



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS  
TERRITORIAIS E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA – PDTS A  
ÁREA: INTERDISCIPLINAR



INGRID FERNANDES GOMES PEREIRA BRANDÃO

**PROJETO “EDUCAR NA DIVERSIDADE”**: processos de subjetivação docente

Marabá

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS  
TERRITORIAIS E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA – PD TSA  
ÁREA: INTERDISCIPLINAR



INGRID FERNANDES GOMES PEREIRA BRANDÃO

**PROJETO “EDUCAR NA DIVERSIDADE”:** processos de subjetivação docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na linha de pesquisa sobre Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia, como exigência parcial para a obtenção do Diploma de Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia.

Orientação: Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro

Marabá

2017

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA**

---

Brandão, Ingrid Fernandes Gomes Pereira  
Projeto “Educar na Diversidade”: processos de subjetivação docente /  
Ingrid Fernandes Gomes Pereira Brandão ; orientadora, Nilsa Brito  
Ribeiro. — Marabá, 2017.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do  
Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em  
Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2017.

1. Professores - Formação. 2. Educação inclusiva 3. Eficácia no ensino.  
4. Subjetividade. 5. Professores - Eficiência. 6. Política pública -  
Educação. I. Ribeiro, Nilsa Brito, orient. II. Universidade Federal do Sul  
e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 371.12

---

Elaboração: Miriam Alves de Oliveira  
Bibliotecária-Documentalista CRB2/583

INGRID FERNANDES GOMES PEREIRA BRANDÃO

**PROJETO “EDUCAR NA DIVERSIDADE”:** processos de subjetivação docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na linha de pesquisa sobre Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia.

Aprovado em 31/08/2017

BANCA EXAMINADORA

-----  
Profª. Dra. Nilsa Brito Ribeiro (PDTSA/UNIFESSPA-Orientadora)

-----  
Profª. Dra. Hildete Pereira dos Anjos (PDTSA/UNIFESSPA-Membro)

-----  
Profª. Dra. Kátia Menezes de Sousa (UFG/Membro)

-----  
Profª. Dra. Maria de Los Angeles Arias Guevara (UNIFESSPA/Suplente)

Marabá

2017

Dedico este trabalho à Clarice Fernandes Brandão, que chegou à minha vida sem aviso prévio e dividiu comigo as delícias e dores de produzir pesquisa na condição de mulher, nortista e professora do interior do Brasil.

## AGRADECIMENTOS

Reconhecendo que sou parte de uma construção coletiva e que, portanto, os caminhos que me trouxeram até aqui foram tecidos junto com o outro, dirijo meus agradecimentos: À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Nilsa Brito Ribeiro, pela paciência, carinho e confiança depositados, sem os quais não seria possível concluir essa dissertação. Reproduzo aqui o que disse a ela desde nossos primeiros contatos: “você foi a melhor coisa que me aconteceu no mestrado!”.

À minha querida professora, mestra, amiga, parceira, Hildete Pereira dos Anjos, que me acompanha e incentiva desde os primeiros passos no ensino superior, orientando a profissional e a pessoa que desejo ser. Obrigada por você existir na minha vida!

À minha mãe, Marta Fernandes, que mesmo distante se fez presente e me acolheu nos momentos em que mais precisei ser confortada.

Ao meu companheiro de vida, Ricardo Brandão, que foi meu pilar de sustentação em todos os momentos e projetos que me lancei a realizar. Sem você, estou certa de que minhas conquistas não teriam o mesmo sabor.

À Julia, minha filha, que redimensionou os sentidos e significados da minha vida.

À Clarice, minha filha, que me ensinou que a vida tem pressa e independe da nossa vontade.

Ao Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, em especial, aos meus queridos mestres: Alexandre Santos Filho, Célia Congílio, Edma Moreira e Maria Guevara, que, de diferentes maneiras, contribuíram para a materialização desta pesquisa.

Aos meus colegas de turma, que me apresentaram as divergências como um elemento positivo e essencial na produção do conhecimento.

Aos colegas dos dois grupos de pesquisa do qual faço parte: Grupo de Pesquisa Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPD), da Faculdade de Educação (FACED/ICH/UNIFESSPA).

Ao Grupo Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia, que compõe uma das linhas de pesquisa ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA), ambos os grupos da mesma Universidade.

Ao meu irmão Miguel Fernandes pela cumplicidade de sempre.

Às amigas, Flavia Marinho e Érica Faustino, que souberam ser compreensivas nas minhas muitas ausências.

À minha querida amiga Mirian Rosa Pereira, que, contrariando a ordem das coisas, me ensina a cada dia que é possível brotar flores dos becos lamacentos a que nomeamos de sociedade.

Às professoras, Kátia Menezes e Maria Guevara, pela disponibilidade e contribuições na banca de qualificação e defesa.

A Foucault, por me tirar da zona de conforto, por me fazer transitar, em um curto espaço de tempo, da euforia à tristeza, por me libertar da obviedade etc. Jamais vou esquecer esse encontro que, mesmo negado tantas vezes, transformou minha vida e meu olhar sobre o mundo.

*“Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância”*

*(Simone de Beauvoir)*

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar discursos produzidos no interior de uma política pública educacional nomeada inclusiva, materializada no documento de formação docente *“Educar na Diversidade”*, em que se verificam processos de objetivação e subjetivação legitimadores de verdades e de um saber sobre o professor, na relação com o poder. O referido documento é produto de uma rede colaborativa que se inicia como um projeto envolvendo os Ministérios da Educação dos países integrantes do MERCOSUL (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai), coordenado pelo Brasil. Organizado e distribuído pelo Ministério da Educação brasileira (MEC), através da Secretaria de Educação Especial, no ano de 2006. Com esse documento, o Estado brasileiro anuncia estar atendendo ao propósito de implantação de um instrumento voltado à formação de professores, com a perspectiva de construir sistemas educacionais inclusivos para atender à diversidade dos alunos, para combater, segundo a proposta, a exclusão educacional e social no âmbito do sistema de ensino. Sendo assim, nossas análises se voltam a apreender os modos como a subjetividade do professor é modelada e remodelada a partir de orientações centradas em modelos e práticas supostamente capazes de produzirem sujeitos para atuarem numa dada ordem política e pedagógica. Para a pesquisa, mobilizamos os conceitos foucaultianos de subjetivação, sob a ótica de uma “vontade de verdade” e da relação saber/poder, em que o funcionamento discursivo produz subjetividades de um professor para a diversidade, estabelecendo diálogos com teorias que se ocupam da temática da deficiência. Destacamos no documento *“Educar na Diversidade”* (2006), a regularidade de enunciados presentes nos módulos do documento que organizamos a partir dos seguintes temas: a política universalizante no cuidado da população; processos normalizadores de subjetivação; regimes de refinamento da prática docente e práticas de si. Nossas análises nos levam a concluir que os regimes de verdade presentes no documento se validam pela eficiência dos resultados, de forma que as práticas do professor surgem sob a ótica da eficácia e das habilidades, do como fazer, enfim, do utilitarismo tão presente nas políticas públicas de enfoque neoliberal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. Formação docente. Saber. Poder. Subjetividade.

## ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to analyze the discourses produced within an inclusive public education policy embodied in the teacher education document "Educating in Diversity", which formulates the processes of teacher subjectification, in the sense of apprehending how truths are constructed About a given object and how the devices of objectification and subjectivation enter into the relations of power with the subject. This document is the product of a collaborative network that begins as a project involving the Ministries of Education of the MERCOSUR countries (Argentina, Brazil, Chile, Paraguay and Uruguay), coordinated by Brazil. Organized and distributed by the Brazilian Ministry of Education (MEC), through the Secretariat of Special Education, in 2006, with this document, the Brazilian State announces that it is serving the purpose of implementing an instrument aimed at teacher education, with the perspective To build inclusive educational systems to meet the diversity of students, to combat, according to the proposal, the educational and social exclusion within the education system. Thus, our analyzes are re-apprehended how the subjectivity of the teacher is modeled and remodeled from orientations centered on models and practices supposedly capable of producing subjects to act in a given political and pedagogical order. For the research, we mobilize the Foucaultian concepts of subjectivation, from the perspective of a "will of truth" and the relation of knowledge / power. In which discursive functioning produces subjectivities of a teacher for diversity, establishing dialogues with theories that deal with the issue of disability. We emphasize in the document "Educating in Diversity" (2006), the regularity of statements present in the modules of the document that we organize from the following themes: The universalizing Politics in the care of the population; Normalizing processes of subjectivation; Regimes of refinement of teaching practice and Practices of self, so that our analyzes refer us to conclude that the truth regimes present in the document are validated by the efficiency of the results, so that the practices of the teacher appear from the point of view of effectiveness and Of the abilities, of how to do, in the end, of the utilitarianism so present in the public policies of a neoliberal approach.

