimento este anterior e exterior à escola, e o estabelecimento de modos para trazer a família para este contexto mobilizam os docentes do AEE. Eles precisam agregar outros elementos de capital humano na ação pedagógica desenvolvida com os sujeitos do desvio. Elementos de capital humano diferentes daqueles provindos dos investimentos da escolarização, mas igualmente importantes para promover fontes de renda futura. Elementos de capital humano que, conforme Foucault (2008b, p.311-312), os neoliberais consideram

muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional. (...) Tempo passado, cuidados proporcionados, o nível de cultura dos pais também – porque se sabe muito bem, justamente, que, para um mesmo tempo passado, pais cultos vão formar um capital humano, para a criança, muito mais elevado do que se não tiverem o mesmo nível de cultura –, o conjunto dos estímulos culturais recebidos por uma criança: tudo isso vai constituir elementos capazes de formar um capital humano.

Esses elementos de capital humano, juntados àqueles que provêm dos processos de escolarização, podem garantir práticas de governo capazes de, ao gerenciar o risco, potencializar os processos de participação e aprendizagem dos alunos da Educação Especial. A escola inclusiva, os docentes do AEE, por isso, precisam da família para esse estado permanente de inclusão que se deseja e que se ensina esses sujeitos a desejar.



Agora, um desses que poderia denominar de terceiro movimento que, mesmo não estando anunciado nesta unidade de análise, perpassa a materialidade da pesquisa: os outros profissionais envolvidos com a inclusão escolar. Profissionais estes que, derivando das formações médicas, psicológicas e áreas afins, integram as redes sociais desses outros polivalentes responsáveis pelos sujeitos do desvio. São os profissionais conhecidos como especialistas. Como ilustram os estratos a seguir:

O professor do AEE, que deve estar em contato direto com o aluno, pode coordenar este processo, solicitando à família, aos professores da escola comum e aos outros profissionais que atendem a esse aluno todas as informações que entender necessárias (SARTORETTO, 2010, p.50).

Tendo em vista os vários aspectos técnicos implicados na definição e confecção dos recursos que se referem à adequação e à mobilidade de alunos com deficiência física, é importante a formação das parcerias com profissionais que poderão auxiliar nesses projetos (GIACOMINI, 2010, p.36).

Os problemas identificados devem ser encaminhados para a solução. Nesse sentido, o professor especializado buscará construir redes de apoio (GIACOMINI, 2010, p.24).

A polivalência presente na formação continuada pelo AEE não nega a expertise. O docente do AEE também um congrega uma expertise. Mais do que isso, na prática pedagógica, o material didático em questão prevê que ele necessitará de outras expertises para consolidar redes de apoio. Então, profissionais são convidados para estar junto no processo de inclusão dos alunos deficiência intelectual, com deficiência visual, surdos, surdocegos, com deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesses três movimentos, a ACR desenvolve-se através das redes sociais. A docência do AEE, exercida com práticas solidárias, visa promover a participação e a aprendizagem dos alunos na escola inclusiva. Nesse contexto, com esse objetivo, essa finalidade os



profissionais e as famílias envolvidas, desde que sistematizem suas ações, podem garantir o sucesso da inclusão escolar. O Plano de Ação Pedagógica, conforme Cursos do AEE ofertados pela UFSM, ou o Plano de Trabalho, de acordo com os fascículos da Coleção, têm essa função de conhecer os alunos, identificar os limites no processo de aprendizagem, desenvolver metodologias e recursos acessíveis para promover a aprendizagem, avaliar constantemente o processo de aprendizagem do aluno e a ação pedagógica desenvolvida com ele. A seguir o Plano de Ação Pedagógica a ser desenvolvido pelos docentes que participam dos Cursos do AEE ofertados pela UFSM:

#### Roteiro

#### Plano de Ação Pedagógica – PAP

##### 1 – Introdução

Na introdução se situa o PAP, iniciando com a problematização da temática a ser desenvolvida, justificando a escolha. Discorre-se sobre a deficiência e o plano de atendimento que se pretende estudar. Deverá conter os objetivos geral e específicos.

##### 2 – Referencial Teórico

O referencial teórico dá o suporte necessário, em termos de referência bibliográfica, teorias, autores, para a construção do PAP. É nesse momento que a teoria auxilia a prática, pois deverá haver uma identificação do autor do PAP, ou seja, o aluno, com o que está sendo proposto pelas teorias/autores utilizados. A utilização desses referenciais deve seguir as normas de citação da ABNT.

##### 3 – Metodologia

A metodologia trata de “como” será desenvolvido o PAP. Portanto, fala acerca do público alvo, organização, desenvolvimento, implementação, recursos e outras questões necessárias para o PAP.

**Público alvo:** descreve que são os beneficiários no PAP. Poderá descrever o contexto, o local e a realidade na qual o público se insere.

**Organização, desenvolvimento, implementação:** descrição de como será o atendimento educacional especializado em termos de organização, desenvolvimento, implementação, cronograma, atividades, etc.



Recursos: descrição dos recursos humanos e físicos necessários para o desenvolvimento do PAP.

A metodologia não se resume às questões aqui exemplificadas. Cada PAP tem suas características e poderá utilizar outros itens no desenvolvimento da sua metodologia. Para isso, mantenha contato e solicite orientação para seu professor e tutor.