**KEYWORDS:** Speech. Teacher training. To know. Power. Subjectivity.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| AD       | Análise do Discurso de Linha Francesa                         |
| BM       | Banco Mundial   |
| CEPAL    | Comissão Econômica para América Latina e Caribe               |
| FMI      | Fundo Monetário Internacional                                 |
| MEC      | Ministério da Educação Brasileira                             |
| MERCOSUL | Mercado Comum do Sul  |
| ONG's    | Organizações Não Governamentais                               |
| OEA      | Organização dos Estados Americanos                            |
| SECADI   | Secretaria de Educação Especial e Diversidade                 |
| UNESCO   | Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO .....   | 13        |
| 1. ESTADO NEOLIBERAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....  | 17        |
| <b>1.1 Aproximação da Caracterização de Estado Neoliberal .....</b>  | <b>17</b> |
| <b>1.2 Redefinição das Políticas Educacionais no Estado Neoliberal .....</b>   | <b>20</b> |
| <b>1.3 Orientações Globalizadas para as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras .....</b>  | <b>24</b> |
| <b>1.4 O problema não é o de nos Libertarmos do Estado, mas do Tipo de Individuação que ele Produz .....</b>                             | <b>31</b> |
| 2. MARCAS E EFEITOS DO NEOLIBERALISMO: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DA DEFICIÊNCIA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO “INCLUSIVA” .....                 | 36        |
| 3. PODER-SABER E DISPOSITIVOS DE SEGURANÇA NA BIOPOLÍTICA .....  | 48        |
| <b>3.1 Uma Aproximação do Conceito de Dispositivo: Uma Relação .....</b>   | <b>48</b> |
| <b>3.2 O Discurso e suas Regras de Funcionamento na Produção de Poder/Saber e Verdade. ....</b>  | <b>53</b> |
| <b>3.3 A Vontade de Verdade: Uma Produção Discursiva. ....</b>   | <b>57</b> |
| <b>3.4 Biopoder e a Produção de Subjetividades .....</b>   | <b>59</b> |
| <b>3.5 Projeto “Educar na Diversidade” .....</b>   | <b>70</b> |
| 4. PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DOCENTES: ANÁLISE DISCURSIVA .....  | 75        |
| <b>4.1 O Cuidado com a População: Uma Política Universal e Homogeneizante .....</b>  | <b>75</b> |
| 4.1.1 Movimentos Discursivos da Política Universalizante.....  | 76        |
| 4.1.2 O Desejo de Captura das Diferenças: Processos Totalizadores do Estado .....  | 77        |
| 4.1.3 A Formação Docente: Um Dispositivo Produtor de um Saber sobre a Docência. ....   | 78        |
| <b>4.2 Práticas Normalizadoras de Subjetividades Docentes. ....</b>  | <b>82</b> |
| <b>Este movimento saber-poder .....</b>  | <b>87</b> |
| 4.2.1 Técnicas Refinadas de uma Arte de Governo de Si.....   | 88        |
| <b>4.3 Regimes de Refinamento da Prática Docente: O Professor Colaborador na “Nova” Ordem Discursiva da Diversidade e Inclusão. ....</b> | <b>95</b> |
| 4.3.1 Dispositivos de Ligação do Sujeito a Si Mesmo. ....  | 102       |
| 5. CONCLUSÕES.....   | 109       |
| REFERÊNCIAS.....   | 115       |
| ANEXOS.....  | 122       |

## INTRODUÇÃO

Cenário de lutas, disparidades, contradições e enfrentamentos. Cada vez mais a educação foi assumindo um lugar importante para refletirmos sobre as constantes mudanças das organizações sociais. Como grande parte de tais mudanças aparece, na contemporaneidade, ancorada em políticas públicas, aos poucos também fui levada a pensar nos modos como o professor é subjetivado no interior desse processo. Talvez, esse exercício de pensar sobre a educação como um espaço de pluralidades que se constituem, principalmente, no bojo das interações humanas, é que tenha despertado em mim o interesse pelo campo educacional, impulsionando-me a eleger a docência como profissão e por consequência, produzir pesquisa nesta área.

No fazer docente, também pude observar com maior profundidade os aspectos que ligam a natureza humana das diferenças e modos particulares de estar e interagir com o mundo, fazendo com que minhas produções científicas vinculadas à educação assumissem, em especial, a necessidade de discutir e experienciar as inquietudes do processo de inclusão de alunos em situação de deficiência<sup>1</sup>.

Nesse sentido, entendo que não tive como desvincular inclusão educacional e deficiência da minha trajetória pessoal e profissional, tampouco desconsiderar as marcas e efeitos que estes conceitos trazem em consonância com o objeto que me proponho a investigar. Neste percurso, em busca de novas compreensões, os caminhos não se apresentam de forma linear. Ao contrário, são percorridos nas contradições e incertezas que nos conduzem a buscar respostas em outros espaços, dialogando com outras ciências e experiências que contribuam para a percepção do sujeito como um todo.

Diante disso, deparei-me com o desafio de compreender os processos da educação de um lugar mais distante, diferente do meu percurso habitual, mas sem desconsiderar os cursos que incorporam meu saber-fazer no processo constituinte. Sendo assim, busquei o campo da Linguística de abordagem discursiva, para expandir as possibilidades de análise e encontrar outros fundamentos que me possibilitassem pensar sobre novos modos de conceber as relações, os sujeitos, enfim, a rede de sistemas e influências que convergem para a instituição de ensino.

Com a obrigatoriedade dos alunos em situação de deficiência nos espaços escolares, desencadeiam-se, nas esferas de governo, dispositivos legais para subsidiarem um novo cenário educacional. É nesse contexto de políticas públicas brasileiras elaboradas no campo da

---

<sup>1</sup> A expressão “em situação de deficiência” foi adotada neste texto para expressar o fato de que a deficiência é construída numa situação cultural e seus efeitos podem ser modificados ao se modificar tal situação. Para maior aprofundamento sobre o conceito, veja Anjos (2014).

educação inclusiva que estabeleci minhas primeiras aproximações com o material de Formação Docente “*Educar na Diversidade*”, organizado e distribuído pelo Ministério da Educação Brasileira (MEC), ano 2006, ajudando a delinear meu objeto de estudo.

O referido material é oriundo de uma rede colaborativa que se inicia como um projeto que envolve os Ministérios da Educação dos países integrantes do MERCOSUL (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai), coordenado pelo Brasil, cuja proposta está relacionada a uma política de formação de professores para atuarem em escolas públicas que se anunciam inclusivas.

Direcionado à formação de professores, o material anuncia estar atendendo à necessidade de construir sistemas educacionais inclusivos para responderem à diversidade dos alunos, como forma de combater a exclusão educacional e social de todos. Desta forma, deposita na figura do professor, o principal responsável por oportunizar a equidade educacional e social, enquanto possibilidade de romper com as barreiras que impedem a aprendizagem e a plena participação dos sujeitos junto aos espaços de interação humana.

À medida que fui aprofundando a leitura no referido material, meu objeto de estudo foi ganhando corpo e apresentando-se como um dispositivo de controle das ações do professor de educação inclusiva, estimulando meu interesse em compreender os sentidos que colocam em funcionamento essa política pública, sob a hipótese de que os discursos materializados nessa política produzem diferentes discursos e subjetividades docentes, que se apresentam como desprovidas de um saber para lidar com a diversidade.

Dessa perspectiva de compreender o objeto de estudo pela apreensão dos discursos, muitos foram os questionamentos lançados sobre a pesquisa, tais como: que concepção(ões) de formação de professor inclusivo está(ão) presente(s) no documento, considerando que ele se ampara na defesa de uma educação inclusiva, não mais centrada no biológico e integracional? Que regimes de verdade orientam esse discurso? Que procedimentos discursivos dão materialidade a esse dizer? Que objetos de discurso adquirem centralidade no discurso da formação do professor? Que relação de proximidade, distanciamento ou de silenciamento o discurso da educação inclusiva guarda com outros discursos?

Assim, a nossa pesquisa foi guiada pela expectativa de possibilidade de uma aproximação das práticas discursivas voltadas a um campo de saber/poder sobre a deficiência. Sem o intuito de dar respostas definitivas, esperamos contribuir para alargar o campo de compreensão, não buscando uma origem da causa, mas buscando compreender os jogos políticos que se colocam nos discursos sobre deficiência, tomando aqui como chave de entrada na questão, os dispositivos de formação do professor, através dos quais este é identificado como

aquele que não possui habilidades adequadas para atender à diversidade educacional dos alunos em situação de deficiência.

Nesse sentido, para melhor compreender os processos apresentados, nosso objetivo geral se constitui em: analisar os discursos produzidos no interior de uma política pública educacional nomeada inclusiva, materializada no documento de formação docente “*Educar na Diversidade*”, em que se verificam processos de objetivação e subjetivação legitimadores de verdades e de um saber sobre o professor, na relação com o poder.

Para a pesquisa, selecionamos a última edição do material de formação docente “*Educar na Diversidade*”, ano 2006, por compreendermos ser a mais recente e, possivelmente, fruto de um acúmulo processual que apresenta elementos resultantes de um maior amadurecimento das propostas e discussões acerca da educação nomeada inclusiva. Entre tantas outras possibilidades de políticas que se anunciam inclusivas, a escolha do material de formação advém também da abrangência do instrumento adotado como uma política de educação inclusiva em todo o território nacional.

A metodologia adotada para a pesquisa é a Análise do Discurso de linha francesa (AD), em especial os estudos foucaultianos (1979; 1993; 1997; 2005; 2008; 2014; 2017), estabelecendo diálogo com teorias que se ocupam da temática da deficiência, por exemplo, Diniz (2007; 2010), a qual compreende a deficiência na perspectiva social que interfere na forma de organização dos contextos.

Em se tratando da organização do trabalho, na primeira seção, intitulada *Estado Neoliberal e Políticas de Educação*, revisitamos alguns autores que problematizam acerca do funcionamento das políticas públicas no contexto de um Estado Neoliberal, entendendo tais políticas como espaços discursivos que produzem subjetividades.

Na segunda seção - *Marcas e Efeitos do Neoliberalismo: A Produção de Sentidos da Deficiência nas Políticas de Educação “Inclusiva”*-, aproximamo-nos do campo das políticas de educação “inclusiva”, discutindo sobre a produção dos diferentes sentidos e discursos da deficiência e exclusão produzidos ao longo dos tempos, assim como sobre a constituição de processos de subjetivação docente.

Na terceira seção, apresentamos alguns conceitos foucaultianos que darão suporte para apreendermos o funcionamento discursivo dos processos de subjetivação do professor presentes no documento em análise, bem como, uma breve síntese do documento de formação docente “*Educar na Diversidade*”.

Por fim, na última seção, dedicamo-nos à análise de alguns enunciados que se materializam no documento de formação docente, atentando-nos para o contexto neoliberal de

produção dessa política que ao produzir discursos sobre o professor para atuar dentro de sistemas “inclusivos”, interveem nos processos de subjetivação desse professor.

## 1. ESTADO NEOLIBERAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Uma análise sob a perspectiva foucaultiana dos discursos que constituem a proposta de formação que tomamos como objeto de estudo parece requerer, ainda que de forma breve, que revisitemos alguns autores, no que concerne às suas problematizações acerca do funcionamento das políticas públicas no contexto de um Estado Neoliberal, para, então focalizarmos, nas seções posteriores, como os espaços discursivos organizam as políticas de educação do Estado, produzindo subjetividades a partir de diferentes práticas e padrões institucionais.

Tratando-se das políticas de inclusão, discursivamente materializadas no documento que nos propomos a analisar, essa é construída de acordo com a história de uma época, com regularidades discursivas e dispersões, de forma que o tema da deficiência participa de diferentes processos de significação e ressignificação do eu (FOUCAULT, 1997a).

Entendemos, com Foucault, que o mais significativo na reflexão aqui desenvolvida não é fundamentar uma teoria do Estado ou do poder, mas, compreender a atuação do Estado neoliberal para melhor apreender em que nível se exercitam os mecanismos, as técnicas e as tecnologias de produção no neoliberalismo; compreender de que modo as políticas de um poder neoliberal potencializam a vida da humanidade, enquanto estratégias de produção de forças do próprio poder que as regem. É com este propósito que trataremos nesta seção, da relação entre Estado neoliberal e políticas educacionais, assim como sobre suas implicações nas políticas públicas de educação “inclusiva”, em que o professor tem um lugar de constituição de subjetividades.

Neste sentido, esta seção traz uma breve reflexão sobre os princípios políticos neoliberais, focalizando, particularmente, como o neoliberalismo permeia as políticas educacionais. Entendemos que uma revisão de estudos que problematizam a atuação do Estado neoliberal nas políticas educacionais pode nos favorecer melhor compreensão de nosso objeto de pesquisa, que é analisar os discursos de política pública educacional nomeada inclusiva, através do projeto: *“Educar na Diversidade”*.

### 1.1 Aproximação da Caracterização de Estado Neoliberal

De acordo com Torres (1995), o fenômeno do Estado neoliberal ocorreu em âmbito mundial, alinhado com noções de mercados abertos e livres (estímulo ao intercâmbio e promoção da exportação), redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal.

Neoliberalismo, ou estado Neoliberal, são termos empregados para designar um novo tipo de estado que surgiu na região nas últimas décadas. Vinculado às experiências de governos neoconservadores como Margaret Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos ou Brian Mulroney no Canadá, a primeira experiência de neoliberalismo econômico na América Latina está associada com a política econômica implementada no Chile depois da queda de Allende. Mais recentemente o capitalismo popular de mercado propugnado pelo governo de Carlos Saúl Menem na Argentina ou o modelo do Salinismo no México representam, com as peculiaridades dos casos argentino e mexicano, um modelo neoliberal (TORRES, 1995 p. 113-114).

Nesse modelo, tem-se, portanto, uma “nova” alternativa para recompor a crise do capitalismo, isto é, refazer as estratégias de lucro, embora se sustente a partir do mesmo objeto (FRIGOTTO, 1995). O Estado Neoliberal também ganhou corpo movido pela ideia de desenvolvimento das nações subdesenvolvidas livres da ameaça do comunismo, sob a crença no capitalismo como único modelo estrutural historicamente possível de se manter. De acordo com Frigotto (1995) e Gentili (1996), tal modelo é anunciado como uma alternativa de poder, estratégias políticas, econômicas, jurídicas etc., enquanto as vicissitudes de crises são anunciadas como elementos conjecturais, passageiros e aceitáveis, ainda que, às vezes, a superação das crises exija certos sacrifícios.

O êxito cultural mediante a imposição de um novo discurso que *explica* a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise (GENTILI, 1996 p. 2).

Aos poucos, as especificidades estruturais do Estado Neoliberal vão se desenhando através do mercado e do setor privado como principais definidoras e reguladoras das relações sociais. Isso implica alimentar a lógica de um funcionamento estatal regido pelas leis da economia centrada nas competências de um mercado fortalecido, tendo como contrapartida do setor público a responsabilidade pela ineficiência e fracasso no atendimento aos interesses sociais coletivos (FRIGOTTO, 1995). Logo, as ações do Estado, compreendidas dentro de um formato Neoliberal, sofrem um encolhimento que reflete em investimento mínimo no campo das políticas sociais, restrito, sobretudo, ao atendimento das demandas e conveniências do mercado.

A ideia força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é o responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o setor privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transporte público e etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis de mercado. Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário

unicamente para os interesses da reprodução do capital (FRIGOTTO, *op. cit.*, p. 83-84).