#### 4 – Resultados Esperados

Descrição e análise dos possíveis resultados da implementação do PAP, quanto ao número de abrangência de alunos, escolas, professores e comunidade beneficiados. Pode-se descrever o tipo de benefício (diretos e indiretos) que os envolvidos obterão, entre outras questões.

#### 5 – Referências

São as referências bibliográficas ou de outras fontes de consulta que foram utilizadas para a construção do PAP (UFSM, 2009, p.44-45).

A sistematização do Plano de Ação Pedagógica, plano este que deve ser organizado pelo docente em formação no AEE após os módulos que tratam das deficiências, dos transtornos globais do desenvolvimento, das altas habilidades/superdotação, pressupõe o mapeamento dos alunos do desvio. Mapeamento este necessário para efetivar a ação pedagógica. Nesta, qual a finalidade? Obter benefícios, beneficiários – alunos, escolas, professores e comunidade. Assim, o fascículo “Surdocegueira e deficiência múltipla” indica três grandes áreas que foram e podem ser organizadas no Plano de Trabalho do AEE:

I - O AEE individual, implicando principalmente meu trabalho especializado com a aluna;

II - O AEE coletivo, envolvendo seus colegas, a professora da sala de aula e o trabalho com os demais profissionais da escola; e

III - Articulação com instituições e profissionais externas à escola (Prefeitura Municipal, Secretarias da Saúde, Educação, Assistência Social) com a família e com o entorno da escola (BOSCO, 2010, p.39).



Esse estrato mostra que o docente do AEE deve partir do trabalho especializado e, em seguida, envolver os colegas e os demais profissionais da educação da escola, bem como ampliar as ações pedagógicas com a parceria de setores específicos do serviço público, da família e de setores da comunidade. Os objetivos, as finalidades da inclusão escolar servem, neste momento, às ações no nível individual e aquelas que devem comprometer e mobilizar todos no processo de inclusão.

Dessa forma, as práticas solidárias servem ao Estado. Servem na medida em que, por essas práticas – como sinalizado antes, sistemáticas – os docentes das salas regulares, os docentes do AEE, os próprios sujeitos desvio, as famílias, os outros profissionais da educação, os setores da comunidade podem assumir-se como empresários e, com isso, como parceiros da lógica empresarial. Servem porque, pelas práticas solidárias, o Estado divide sua responsabilidade e, assim, tem como garantia o sucesso da inclusão escolar.

Considerando isso, o *homo oeconomicus*, indicado na unidade analítica anterior, será aquele indivíduo governamentalizável pelo Estado e pelas práticas de governo. “O *homo oeconomicus* é a interface do governo e do indivíduo. E isso não quer dizer de forma alguma que todo indivíduo, todo sujeito, é um homem econômico” (FOUCAULT, 2008b, p. 346). O *homo oeconomicus*, o empresário de si será aquele capturado e mobilizado pelas ações do Estado. Ações estas que, como tentei demonstrar até o momento, operacionalizam a lógica empresarial, inclusive, nos espaços-tempos escolares através das redes sociais, dos parceiros. As práticas solidárias inscrevem todos - eles, você, eu – na lógica da empresa. Como relata Traversini (2006, p.82), em relação ao Programa Alfabetização Solidária (PAS), “essa prática levava os sujeitos solidários a se tornarem comprometidos com o sucesso de si próprios, dos outros e do Estado”.



Nesse sentido, a economia política entra em jogo ao lado de outros campos de saber e poder – a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia – para “estudar o trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que exerce”. Por isso, a partir dos estudos da economia política, desses estudos que tratam das racionalidades políticas implicadas com a condução das condutas, o docente do AEE, em parceria com outros sujeitos, operacionaliza e participa da lógica empresarial da escola inclusiva. Trata-se, de qualquer modo, de focar esse *homo oeconomicus* como o indivíduo que reconhece a si e ao outro como um empresário a fim de, através das práticas solidárias, produzir fluxos de renda, ganhos, benefícios à escola inclusiva, ao Estado brasileiro.

Esse empresário de si mesmo e comprometido com os outros nas práticas solidárias perpassa o modelo ideal de professor posto em funcionamento pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e pelos Cursos de Aperfeiçoamento do AEE ofertados pela UFSM. Para mim, algo extremamente estranho, mas minuciosamente produtivo. O mesmo docente que aprende a querer modificar-se também deve se colocar à disposição desses outros – alunos, profissionais da educação, família, comunidade. Esses outros, também empresários de si, participantes da lógica empresarial. Não se trata de uma revitalização do professor-pastor, nem mesmo algo posto em funcionamento exclusivamente por um mecanismo disciplinar. O autoinvestimento do docente do AEE e o investimento neste outro decorre de uma estratégia em benefício do próprio docente do AEE, de sua própria satisfação e do sucesso da escola inclusiva. E, nessa perspectiva, trata-se de uma medida de segurança que, associada ao mecanismo disciplinar – sim, pois a segurança não anula a disciplina, mas a atualiza – coloca tudo e todos como alvos e efeitos da governamentalização do Estado.