Nesse raciocínio, Torres (1995) diz que o Estado Neoliberal rompe com o pacto social estabelecido entre capital e trabalho, no início do século, na Europa - onde o cidadão podia aspirar ao direito a níveis mínimos de bem-estar social como: educação, saúde, seguridade social, moradia etc.-, e passa a incorporar um padrão de Estado que precisa ajustar sua estrutura de acordo com um conjunto de políticas que mantenham o funcionamento da engrenagem econômica.

É nessa conjuntura que as políticas educacionais aparecem como instrumentos importantes e indispensáveis para a integração dos mercados. Dentro de uma dinâmica neoliberal, estas políticas fortalecem o Estado, na medida em que são conduzidas pelas leis do mercado. Por essa via, o Estado diminui significativamente os gastos com políticas sociais, ainda que tenha a educação como possibilidade de investimento.

Lembra Costa (1995) que as ações do Estado Neoliberal lançadas, principalmente, sobre a educação brasileira são próprias dessa nova ordem econômica e social, embora decorrentes dos problemas acumulados de experiências anteriores a esse modelo. Segundo argumenta o autor, como nunca houve um comprometimento com mudanças profundas na condução das políticas públicas, as consequências converteram-se em um sistema de ensino falido, contaminado por: “inépcia, corrupção, clientelismo, favorecimento, mal uso de recursos públicos e refração a controles democráticos” (COSTA, 1995, p. 45). Como em um movimento cíclico, a ausência de investimentos em políticas educacionais ou o afastamento do pacto social ocasionou a piora nos indicadores que incluíram, não só a educação, mas também as políticas voltadas para a saúde, habitação e assistência.

Tendências anteriores não foram revertidas e mesmo, em alguns casos, agravaram-se. A década de 80 e o início dos anos 90 não foram floridos, especialmente para a educação brasileira. Não apenas para o setor educacional, mas o desmantelamento das máquinas estatais que deveriam gerir políticas de saúde, habitação, assistência foi alarmante. Ainda que os indicadores censitários não tenham, ainda, apontado decréscimo em padrões de qualidade de vida, isto é francamente esperado para levantamentos que retratem os efeitos da virada da década de 80 para a 90 (COSTA, 1995, p. 46-47).

Entretanto, como a ideia de desenvolvimento social permanece ligada à economia, Costa (1995) observa que não tardou para que os países subdesenvolvidos sofressem a intervenção dos mercados internacionais, e, conseqüentemente, os impactos nas cobranças e aumento das taxas de juros. O endividamento, inadimplência e incapacidade dos países subdesenvolvidos saldarem suas dívidas tornaram os organismos financeiros internacionais os principais agentes

responsáveis por intervir e traçar diretrizes sobre as políticas internas dos países endividados. Temos, assim, uma conjuntura que reforça a consolidação do formato de Estado Neoliberal, bem como a ampliação do poder dos organismos financeiros sobre os devedores, criando uma “dependência cada vez mais acentuada de “favores” frente a débitos que não podem ser honrados” (COSTA, 1995, p.50).

Deste modo, o enfoque das políticas organizadas pelo neoliberalismo passa a concentrar seus esforços em refazer as bases do capital, adotando processos de integração econômica de dimensões globais. Para Torres (1995), concentra-se, aqui, o elemento chave para entendermos o desenvolvimento do neoliberalismo vinculado às mudanças nas definições de trabalho: a globalização do capitalismo.

Em grande parte esta globalização se dá por mudanças na economia, na informática e nas comunicações, que aceleram a produtividade do trabalho, substituindo trabalho por capital e desenvolvendo novas áreas de alta produtividade. [...] Estas mudanças que redefinem as relações entre as nações implicam em uma alta mobilidade do capital via intercâmbio internacional, mas também através da velocidade de realização de investimentos de curto e alto risco (TORRES, 1995, p.118).

## **1.2 Redefinição das Políticas Educacionais no Estado Neoliberal**

Os estudos de Connell (1995) são significativos para situarmos o papel das políticas públicas no contexto do Estado Neoliberal, na medida em que apresentam a “cultura da pobreza” como um discurso que impulsionou o Estado a investir em programas de educação, em especial nos países subdesenvolvidos. Essa correlação entre cultura e pobreza influenciou, também, de algum modo, os discursos sobre deficiência e as formas de condução do processo de ensino-aprendizagem das pessoas em situação de deficiência.

De acordo com Connell (1995), é antiga a ideia de pobreza utilizada como fator que possui relações diretas com o fracasso escolar, repercutindo nos modos de justificar a disparidade das economias entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. O autor observa que as desvantagens sociais que apareceram nos sistemas de ensino passaram, de acordo com a racionalização do Estado neoliberal, a ser associadas como prejuízos no campo econômico. Esta correlação entre o econômico e o educacional tem levado o Estado a investir em programas de educação compensatória como estratégia para proteger e tonificar os mercados. Dito nos modos foucaultianos, as condições de permanência do Estado estão alicerçadas na relação população-economia, de maneira que a intervenção do Estado, através de um construto institucional positivo, garanta o pleno funcionamento do mercado como algo necessário à população e ao bom funcionamento da economia.

Connel (1995) apresenta alguns indícios de como o dispositivo “pobreza” vai produzindo saberes, práticas e discursos em relação à educação enquanto política pública compensatória implementada nos países subdesenvolvidos e, por consequência, como esse dispositivo vai organizando o Estado Neoliberal.

Em primeiro lugar, o autor destaca o próprio conceito de pobreza, fabricado em contextos específicos de países desenvolvidos e oposto às realidades encontradas nos países subdesenvolvidos, onde as políticas compensatórias são aplicadas. Ou seja, a “naturalização” histórica da hegemonia dos países desenvolvidos em relação aos subdesenvolvidos reforça nossa hipótese sobre a produção do discurso da pobreza enquanto espaço fomentador da racionalidade técnica do Estado. Além disso, tal discurso funciona como justificativa para os países desenvolvidos se sentirem autorizados a planejar e orientar políticas de educação compensatória como alternativas para amenizar as mazelas e desigualdades sociais.

As pobresas não são todas iguais [...] Em escala mundial, as diferenças entre os diversos tipos de pobreza são ainda mais evidentes [...] A pobreza nos povoados rurais é diferente da pobreza nas cidades de crescimento explosivo, do México a Porto Moresby, um modelo de crescimento que agora domina as políticas dos países em desenvolvimento. Foi no cenário urbano que a ideia de uma “cultura da pobreza” foi desenvolvida, ideia essa que teve um efeito profundo sobre o conceito de educação compensatória em países ricos (CONNELL, 1995, p.13).

Outro fator que, segundo Connell, está na base do “discurso da pobreza” é o fato de a concepção de pobreza lançada sobre os países subdesenvolvidos estar constantemente associada a diferenças culturais, déficit psicológico ou genético da população mais pobre. Esse tipo de associação cria a ideia de níveis mais baixos e de um ciclo de privação cultural que leva ao fracasso escolar, tornando necessária e de fácil aceitação pela população a intervenção do Estado, por meio de políticas compensatórias.

Nesse sentido, podemos interpretar a intervenção do Estado, por meio de tais políticas, como um mecanismo estratégico que não se encerra na política, em si, mas resvala para concepções de ensino e de pessoas em situação de diferenças, “naturalmente” subjetivadas a partir da noção de déficit e de baixos níveis de aprendizagem. Dessa perspectiva, a diferença deve ser controlada, contida em seus riscos e perigos ameaçadores da “normalidade”. Como diz Foucault (2008), a produção da “normalidade” é o que possibilita aos mecanismos estratégicos de Estado produzir o discurso antagônico sobre o normal e o anormal, permitindo a obediência e o enquadramento das pessoas às leis que, conseqüentemente, também refletem na construção das subjetividades humanas.

As possíveis consequências desta concepção baseada na noção de déficit são a predominância do estilo tecnocrático de elaboração das políticas públicas e o esvaziamento da participação do professor e de outros sujeitos da formação, principalmente nos debates que incluem e tratam da questão (CONNELL, 1995).