Essa lógica, tramada numa racionalidade neoliberal, constitui um modelo ideal de professor à escola inclusiva. Algum pêndulo, além das práticas solidárias, poderia ser mais eficaz para esse modo de subjetivação, para esse investimento biopolítico? Proponho que não, uma vez que essa racionalidade política neoliberal, seus dispositivos, suas tecnologias fazem

um uso estratégico da educação (familiar, escolarizada, técnico-profissional, universitária etc.), e da pedagogização das novas tecnologias e práticas de gestão, vistas como fontes fundamentais de investimentos em capital humano, para radicalizar o processo de empresariamento da sociedade, tomando o mercado como princípio de inteligibilidade e a concorrência como princípio de formalização e como ancoragem mestra (GADELHA, i2010, p.01-30).

A educação, especialmente a escolarização, acompanha seja o docente do AEE, seja os demais sujeitos. Melhor, os processos de escolarização dependem desses sujeitos para funcionar e produzir efeitos. Do mesmo jeito, a gestão – esse princípio que mobiliza as práticas solidárias nas escolas inclusivas – coloca em operação a lógica empresarial, lógica esta marcada pelo mercado – como o agente que une a economia política com a prática governamental – e pelos processos de consumo e concorrência dele derivados. O mercado não está longe, nem se constitui como uma instância supra. O mercado, costurado à razão de Estado, à governamentalização do Estado, está em cada um. Os indivíduos são capturados e, nessa captura consentida, uma vez que o poder envolve negociação, produzem isso que tomamos como mercado, isso que tomamos como Estado. A formação docente pelo AEE, então, produz um modelo ideal de professor à escola inclusiva e o faz pelos processos de subjetivação docente.

Neste momento, tomando a “docência no jogo de cada um e de todos”, a “docência como querer modificar-se”, a “docência como prática solidária” como táticas postas em funcionamento para regular e organizar uma subjetividade docente para a escola inclusiva,



os efeitos de uma tecnologia de governo – considerando que esses efeitos referem-se às relações de imanência entre estratégia e táticas – perpassam o prolongamento da tríade Medicina Social – palavra, a Psicologia – razão, a Pedagogia – ordem. Isso porque essas redes de saber e esses exercícios de poder permitiram a problematização do como produzimos e gerenciamos as condutas docentes para atuarem nas salas de recursos multifuncionais e nos demais espaços-tempos escolares. E, nisso, essa tríade promoveu o encontro – nada casual, mas produtivo – com a racionalidade política neoliberal na sua versão norte-americana. Uma racionalidade política que, ao servir como referência à biopolítica, produz modos de subjetivação docente na contemporaneidade.



**CALEIDOSCÓPIO:**  
SOBRE IMPREVISÕES

6



O caleidoscópio para escolher as peças, formar as combinações, produzir efeitos. A metáfora do caleidoscópio, nesta prática de pesquisa, perpassou a empreitada-metodológica. Mais do que isso. Chega o momento de finalizar esta obra que publica minha dissertação de Mestrado em Educação. A metáfora do caleidoscópio precisa ser rememorada no sentido da imprevisão. Como? Na medida em que deixei para trás o viveiro de plantas, a opção pelo caleidoscópio trouxe a proximidade da imprevisão. Tão cara, tão maldita às pesquisas em educação, às Ciências Humanas e Sociais? Talvez. Importa, neste momento, mostrar que a escrita, a leitura, os efeitos que isso pode produzir no/a leitor/a não foram tomados *a priori* da materialidade de pesquisa. A prática pesquisa contou com fragmentos que se juntam e formam combinações, produzem efeitos que não permanecem fixos. Eis os imprevistos.

Ao fazer o fechamento de um relatório, afinal, para mim, a dissertação que materializa esta obra significa um relatório final de pesquisa em educação, num primeiro momento, trarei as sínteses derivadas do problema de pesquisa “como o AEE opera na produção das práticas de governamento docente na escola inclusiva?”. Sim, por que esse problema e as perguntas menores, durante quatro semestres, provocaram o imprevisto. Melhor, fragmentos, combinações, efeitos, enfim, imagens que se deixam fazer com imprevisão. Num segundo momento, tomarei o imprevisto – aquele que até o momento acompanhou e repercutiu a par e passo a prática de pesquisa – como possibilidade de ser de outra pergunta, outra escrita, outra leitura, outro interstício.

Inicialmente, nesta obra, procurei mostrar como ocorreu minha aproximação com a temática da docência e como produzi e problematizei constantemente o problema de pesquisa. No capítulo 2, “Fragmentos”, ao escrever sobre as condições de vida em família, o “ser alguém na vida”, o processo de escolarização, “os encontros e os desencontros com a formação e o exercício



docente”, a universidade, os Cursos de Pedagogia e Educação Especial, os grupos de pesquisa, etc., queria dizer sobre mim, sobre as condições que me permitiram fazer uma pesquisa em educação desta forma e não de outra.

Isso conectou-se, no capítulo 3, “Caleidoscópio: sobre fragmentos, combinações e possíveis efeitos”, com os caminhos e os descaminhos de produção do problema de pesquisa implicado com os Estudos Foucaultianos em Educação. Um problema de pesquisa que compreendeu duas etapas – a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, nas quais foram utilizados, respectivamente, os seguintes materiais: os documentos publicados no Diário Oficial da União (DOU) de janeiro de 2007 a dezembro de 2011, a Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, publicada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) no ano de 2010; o Projeto Institucional “Fundamentos para a implementação de uma política pública de formação continuada de professores na área da Educação Especial, na modalidade a distância, para ser implementado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP)”, e as cinco edições do Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado. Essa empreitada teórico-metodológica permeou as problematizações produzidas nos capítulos posteriores.

Dessa maneira, no capítulo “In/Exclusão Escolar & Educação Especial: emergências do Atendimento Educacional Especializado”, as combinações entre as políticas de inclusão escolar, os processos de normalização e a Educação Especial permitiram enunciar o AEE como capaz de complementar ou suplementar a formação dos sujeitos ditos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação; e, por isso,



produzir formas de docência. Aqui, docência adquiriu esse sentido de tornar-se professor à escola inclusiva.

Considerando que o AEE, de um lado, ancora-se na Medicina Social, na Psicologia e na Pedagogia e, de outro, trabalha em prol das políticas de inclusão escolar, ele torna-se uma tecnologia capaz de movimentar estratégias e táticas na formação de professores. Por isso, o uso da noção tecnologia de governo. Que estratégia? A produção de uma subjetividade docente a partir das regulamentações e dos saberes dos cursos de formação continuada docente. Formação continuada docente que ocorre pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e, especificamente, pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Básica, voltado ao AEE, na modalidade a distância, desenvolvido pela UFSM. Produção de uma subjetividade docente que implica a operacionalização de táticas.

No capítulo 5, “O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: efeitos na formação continuada de professores”, as práticas de governo foram materializadas a partir de três combinações – a pastoral das almas, a uniformização dos corpos, a gerência do risco – que tornaram possíveis tomar neste estudo tanto a institucionalização da formação de professores, quanto os processos de escolarização em espaços e tempos distintos. Por isso, o pastorado, os mecanismos de soberania, os mecanismos disciplinares e os dispositivos de segurança produziram o governo dos homens de maneiras diferentes, mas, às vezes, implicados uns nos outros. No intuito de problematizar o AEE, precisei percorrer esse caminho, fazer essa revisão bibliográfica na medida em que o Atendimento Educacional Especializado emerge nessa zona cinza, configura-se e opera, penso eu, nessa gerência do risco na escola inclusiva. Além disso, partindo desse referencial, pude organizar a materialidade de pesquisa de forma a mostrar as táticas envolvidas com o processo



de subjetivação docente. Que táticas? Bem, se determinada estratégia depende da operacionalização de certas táticas, a problematização da formação continuada de professores permitiu expor essas táticas: docência no jogo de cada um e de todos, docência como querer modificar-se, docência como prática solidária.

Na primeira, a docência envolve processos de individualização e de totalização. Conhecimentos, recursos, técnicas e atitudes em prol do sujeito do desvio e do público-alvo da Educação Especial. Tudo isso calcado e operacionalizado pela verdade científica, verdade esta promulgada nos materiais didáticos e nos cursos do AEE. Na segunda tática, a competência pedagógica e metodológica que perpassam o ensino do desejo e o próprio desejo de querer modificar-se. O consumo e a concorrência fazem parte desse processo no qual cada docente do AEE deve garantir a participação e a aprendizagem do aluno na escola inclusiva, inclusive, dispondo de recursos e técnicas próprios. Tanto o pedagógico quanto o metodologicamente corretos são ensinados nos Cursos de Aperfeiçoamento do AEE e devem ser apreendidos e mobilizados pelos empresários de si no cotidiano escolar. Na terceira tática, a presença de um regime de aprendizagem colaborativa. A ACR merece destaque uma vez que, como uma metodologia ativa de aprendizagem, focaliza a aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo, valoriza as redes sociais, as parcerias, as práticas solidárias entre docentes do AEE, docentes da sala regular, famílias, demais profissionais da educação, setores da comunidade.

Essas táticas foram produzidas para, através da materialidade de pesquisa, desenvolver a racionalidade política neoliberal, na sua versão norte-americana. Ao tomar a governamentalidade como ferramenta, acabei envolvendo-me com as práticas de governo dos homens na forma do processo de escolarização e da formação de professores. Da mesma forma, num momento posterior, desenvolvi os efeitos dessa racionalidade política



específica que, no meu entendimento, inscreve o empresariamento de si mesmo na docência e, ao mesmo tempo, opera na produção de práticas solidárias na escola inclusiva.

Indivíduos e coletividades. A razão de Estado. O governo dos outros. O governo de nós mesmos. Mecanismos de consumo e concorrência lado a lado com as práticas solidárias na docência à escola inclusiva. Essa racionalidade política que faz cada indivíduo investir em si mesmo, nos outros, bem como participar de práticas solidárias a fim de garantir o sucesso da inclusão escolar. O Estado divide sua responsabilidade e os indivíduos e demais setores da vida social compartilham essa atribuição na medida em que são governamentalizados. A lógica empresarial perpassa tudo e todos na contemporaneidade.

Nessa zona cinza entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, o AEE como uma tecnologia de governo docente. A partir dos Estudos Foucaultianos em Educação e de teorizações como, por exemplo, a Teoria do Capital Humano, a problematização de como saberes e legislações postos em funcionamento na formação continuada de professores produzem um modelo ideal de docente do AEE à escola inclusiva. Agora, as últimas linhas desta obra trazem consigo aquilo que ainda pode ser produzido com a formação continuada de professores à produção de uma subjetividade docente. Eis, novamente, a imprevisão.