Connell destaca, ainda, que tal concepção de pobreza associada à população mais pobre significa exigir, individualmente, das pessoas que elas correspondam aos padrões institucionais exigidos para obtenção do sucesso. Além disso, reforça as diferenças de classe e raça, estabelecendo uma divisão entre pessoas que estão ou não em situação de desigualdade. A nosso ver, essas ações revelam a racionalidade do poder ancorada no refinamento dos mecanismos de controle do Estado, colaborando fortemente para a consolidação da dinâmica neoliberal nos países subdesenvolvidos. Nesse cenário do discurso da pobreza, as políticas educacionais, em vez da promoção da equidade social, têm favorecido o surgimento de sistemas de ensino cada vez mais excludentes e seletivos.

É evidente que as mais severas concentrações de pobreza terão, sem dúvida, as mais severas consequências na educação desses grupos. [...] Entretanto, a etnografia como método pressupõe a coerência e a diferença, precisamente as características que estou questionando; devemos ser cautelosos para não fazer uma hiper-interpretação desse tipo de evidência. A inventividade cultural das pessoas pobres (incluindo os americanos da chamada “sub-classe”) e sua interação com a cultura popular mais ampla não podem de forma alguma, ser negadas. [...] Apesar disso existe um enorme fracasso educacional. Alguma coisa não está funcionando bem; mas, com certeza, dificilmente será a cultura das pessoas pobres (CONNELL, *op. cit.*, p. 19).

Para Connell (1995), a adoção de programas de educação compensatória é sempre uma forma de retomar historicamente o modelo de escola de caridade do século XVIII e das escolas populares do século XIX. Isso, porque, segundo ele, mesmo que anunciem a possibilidade de abarcar um maior número de alunos oportunizando acesso e igualdade a todos, no interior das escolas, tais programas continuam cultivando os processos de segregação dos pobres e de pertencentes de minorias étnicas. No campo prático, o Estado, organizado dentro de uma lógica de programas de educação compensatória, talvez possa ter contribuído para prejuízos ainda mais perversos à medida que anuncia acabar com o “ciclo da pobreza” de forma democrática e igualitária, mas, na sua racionalidade, promove, justamente, efeitos contrários. De outro modo, vemos “a educação ser trazida para o campo da assistência social através da correlação entre os níveis mais baixos de educação, de um lado, e índices de desemprego mais altos e salários mais baixos, de outro” (CONNELL, *op. cit.*, p.15).

De acordo com Costa (1995), é possível identificar as razões que propiciaram o movimento de reorganização do Estado que passa a investir na aplicação de recursos em

políticas compensatórias de educação. Segundo o autor, os motivos para este deslocamento, possivelmente tenha sido a compreensão de que a educação compensatória por si só traria as transformações socioeconômicas pretendidas. No entanto, como os investimentos em educação não alcançaram o retorno almejado, era necessário repensar o papel do Estado e das políticas sociais que deveriam assumir outros formatos diante da tentativa pouco expressiva da abertura de processos supostamente mais alinhados ao enfoque econômico (COSTA, 1995).

Somam-se a isso, os novos contextos organizados pela crise de proporções mundiais que repercutiram com maior intensidade nos países subdesenvolvidos, sem nos esquecermos dos avanços tecnológicos e da necessidade de expansão dos mercados que ascenderam principalmente nas décadas subsequentes a 1960. Dessa forma, delineia-se o cenário político-econômico que passa a demandar a consolidação do Estado Neoliberal nos países subdesenvolvidos. Para isso, exigem-se reformas e estreitamento das fronteiras relacionais com outros países.

A noção de “cultura de empresa”, desenhada para a economia pós-industrial dos anos 90, pode ser vista, em termos pós-estruturais, como a criação de uma metanarrativa (Lyotard, 1984) – uma história totalizadora e unificadora para legitimar o prospecto do crescimento econômico e do desenvolvimento, com base no triunvirato da ciência, da tecnologia e da educação. Essa narrativa mestra, que projeta uma visão ideológica nacional, difere de “histórias” passadas. Não está baseada em qualquer narrativa para reescrever o passado, para diminuir os desequilíbrios de poder ou as desigualdades econômicas. Diferentemente da alternativa social-democrata, ela não adota a linguagem de igualdade de oportunidades ou do multiculturalismo. Sob o imperativo econômico, as questões de igualdade e justiça social sofrem um recuo. Essa nova metanarrativa está baseada numa nova visão de futuro. A linguagem usada para sustentar essa visão é uma linguagem de “excelência”, “inovação, melhoria e modernização”, “obter mais com menos”, “alfabetização tecnológica”, “revolução na informação e nas telecomunicações”, “*marketing* e gerência internacionais”, “treinamento de habilidades”, “desempenho e empresa” (PETERS, 1994, p. 222).

Portanto, os processos de reforma do Estado ganham contornos mais densos através dos ajustes econômicos, sob a expectativa de que o Estado deveria assumir um papel subsidiário e o mercado se encarregar da tarefa de gerir as ações que o próprio Estado não havia realizado (COSTA, 1995). Em outros termos, Costa sugere que o movimento de expansão das especificidades do neoliberalismo se faz lastreado em um caminho inverso àquele trilhado pelas formas de investimentos estatais de ordem social experienciados na fase anterior do capitalismo. Até então, no setor sócio-educacional, estavam depositadas as expectativas por melhorias sociais, o que fez com que países desenvolvidos continuassem a financiar programas desta natureza. Na nova ordem econômica, esses financiamentos passam a ser impulsionados pela “eficiência” do mercado. O discurso em defesa de um reordenamento do Estado, que resultou na consolidação de Estado Neoliberal com redução da esfera estatal, ancora-se na justificativa de necessidade de superação da crise em que se encontravam os países naquele

momento, por meio, principalmente, da desregulamentação, privatização de empresas públicas e terceirização de serviços (COSTA, 1995).

### **1.3 Orientações Globalizadas para as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras**

Esta subseção se dedica a apresentar de que forma a “nova” composição global do trabalho e do capital fomentaram os rumos das políticas educacionais, em especial as brasileiras, depositando nos organismos internacionais, a exemplo do FMI (Fundo Monetário Internacional), BM (Banco Mundial), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros, a principal responsabilidade para assegurar o funcionamento do Estado neoliberal, assim como os arranjos sociais constituídos para atuar em um mundo globalizado. Ou seja, nosso interesse aqui é apresentar de que forma a globalização - interpretada como alterações de proporções mundiais na relação economia-trabalho - abriu cada vez mais espaço para a interferência dos organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras de educação, principalmente as nomeadas “políticas de educação inclusivas”.

A abertura à participação dos organismos internacionais nas políticas educacionais desdobrou-se na própria emergência do discurso da “inclusão” e na fabricação de subjetividades de um profissional com características específicas para trabalhar com alunos em situação de deficiência. Sendo assim, a temática globalização traz implicações discursivas importantes para melhor apreensão de discursos que estão na base da formulação do material de formação em análise.

Ancorando-nos em Torres (1995), a globalização é representada em grande parte pela necessidade de readequação da economia, associada a modificações da divisão internacional do trabalho organizado dentro de uma sociedade neoliberal capitalista de produção.

[...] A globalização se dá por mudanças na economia, na informática e nas comunicações que aceleram a produtividade do trabalho, substituindo trabalho por capital e desenvolvendo novas áreas de alta produtividade (como Bill Gates, com uma companhia de alcance mundial como Microsoft). Estas mudanças que redefinem as relações entre as nações implicam em uma alta mobilidade do capital via intercâmbio internacional, mas também através da velocidade de realização de investimento de curto e alto risco (TORRES, 1995, p. 118).