Os estudos sobre os processos de subjetivação e a subjetividade continuam iniciais e provisórios. Por isso, os modos de subjetivação foram tomados apenas sob o registro das práticas de objetivação, de sujeição. Os saberes e as regulamentações geram efeitos sobre as condutas dos docentes do AEE: eles capturam, mobilizam, operam, produzem uma forma de ser e estar docente do AEE na escola inclusiva. Mas, existem outras práticas. As práticas nos quais cada um constitui-se como sujeito – docente do AEE,



empresário de si, sujeito econômico ativo, etc. Essas práticas de subjetivação estão no caleidoscópio.

A imprevisão, por assim dizer, torna-se novamente produtiva. Uma produtividade que atravessa meu processo formativo, minha escrita. Permite que ela ganhe outros adereços, outros endereçamentos, outras textualidades. Permite, como dizia, outra pergunta, outra escrita, outra leitura, outro interstício. Ao finalizar provisoriamente esta empreitada teórico-metodológica, os fragmentos, as combinações e os efeitos desta prática de pesquisa dão lugar a outros fragmentos, combinações e efeitos que estão no jogo. O jogo da subjetivação. Saberes e regulamentações que sujeitam. O jogo da subjetivação. Docentes do AEE, empresários de si, sujeitos econômicos ativos, queremos ser isso e dessa forma mesmo? O jogo da subjetivação. Uma imagem que se deixa fazer com imprevisão.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. A maquinaria escolar. *In: Revista Teoria & Educação*, Dossiê História da Educação, nº 06, p. 68-96, 1992.

ALVEZ, Carla Barbosa [et. al.]. *Abordagem bilingüe na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 24p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *In: \_\_\_\_\_. Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 15-32.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira [et. al.]. *Transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 40p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes [et. al.]. *Surdocegueira e deficiência múltipla*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 48p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de Cabo Verde para Implementação do Projeto “Escola de Todos – Fase II”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 mar. 2008b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=109&data=28/03/2008>. Acesso em: 29 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 jul. 2010b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=824&data=14/07/2010>. Acesso em: 29 out. 2011.



\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 set. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf). Acesso em: 07 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 05 out. 2009c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 07 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. *Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. 2009. 1 diapositivo, color.

\_\_\_\_\_. Decreto nº7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=5&data=18/11/2011>. Acesso em: 29 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Edital nº 1, de 2 de março de 2009. Chamada Pública para Cadastramento e Seleção de Cursos de Instituições Públicas de Educação Superior para a Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 04 mar. 2009a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=20&data=04/03/2009>. Acesso em: 29 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Edital nº 2, de 26 de abril de 2007. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 abr. 2007c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=54&data=27/04/2007>. Acesso em: 29 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Edital nº 6, de 27 de junho de 2007. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 jun. 2007d. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=35&data=27/06/2007>. Acesso em: 29 out. 2011.



\_\_\_\_\_. Edital nº 7, de 28 de junho de 2007. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 jun. 2007e. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=34&data=29/06/2007>. Acesso em: 29 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 07 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *In: Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2008a.

\_\_\_\_\_. Plano Plurianual 2004-2007. Desenvolvimento da Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 08 fev. 2007a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=91&data=08/02/2007>. Acesso em: 29 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 12, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 abr. 2007b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=26/04/2007>. Acesso em: 29 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Programa de Governo. 1374 - Desenvolvimento da Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 jan. 2010a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1020&pagina=817&data=27/01/2010>. Acesso em: 29 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Programa de Governo. 1374 - Desenvolvimento da Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 fev. 2011a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1020&pagina=684&data=10/02/2011>. Acesso em: 29 out. 2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos II: novos modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 13-34.



CASTEL, Robert. *A gestão dos riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise*. Tradução de Celina Luz. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987. 198 p.

\_\_\_\_\_. *A ordem psiquiátrica: a idade de ouro do alienismo*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. 329p.

\_\_\_\_\_. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 611p.

COMÉNIU, João Amós. *Didactica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957. 525 p.

CORRÊA, Guilherme Carlos. *Educação, comunicação e anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006. 197p.

\_\_\_\_\_. O que é a escola? In: PEY, Maria Oly (org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000, p. 51-84.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007a. 164p.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: novos modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007b. 160p.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 224p.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant' Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005. 142 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. A literatura menor. In: *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1977, p.25-42.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima [et. al.]. *Altas habilidades/ superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 27p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

DOMINGUES, Celma dos Anjos [et. al.]. *Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 60p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: novos modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 49-70.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?*. Lisboa: Passagens, 1992, p. 129-160.

\_\_\_\_\_. *História da Loucura na Idade Clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1972. 608 p.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001a. 152 p.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. 232 p.

\_\_\_\_\_. *Los anormales*. Curso en el Collège de France (1974-1975). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007. 352 p.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. Curso dado no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005a. 382 p. (Coleção tópicos)

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. 572 p. (Coleção tópicos)

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 474 p. (Coleção tópicos)

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2005b. 262 p.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001b. 295 p.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. 238 p.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 240 p. (Educação: Experiência e Sentido)



\_\_\_\_\_. *Governamentalidade (neo)liberal, concorrência, empreendedorismo e educação: uma abordagem foucaultiana*. [S.l.: s.n.], i2010. 30p.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 188 p.