É certo que os mercados de trabalho no capitalismo não são iguais e apresentam segmentações para responder a vários aspectos. No entanto, adverte Torres (1995) que existem algumas características centrais do capitalismo globalizado que, embora tratem da relação mais

específica entre capital e trabalho, no conjunto, solidificam uma dinâmica própria de funcionamento de Estado Neoliberal e, conseqüentemente, de organização sobre as políticas educacionais, quais sejam:

- i. A produção como fator independente da proximidade com o território. O que oferece uma nova perspectiva de mercado e investimento, já que não é mais preciso estar presente no espaço geográfico para usufruir da produção e dos lucros (TORRES, 1995). Nesse aspecto, como lembra Foucault (2008), o Estado “globalizado” exige uma forma de governo preocupado em gerir para além das questões do território, embora a complexidade dos elementos produzidos na relação entre os homens e as “coisas” que o cercam também inclua administrar os aspectos geográficos.
- ii. A distância como característica do capitalismo globalizado, que ao invés de produzir obstáculos, ao contrário, passa a ser incorporada como um recurso importante para aumento dos lucros, correspondendo também ao aumento da produtividade e à redução dos custos. Como exemplo desta racionalidade globalizada, podemos identificar nas políticas educacionais o encurtamento das distâncias e aligeiramento da formação com crescente oferta da modalidade de ensino a distância. Através de investimentos em novas tecnologias, imperam as promessas de comodidade e retorno a curtos prazos, configurando-se como uma das estratégias do Estado Neoliberal.
- iii. Embora existam diferentes segmentações dos mercados de trabalho, no geral, o ponto em comum entre elas estaria na divisão de salários, estabilidades e vantagens na prestação de um serviço. Isso ocorre, segundo Torres (1995), porque há uma distinção clara que supervaloriza uma função em detrimento de outra, ocasionando, além da disparidade salarial, formas de remuneração fragmentadas pelo tempo, onde a força de trabalho é substituída e calculada por hora, em cima da produção de um determinado produto e/ou prestação de serviços. Torres aponta que isso acarreta em prejuízos para os trabalhadores e os movimentos de organização sindical, crescendo o número de trabalhadores sem carteira assinada, a competitividade, os processos migratórios e, em contrapartida, a diminuição do setor manufatureiro e desvalorização do produto nacional bruto, tornando a produção dos mecanismos de saber/poder político cada vez mais abrangentes e dinâmicos.

Esta nova economia global é muito diferente da velha economia nacional. As velhas economias nacionais baseavam-se em produção de alto volume e eram padronizadas, com poucos gerentes (managers) controlando a produção e um grande número de trabalhadores seguindo ordens. Esta velha economia nacional

era estável na medida em que reduzia custos (incluindo o preço da força de trabalho) e podia transformar-se tão aceleradamente quanto necessário para ser competitiva em nível internacional. Com o avanço dos meios de transporte e das tecnologias de comunicação, assim como o crescimento da indústria de serviços, a produção foi fragmentada em escala planetária. A produção se transfere para as áreas do planeta onde a força de trabalho é mais barata, está melhor treinada, onde há condições políticas favoráveis, acesso a uma melhor infraestrutura e recursos nacionais, maiores mercados e /ou incentivos impositivos. (TORRES, 1995, p. 120).

É importante esclarecer que quando Torres (1995) refere-se a uma “nova” economia global, em oposição às “velhas economias nacionais”, trata-se dos deslocamentos que orientaram as transformações do Estado capitalista, que, segundo ele, agora globalizado, se diferencia do planejamento socioeconômico e educacional projetado pelo capitalismo, na sua fase anterior. Em outros termos, ele defende que as mudanças na relação economia-trabalho correspondem a uma lógica própria de planejamento e funcionamento característico do Estado capitalista. Impulsionado pela globalização (necessidade de adequar-se ao cenário internacional), o Estado sofre um processo de realocação que, ao invés de apenas produzir pessoas disciplinadas e conhecimentos epistemológicos positivistas, passou a adotar a ideia de pessoas mais versáteis e eficientes, capazes de responder mais rapidamente às tecnologias e demandas do mercado de trabalho. Consequentemente, os resultados esperados trariam a ampliação dos lucros, da produtividade e das exigências sobre os trabalhadores para realizar as atividades laborais.

Em outras palavras, retornando Foucault (2008), o Estado moderno se constituiu dos deslocamentos de poder/saber produzidos e necessários a responder a determinados contextos. No entanto, há de se lembrar de que, embora esse formato de Estado apresente especificidades, colocando como alvo principal a população e a economia como importante mecanismo estratégico de produção de tecnologias, não se descarta a interferência das demais configurações de Estado que antecederam sua atual composição. Isso significa dizer que as mudanças decorrentes da globalização, as quais colocam o Estado Neoliberal funcionando de modo particular, não excluem a sociedade produzida por regulamentos e disciplinas, do mesmo modo que a exigência voltada a uma formação para a qualidade total, abstrata, flexível e polivalente continua atravessada pelo positivismo (FRIGOTTO, 1995).

É diante desta conjuntura, organizada por uma “nova” ordem de alcance “planetário”, que o fenômeno da globalização vem estruturando as mudanças no campo economia- trabalho, intensificando o poder de intervenção dos organismos internacionais que refletem nos modos de operar do Estado Neoliberal e do funcionamento das políticas educacionais, sobretudo aquelas articuladas às constantes exigências impostas ao espaço da formação profissional.

Por isso, considerando o papel da globalização para o Estado Neoliberal, assim como a atuação dos muitos organismos internacionais que ajudam a organizá-lo, as políticas educacionais vêm trazendo fortes impactos no trabalho docente, uma vez que passam a depositar cada vez mais o foco no trabalho do professor.

Em se tratando dos organismos internacionais orientadores de políticas educacionais, segundo Torres (1995), o Banco Mundial pode ser considerado “o arquiteto principal”, aquele que sustenta os demais organismos internacionais (FMI, UNESCO etc.), coordenando, inclusive, o modelo de “Educação para Todos” difundido nas políticas educacionais e sistemas de ensino dos países em desenvolvimento, permanecendo em vigor até os dias atuais.

Para melhor compreensão de como foi se desenhando o vínculo do BM com as políticas e sistemas educacionais de ensino nos países em desenvolvimento, Torres (1995) e Fonseca (1995) apontam alguns elementos caracterizadores. De modo geral, o BM é uma agência reguladora que foi ganhando espaço para a realização de investimentos em capital por meio de empréstimos, cujo principal interesse é o de promover o crescimento econômico. Exatamente por operar sobre empréstimos é que o BM toma a iniciativa de estimular essa atividade financeira, recebendo seus lucros através de juros que são calculados de acordo com o mercado e avaliados pelos países devedores (TORRES, 1995).

Tanto Torres como Fonseca defendem que apesar de o BM concentrar questões de ordem econômica, seus interesses são também políticos, à medida que para realizar os empréstimos, o banco exige que os países sigam alguns critérios. Dentre eles está a adesão prévia ao FMI (Fundo Monetário Internacional), assim como a aceitação de seu código de conduta política. Portanto, para que os empréstimos sejam autorizados, deve existir uma estreita relação dos países contratantes com o FMI, constituindo dentro dos objetivos consignados também declarações políticas de desenvolvimento. Além disso, as decisões e organizações estruturais são representadas e controladas por cinco países de amplo recurso financeiro: “Estados Unidos detêm 20% (além do poder de veto); Inglaterra 8%; Alemanha 5,5%; França 5,5% e Japão 7,5%” (FONSECA, 1995, p. 174).

O Banco Mundial reflete a perspectiva neoliberal, constitui uma instituição central na despolitização e positividade da política educacional, exerce um papel central no processo de globalização do capitalismo e sua agenda de pesquisa e experts empregam sistematicamente a ciência social positivista [...] Do mesmo modo, há um mecanismo de funcionamento do Banco Mundial que se vincula ao Fundo Monetário Internacional muito claramente: sem o aval do fundo, não há possibilidades de estabelecer negociações com o Banco (TORRES, 1995, p. 123-124).

Como adverte Torres, as ações políticas do BM também podem ser interpretadas a partir da própria ideia de consenso como uma forma de ajuste estrutural no mundo, ainda que os países contratantes não possam negociar diretamente com o Banco, uma vez que estão limitados a proposições de instituições financeiras e seguem um modelo único dirigido por um pequeno grupo. Ademais, o caráter político está na contradição em colocar um banco (instituição responsável por cuidar da parte financeira) à frente da administração e expansão dos espaços pedagógicos (TORRES, 1995), revelando, assim, o enfoque econômico da educação. Entendemos, portanto, que a participação efetiva dos organismos internacionais na elaboração das políticas públicas de educação dos países em desenvolvimento revela o poder capturado por tais organismos, à medida que intervêm de maneira hegemônica na dinâmica de um país como um todo, afetando não somente questões de ordem econômicas, mas, também, áreas sociais, como a educacional.