GIACOMINI, Lília [et. al.]. *Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 44p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

GIROUX, Henry A. *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 85-103.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde [et. al.]. *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 28p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

HERMES, Simoni Timm e MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. A formação do educador especial como dispositivo de diminuição do risco social. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: SUJEITOS (DES)CONECTADOS?, 2009, São Leopoldo: Casa Leiria, UNISINOS, 2009. 1 CD-ROM.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 264 p. (Educação: Experiência e Sentido)

LARA, Nuria Perez de. A propósito de organización, instituciones y sujetos; Educación em La diversidad y experiencias diversas. In: \_\_\_\_\_. *La capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Editorial Laertes, 1998, p. 133-209.

LAZZARATO, Maurizio. Biopolítica/Bioeconomia. In: PASSOS, Izabel C. Friche Passos (org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 41-52. (Coleção Estudos Foucaultianos)

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana



Domênica (orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini e VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão e governamentalidade. *In: Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Edição Especial.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *In: Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 02, n. 18, p. 27-35, 2001.

\_\_\_\_\_. *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MELO, Amanda Meincke [et. al.]. *Livro acessível e informática acessível*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 44p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. 2010. 96 f. Projeto de Qualificação (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

\_\_\_\_\_. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 112 p. (Coleção Pensadores & Educação, 1)

\_\_\_\_\_. A infância como construção pedagógica. *In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 107-118.

PINTO, Céli Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *In: Revista Educação & Realidade*, Dossiê Das Diferenças, v.24, n. 02, p.33-56, jul./dez. 1999.

ROPOLI, Edilene Aparecida [et. al.]. *A escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 48p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

SARTORETTO, Mara Lúcia [et. al.]. *Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 64p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

SCHULTZ, Theodore William. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 250 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia. In: *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 139-142.

SKLIAR, Carlos. E finalmente: Ai! Por que temos de nos reformar tanto? – notas para uma pedagogia (improvável) da diferença. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia (improvável) da diferença: e esse o outro não estivesse aí?* Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 195-209.

SOMMER, Luís Henrique. Docência: (des)montagens e possibilidades para transgredir. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006, p. 251-261.

\_\_\_\_\_. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. In: *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte, 2010, p. 28-37.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 60-89, mai./ago. 2000.

TRAVERSINI, Clarice Salete. *Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*. 2003. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.43, p.73-93, jun. 2006.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. In: *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 135-152, mai./ago. 2009.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. *Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. 272 p. (Coleção Fronteiras da Educação)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial – Licenciatura*. Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos para a Implementação de uma Política Pública de Formação Continuada de Professores na área da Educação Especial, na modalidade a distância, para serem implementados pelo MEC, através da SEESP*. Santa Maria, p. 05-28. 2007a.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado – AEE*. 1ª Ed. Santa Maria, p. 16-38. 2007b.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado – AEE*. 2ª Ed. Santa Maria, p. 16-37. 2008.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado – AEE*. 3ª Ed. Santa Maria, p. 16-46. 2009.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado – AEE*. 4ª e 5ª Ed. Santa Maria, p. 22-51, jul. 2010.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 73-106.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

\_\_\_\_\_. Governo ou governmento. *Currículo sem fronteiras*, v.5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160 p. (Pensadores & Educação, 5).

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: problematizações iniciais. In: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (orgs.). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008, p. 11-28.



VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982. 198 p.

## ÍNDICE REMISSIVO

## A

AEE 15, 16, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28,  
32, 45, 46, 48, 54, 55, 56, 57, 58,  
59, 63, 64, 65, 69, 70, 79, 80,  
82, 92, 96, 97, 98, 99, 101, 103,  
104, 105, 106, 107, 108, 109,  
110, 113, 114, 115, 123, 137,  
138, 139, 140, 142, 143, 144,  
145, 146, 147, 148, 149, 150,  
151, 152, 153, 154, 155, 156,  
157, 158, 159, 160, 161, 162,  
163, 164, 165, 166, 167, 168,  
169, 170, 171, 172, 173, 174,  
175, 178, 179, 180, 181, 182,  
183, 192

aprender 9, 88, 106, 158, 161, 162, 163  
aprendizagem 22, 42, 48, 79, 87, 88, 93,  
95, 96, 98, 103, 105, 107, 109,  
123, 125, 134, 135, 148, 149,  
151, 152, 153, 154, 157, 159,  
160, 161, 162, 163, 164, 165,  
166, 167, 169, 170, 171, 181

## B

baixa visão 63, 147, 148, 187  
biopoder 76, 113, 141, 142, 145  
biopolítico 80, 91, 99, 175

## C

caleidoscópio 28, 53, 57, 58, 178, 183  
capital humano 23, 144, 156, 157, 158,  
159, 163, 169, 175, 191  
cegueira 63, 106, 147, 187  
Censo Escolar 94, 103  
ciência 34, 39, 43, 53, 70, 84, 93, 94,  
119  
Ciências da Educação 135  
criança 35, 36, 37, 39, 87, 122, 147, 169  
cristão 116, 117, 118, 119, 120, 121,  
123, 124, 125, 126, 127, 137

## D

deficiência física 63, 106, 109, 147, 148,  
170  
deficiência múltipla 63, 147, 160, 170,  
172, 184  
Deus 6, 116, 117, 118, 120, 126, 130  
disciplinas 38, 40, 42, 90, 95, 124, 125,  
130, 192  
Ditadura Militar 134, 136  
docências 23, 42, 88  
docentes 7, 16, 23, 25, 26, 27, 54, 56,  
58, 59, 65, 70, 79, 96, 98, 99,  
100, 104, 105, 106, 113, 135,  
136, 137, 145, 152, 155, 157,  
158, 159, 161, 162, 164, 165,  
167, 169, 171, 173, 176, 181,  
182  
dominação 114, 128, 130, 145