Nesse sentido, é interessante observarmos que o Estado Neoliberal, apesar de apresentar peculiaridades no modo de encaminhar suas estratégias políticas e econômicas, parece ter a educação ainda como espaço privilegiado para continuar a encaminhar sua política em direção à reprodução do capital, embora numa nova fase, conseqüentemente, com novas exigências. Uma comprovação da reformulação da política de investimentos educacionais do BM na educação está no tipo de serviços. Ou seja, no início, o BM limitava seus investimentos na educação à área de infraestrutura, como a construção de prédios. Aos poucos, passa a anunciar maior investimento e ampliação dos setores educacionais sobre os quais passam a incidir tais investimentos. A ampliação de recursos e de áreas vem sempre acompanhada do discurso de igualdade de oportunidades, de “educação para todos”, cujos desdobramentos apontam para um projeto mundial de padronização dos sistemas de ensino, visando à formação para o mercado de trabalho.

O Banco Mundial tem priorizado diferentes políticas educacionais desde a sua criação, incluindo, em ordem relativamente cronológica, a construção de escolas, o apoio ao desenvolvimento da escola secundária, a educação vocacional e técnica, a educação informal e mais recentemente a educação básica, e a qualidade educacional (definida em termos de aproveitamento e desempenho escolar) (TORRES, 1995, p.128)

Entre o conjunto de políticas educacionais elaboradas pelo BM e demais organismos internacionais, destaca-se a “Conferência Mundial de Educação para Todos” como elemento base para a aprovação dos documentos: “Declaração Mundial de Educação para Todos” e o “Plano de Ação”. A partir desse evento, os países signatários desta conferência se comprometeram a adotar medidas em consonância com as orientações contidas nos dois

documentos acima referidos. No Brasil, temos como resultado desse acordo a criação do “Plano Decenal de Educação” que incorpora as diretrizes formuladas nestes documentos, com a participação dos organismos internacionais. Em nível nacional, os estados orientam suas políticas com bases nessas diretrizes mundiais, transformadas localmente em normativas que passam a direcionar parâmetros para todos os programas e projetos que envolvem a educação do país.

As políticas públicas educacionais brasileiras que propõem a “Educação para Todos” se apresentam cada vez mais dispostas a ampliar os programas e projetos que contemplem pessoas de todas as idades. A promessa de investimentos vai da alfabetização ao ensino superior (incluindo também as pessoas em situação de deficiência), como forma de integrar as políticas ao mercado de trabalho. Logo, as políticas públicas educacionais brasileiras passam a operar como mecanismos estratégicos do Estado neoliberal, em que os organismos internacionais tornam-se os responsáveis diretos por propagarem a ideia de financiamentos como recursos indispensáveis para colocar em prática tais programas e projetos. Assim, aplicados à educação, agora com investimentos na formação docente, temos novamente a economia como caminho para alcançar o desenvolvimentismo.

A conceituação no campo da formação tem sido articulada com medidas do Banco Mundial, da Unesco e da Cepal que veem no professor, protagonista da modernização, um sujeito a ser profissionalizado, exigindo-se dele um “saber fazer” que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida. (PACHECO et al, 2001 p.188).

Segundo Frigotto (1995, p. 87 - 88), no plano prático, isso se traduz em políticas educacionais neoliberalistas que envolvem entre outras coisas: “i) subsídios do Estado ao capital privado, mediante incentivos de diferentes formas; ii) a ideia de que a educação é um negócio como outro qualquer, portanto, deve ser regulada pelo mercado; a adoção de escolas públicas por empresas, elevando a filantropia e o discurso das parcerias como estratégias políticas de Estado; iv) o comprometimento do trabalho social realizado por Organizações Não Governamentais (ONGs) que passam a disputar o fundo público, em sua grande maioria para auto pagamento; v) o esforço individual como princípio fundamental da liberdade de mercado e vi) a negação dos processos da pluralidade, diferença, democracia e igualdade de condições”.

A circulação de políticas educacionais exerce, por outro lado, influência sobre a produção discursiva e mudanças de concepção de igualdade e bem-estar coletivo. Nesta nova concepção, a educação se converte em investimento, competitividade e eficiência para atuar no mercado globalizado, a partir da ideia de que bons desempenhos individuais trarão a possibilidade de mobilidade social. Nesta nova ordem, mesmo os considerados “fora dos

padrões de normalidade” não escapam ao processo de individualização. Por isso, a atenção do Estado se voltada para programas de formação que habilitem o professor a entrar nas malhas do poder, na reprodução de modelos que não cansam de fabricar subjetividades necessárias ao Estado Neoliberal.

Ressaltamos ainda, que esta lógica nada inovadora que articula educação e economia, aos modos do Estado Neoliberal, parece ganhar cada vez mais força porque é suavizada pela perspectiva de que as políticas públicas são apresentadas como direitos adquiridos. Assim, o neoliberalismo vai conquistando apoio, também, dos setores sociais, enquanto vai criando o imaginário da educação ligada ao exercício da democracia. Apesar dos “novos” arranjos- a exemplo da consolidação de valores democráticos - talvez a educação continue operando como dispositivo central para tratar de problemas de toda ordem, surtindo efeitos contrários àquilo que se propõe e anuncia. No que diz respeito às políticas públicas educacionais, em especial as “inclusivas”, defendemos que, ao invés da garantia de direito a sistemas de ensino democráticos, caminhamos para ambientes cada vez mais seletivos. Nesse sentido, podemos dizer que a educação no interior do Estado neoliberal agrega um valor ainda maior ou, talvez, mais perigoso, já que aparece discursivamente como “o único instrumento capaz de reunir modernização e desenvolvimento humano” (COSTA, 1995 p.62).

Como sugere Costa (1995), o interessante é que não há um estranhamento por parte da sociedade sobre a dinâmica do neoliberalismo. Muito pelo contrário, ele gera um suposto consenso entre empresas e empregados, governantes e eleitores, alinhado a uma rede universal, acessível, eficiente e democratizante.

Desta forma, observa-se que, por um lado, o Estado globalizado anuncia-se como o principal gestor das políticas sociais e, por outro, atua na ampliação de espaços de gerenciamento dos sistemas de ensino pelo setor privado. Nesse sentido, insistimos na hipótese de que a razão dos investimentos do Estado em políticas educacionais, talvez seja uma forma de manutenção da velha noção desenvolvimentista. Afinal, o discurso de que por meio da educação formal as pessoas seriam preparadas para atuar no mercado e contribuir para o avanço social e econômico do país ainda mobiliza fortes adesões às políticas de Estado. É certo que ao longo das décadas houve uma mudança e um esgotamento do modelo de educação associado ao desenvolvimentismo, mas não podemos esquecer que as políticas educacionais sempre estiveram embasadas nesta finalidade: colaborar com fatores econômicos.

Esta hipótese nos leva à outra de que o Estado Neoliberal continua de certa forma, reproduzindo o mesmo conjunto de estratégias e práticas padronizadas de décadas passadas.

Pelo menos a ideia de investimento em educação para impulsionar a economia continua a mesma. Assim, afirmamos com Foucault (2008) que o Estado não pode ser pensado de forma isolada da sociedade. Ao contrário, é preciso reconhecer o interior dos fenômenos que regem a população, entre eles o fator econômico, como o “lugar” onde o Estado vai construindo “novas” estratégias de saber/ poder político.

A título de conclusão desta subseção, um retorno a Foucault é necessário para pontuarmos sua contribuição não com uma teoria do poder, como ele próprio advertiu, mas em compreender em que nível as técnicas do poder se exercitam na produção de subjetividades em cada ordem discursiva.

#### **1.4 O problema não é o de nos Libertarmos do Estado, mas do Tipo de Individuação que ele Produz**

Para Foucault (2008), o Estado, compreendido dentro de uma “racionalidade governamental”, se constituiu a partir das relações sócio-históricas produzidas sobre os efeitos daquilo que ele chama de poder/saber. Deste modo, Foucault entende que as relações humanas organizadas numa microfísica do poder funcionam no exercício de uma prática flexível e descentralizada que opera sobre toda a estrutura social, agindo na materialidade do corpo. Isso significa que Foucault não concebe o poder apenas no domínio do Estado, mas defende que ele (o poder) está diluído na sociedade, produzindo e legitimando historicamente saberes e práticas discursivas produtoras de “verdades”.