## E

educação 6, 7, 9, 16, 17, 22, 23, 24, 25,  
26, 27, 29, 33, 34, 36, 39, 43, 45,  
46, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 62,  
64, 65, 66, 69, 71, 76, 78, 79, 82,  
84, 90, 91, 92, 94, 96, 98, 100,  
103, 104, 105, 108, 109, 114,  
121, 122, 126, 132, 133, 134,  
135, 136, 138, 142, 144, 146,  
151, 153, 155, 156, 157, 158,  
159, 162, 163, 167, 173, 174,  
175, 178, 179, 181, 185, 186,  
187, 188, 189, 191, 192  
Educação Especial 8, 9, 15, 16, 17, 21,  
22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32,  
41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52,  
53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64,  
65, 69, 70, 71, 79, 80, 81, 82, 84,  
85, 86, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 98,  
99, 100, 101, 102, 103, 104, 105,

- 106, 107, 108, 109, 110, 113,  
114, 123, 135, 136, 138, 139,  
140, 144, 145, 146, 147, 149,  
151, 152, 153, 154, 155, 157,  
158, 159, 160, 163, 166, 167,  
168, 169, 174, 179, 180, 181,  
182, 184, 185, 186, 187, 189,  
190, 191, 192
- Educação Inclusiva 8, 9, 15, 16, 17, 21,  
22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32,  
41, 42, 45, 47, 58, 79, 89, 91,  
99, 100, 103, 123, 154, 158, 166,  
182, 186
- educação regular 98
- educar 81
- ensinar 70, 88, 95, 106, 124, 138, 153,  
163, 187
- escola 6, 10, 16, 21, 22, 23, 25, 26, 27,  
28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,  
39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 50,  
52, 54, 58, 59, 61, 62, 63, 64,  
70, 71, 76, 79, 84, 87, 90, 91,  
92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101,  
104, 105, 106, 107, 108, 109,  
110, 121, 122, 132, 133, 134,  
135, 136, 137, 138, 139, 141,  
142, 144, 146, 151, 152, 153,  
154, 155, 156, 157, 158, 159,  
160, 161, 163, 164, 165, 166,  
167, 168, 169, 170, 172, 173,  
174, 175, 178, 180, 181, 182,  
187, 190
- escolarização 7, 25, 28, 33, 36, 38, 47,  
50, 56, 63, 69, 71, 78, 98, 101,  
121, 123, 133, 137, 143, 144,  
155, 157, 169, 175, 178, 180,  
181, 184
- escolarizar 81
- escrita 6, 7, 10, 17, 24, 25, 31, 32, 53,  
55, 57, 66, 69, 97, 121, 132, 145,  
178, 183, 188
- escritas marginais 43
- Estado 25, 26, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40,  
46, 58, 71, 72, 74, 79, 80, 83, 85,  
93, 99, 100, 104, 106, 108, 110,  
113, 114, 115, 116, 121, 123,  
126, 128, 129, 132, 133, 134,  
135, 141, 143, 144, 145, 146,  
151, 153, 154, 159, 167, 168,  
173, 174, 175, 182, 191
- estudante 31, 44
- F
- Ferdinand 54
- formação 5, 8, 15, 16, 21, 22, 23, 28, 32,  
33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43,  
44, 46, 47, 48, 50, 56, 57, 58, 59,  
60, 61, 63, 65, 70, 76, 79, 80,  
85, 87, 88, 92, 94, 95, 96, 97,  
98, 99, 100, 101, 102, 103, 104,  
105, 107, 108, 109, 110, 113,  
114, 115, 116, 121, 124, 125,  
126, 128, 132, 133, 134, 135,  
136, 137, 138, 139, 142, 143,  
144, 146, 149, 151, 152, 154,  
155, 157, 158, 159, 161, 162,  
165, 166, 167, 168, 170, 172,  
175, 178, 179, 180, 181, 182,  
189, 191
- formação de professores 5, 8, 28, 32, 33,  
34, 38, 39, 43, 44, 46, 47, 50,  
56, 59, 79, 97, 99, 101, 102, 103,  
105, 113, 115, 121, 132, 133,  
134, 135, 136, 137, 138, 139,  
144, 180, 181, 191
- formação dos alunos 21
- Foucault 9, 15, 24, 27, 32, 42, 43, 50, 52,  
53, 55, 57, 66, 71, 72, 73, 74,  
76, 77, 78, 82, 85, 86, 113, 115,  
116, 117, 118, 119, 120, 121,  
122, 126, 127, 128, 129, 130,  
131, 132, 136, 137, 142, 144,  
151, 163, 169, 187, 188, 190,  
192, 193
- foucaultiana 26, 55, 75, 82, 130, 189

- H  
homem-espécie 141
- I  
inclusão 15, 16, 21, 22, 23, 26, 27, 45, 46, 52, 53, 56, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 84, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 107, 110, 113, 114, 140, 146, 154, 159, 160, 161, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 179, 180, 182, 192
- Inclusão Escolar 24, 25, 60, 62, 65, 69, 109, 147, 157, 160, 179, 184, 187, 189, 190, 191
- infância 10, 33, 35, 36, 43, 86, 87, 88, 122, 190
- instituições públicas 48, 104, 151
- L  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 23, 186
- leitura 6, 7, 17, 42, 53, 55, 61, 62, 66, 165, 178, 183
- M  
Magistério 31, 35, 37, 39, 40, 41, 42
- Medicina 74, 82, 84, 85, 89, 92, 98, 99, 141, 146, 147, 152, 174, 176, 180
- mercado 25, 153, 164, 175
- metodologia 64, 65, 66, 171, 172, 181
- Ministério da Educação 22, 59, 60, 179, 184, 186, 187, 189, 190, 191
- modalidade a distância 26, 43, 48, 58, 60, 64, 81, 104, 108, 109, 110, 162, 166, 179, 180, 192
- N  
neoliberalismo 113, 144, 154, 156, 157, 163
- O  
objetivação 31, 32, 33, 144, 182
- P  
Pedagogia 26, 31, 32, 39, 40, 41, 74, 76, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 94, 95, 98, 99, 135, 141, 146, 152, 174, 176, 179, 180, 191
- pedagogias culturais 89
- pedagógicos 7, 22, 36, 39, 51, 53, 63, 76, 88, 97, 98, 106, 107, 109, 158, 161, 184, 191
- pesquisa 6, 7, 8, 15, 17, 21, 24, 26, 27, 28, 31, 41, 44, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 70, 97, 101, 104, 108, 109, 114, 115, 132, 137, 138, 144, 146, 152, 156, 157, 163, 165, 166, 170, 178, 179, 180, 181, 183, 186, 187, 188, 191
- pesquisadora 31, 44
- poder 21, 26, 27, 32, 39, 41, 43, 46, 47, 50, 52, 54, 55, 56, 66, 70, 72, 73, 75, 81, 82, 83, 84, 88, 93, 98, 99, 106, 113, 114, 117, 118, 122, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 145, 146, 151, 160, 174, 175, 176, 188
- Política Nacional de Educação Especial 15, 21, 22, 23, 26, 58, 79, 89, 91, 100, 154, 184, 186
- políticas 6, 15, 16, 25, 26, 27, 33, 41, 44, 52, 53, 54, 56, 64, 69, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 103, 107, 110, 113, 114, 138, 140, 144, 146, 155, 159, 164, 174, 179, 180, 191, 192
- políticas públicas 54, 64, 90, 107, 138
- população 25, 39, 40, 56, 72, 73, 77, 78, 80, 81, 86, 91, 92, 94, 96, 114, 115, 133, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 149, 151, 153, 161, 188, 191
- PPGE 21, 27, 50, 66
- prática pedagógica 45, 46, 52, 53, 84, 170

- práticas culturais 33
- professores 5, 8, 15, 26, 28, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 47, 50, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 79, 80, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 121, 125, 126, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 152, 155, 156, 159, 161, 162, 165, 167, 169, 170, 172, 179, 180, 181, 182, 191
- professor-pastor 121, 122, 174
- Psicologia 40, 74, 82, 84, 85, 87, 89, 94, 98, 99, 125, 141, 146, 147, 148, 152, 174, 176, 180
- R
- recursos multifuncionais 16, 22, 23, 48, 58, 63, 100, 103, 106, 107, 145, 156, 166, 176
- rede de ensino 48
- regulação 35, 121, 154
- S
- saber-poder 43, 106
- sexualidade 42, 43, 71, 139, 188
- subjetivação 8, 31, 32, 33, 34, 51, 79, 89, 108, 142, 144, 145, 156, 164, 175, 176, 181, 182, 183, 189
- sujeito 21, 31, 32, 63, 65, 81, 82, 83, 85, 87, 91, 93, 100, 116, 119, 120, 129, 134, 135, 139, 140, 150, 151, 152, 153, 154, 160, 168, 173, 181, 182, 183
- surdez 42, 63, 106, 147, 148, 153, 184
- surdocegueira 63, 147, 148
- T
- trabalho 21, 22, 23, 45, 54, 56, 63, 65, 72, 76, 85, 86, 100, 111, 148, 151, 153, 160, 165, 166, 168, 172, 173, 174, 191
- U
- UFMS 7, 8, 9, 16, 21, 27, 31, 32, 44, 47, 59, 60, 64, 80, 101, 104, 107, 109, 135, 136, 138, 146, 148, 149, 156, 157, 159, 162, 166, 171, 172, 174, 179, 180
- V
- Veiga-Neto 22, 55, 71, 74, 75, 79, 130, 190
- Veyne 28, 53
- vida escolar 98, 165
- vigilância hierárquica 131, 132, 135

## SIMONI TIMM HERMES



Doutora em Educação; Mestre em Educação; Especialista em Educação Ambiental; Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação; Especialista em Gestão Educacional; graduada em Pedagogia e em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Servidora Pública Federal, investida no cargo de Pedagoga, do Centro de Tecnologia/

UFSM, e Docente do Curso de Educação Especial – Licenciatura (à distância)/UFSM; participante do Grupo de Pesquisa/CNPq - Diferença, Educação e Cultura/DEC e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos/Gipes.

*E-mail: [simoni.hermes@ufsm.br](mailto:simoni.hermes@ufsm.br)*



[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

formação  
continuada  
docente para  
o atendimento  
educacional  
especializado