Nesse sentido, Foucault (2008) argumenta que a noção de Estado compreendido como poder/saber político aparece dentro das sociedades contemporâneas em que as relações de poder implicam em uma “nova racionalidade” para governar, racionalidade que não perpassa mais pela relação soberano-súdito aplicada a questões relacionadas a habitantes, território e suas riquezas. As relações de poder se localizam agora nos fenômenos que atravessam a população em sua totalidade. Recorrendo à metáfora do barco, Foucault assevera que governar passou a exigir mais do que a aquisição de uma soberania sobre o território, concentrando a gestão de um governo na complexidade de elementos produzidos na relação entre os homens e as coisas. Nesse sentido,

O que é governar um barco? É encarregar-se dos marinheiros, mas é também encarregar-se do navio, da carga; governar um barco é também levar em conta os ventos, os escolhos, as tempestades, as intempéries. E é esse estabelecimento da relação dos marinheiros com o navio que se tem de salvar, com a carga que se tem de levar ao porto, e as relações de tudo isso com todos esses acontecimentos que são os ventos, os escolhos, as tempestades, é o estabelecimento dessa relação que caracteriza o governo de um barco. Mesma coisa para a casa: governar uma

família, no fundo, não é essencialmente ter por fim salvar as propriedades da família, é essencialmente ter como objetivo, como meta, os indivíduos que compõem a família, sua riqueza, sua prosperidade; é levar em conta acontecimentos que podem sobrevir: as mortes, os nascimentos; é levar em conta as coisas que se podem fazer, como as alianças com outras famílias. É toda essa gestão geral que caracteriza o governo e em relação a qual o problema da prosperidade fundiária, no caso da família, ou a aquisição da soberania de um território, no caso do príncipe, não são mais que elementos relativamente secundários. O essencial, portanto, é esse complexo de homens e de coisas, é isso que é o elemento principal, o território- a propriedade, de certo modo, é apenas uma variável (FOUCAULT, 2008, p. 129).

Portanto, para gerir a multiplicidade de elementos que atravessam a população, uma forma de governabilidade política com certo conhecimento concreto e específico torna-se uma exigência necessária (FOUCAULT, 1997b). Assim, para Foucault ocorre no Estado moderno transformações do poder do soberano – exercido a partir da “arte de governar” os súditos- para o Estado como uma nova matriz de racionalidade, embora não rejeite as maneiras de governo criadas anteriormente.

A “razão” do Estado como uma forma de governo político teria, portanto, impulsionado uma percepção histórica de que os Estados deveriam abrir concorrência uns sobre os outros, como forma de assegurar a própria sobrevivência. No entanto, como o problema da soberania não está mais limitado às questões do território, mas ao conjunto de fatores em que se insere a vida da população, torna-se necessário criar mecanismos que possibilitem intervir no espaço geográfico, de modo a garantir a preservação do próprio Estado.

Esta lógica de produzir mecanismos que sustentem o Estado como um operador político tem na população a centralidade das ações, o que exige, portanto, agir sobre a pluralidade dos fenômenos da população. Observa Foucault que a emergência do Estado enquanto “razão” governamental política está condicionada a atender às necessidades da população, de tal modo que o Estado desenvolva mecanismos estratégicos (tecnologias de poder) para voltar-se sobre a própria população e sobre a sua governamentalidade.

Vale ressaltar que na confluência das tecnologias de poder está a economia, o que por sua vez, coloca como instrumento importante para o fortalecimento do Estado político a capacidade de gerir os recursos financeiros que também ressoam sobre a população como uma possibilidade de investimento e retorno econômico, ainda que os lucros se propaguem em longo prazo. Assim, as tecnologias de poder, em particular, deverão agir criando mecanismos de controle sobre os modos de vida da população, de maneira que o processo de intervenção do Estado seja absorvido como uma condição necessária à existência e bom funcionamento da população, bem como à harmonia e fortalecimento do campo econômico.

Logo, as condições de formação de um Estado político encontram sustentação na relação população-economia.

Ainda de acordo com Foucault, um Estado político é organizado por meio de dispositivos que atuam como instrumento fundamental para fazer circular e ampliar as tecnologias de poder sobre a população. Produzem-se, assim, através de normativas, práticas e saberes legitimados por instituições sociais. Trata-se de um saber/poder político que inscreve a população em um “jogo” que a coloca naturalmente na condição de objeto, sendo passível de sofrer modificações. Aliás, é também a articulação entre poder/saber político, localizado no interior das tecnologias, que se produz o conjunto de práticas institucionalizadas orientadoras dos processos de subjetivação humana.

Sendo assim, Foucault explica que a compreensão de Estado, bem como sua preservação e limites de atuação dependem e só fazem sentido quando pensados a partir dos mecanismos estratégicos de governo para gerir os processos da população. Significa que ainda que tais mecanismos de governo sejam um problema a ser administrado pelo Estado, são elas, as técnicas governamentais, o espaço que restringe o enfrentamento e luta política, sustentando a permanência do formato de Estado que temos na atualidade.

E é possível que, se o Estado existe tal como ele existe agora, seja precisamente graças a essa governamentalidade que é ao mesmo tempo exterior e interior ao Estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal. Portanto, se quiserem o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade (FOUCAULT, 2008, p.145).

Desta perspectiva foucaultiana, as tecnologias de poder estão destinadas a orientar o desenvolvimento da economia nas sociedades modernas, alinhadas ao conjunto de práticas econômicas conhecidas como Liberalismo e Neoliberalismo. Em outros termos, para Foucault, não se trata de entendermos o Estado, seja ele liberal ou neoliberal, fora das estratégias políticas de governo que regulam os fenômenos que atravessam a vida da população. Tem-se, assim, com Foucault, outra compreensão de Estado que se afasta do campo da ideologia, representação social ou soberania. Foucault opta por interpretar como se exercita o desenvolvimento ou resultado de um processo pelo qual o Estado aos poucos se tornou “governamentalizado”.

Foucault (2008) explica que a “governamentalização” do Estado presente nas sociedades contemporâneas se instaura a partir do Estado de justiça (obediência às leis), do Estado administrativo (sociedade produzida por regulamentos e disciplinas), chegando ao

Estado de governo que, através das tecnologias de poder controladas por dispositivos de segurança, utiliza a economia como instrumento de sustentação.

Vale lembrar que, embora Foucault coloque o Estado “governamentalizado” como o formato de Estado mais recente e com especificidades que se diferenciam dos demais, a exemplo de um governo “racionalizado” que tem a população como foco principal, ele não anula a interferência dos demais modelos Estados na composição do Estado Moderno. Em outras palavras, Foucault, ao colocar o Estado de governo (Moderno) dentro de uma existência e de um funcionamento de mecanismos estratégicos produzidos na relação com os fenômenos que cercam a população e que agem sobre ela própria, ele não se dedica a estudar o Estado a partir de um ordenamento histórico, um regime de progressões, tão pouco de forma isolada, singular, mas, através de uma análise mais maleável, em que a representatividade do Estado aparece sem grandes níveis de importância.

Sabe-se que fascínio exerce hoje o amor ou o horror ao Estado; sabe-se quanta atenção as pessoas dedicam ao nascimento do Estado, a sua história, a sua progressão, ao seu poder, aos seus abusos. Encontramos essa supervalorização do problema do Estado essencialmente sob duas formas, parece-me. Sob uma forma imediata, afetiva e trágica: é o lirismo do monstro “frio” diante de nós. Existe uma segunda maneira de supervalorizar o problema do Estado - e sob uma forma paradoxal, por ser aparentemente redutora -, que é a análise que consiste em reduzir o Estado a um certo número de funções como, por exemplo, o desenvolvimento das forças produtivas, a reprodução das relações de produção: e esse papel redutor do Estado em relação a outra coisa toma, apesar de tudo, o Estado absolutamente essencial como alvo a atacar e, como vocês sabem, como posição privilegiada a ocupar. Ora, o Estado, sem dúvida não mais hoje em dia do que no curso da sua história, nunca teve essa unidade, essa individualidade, essa funcionalidade rigorosa e, diria até, essa importância. Afinal de contas, o Estado talvez não seja mais que uma realidade compósita e uma abstração mitificada cuja importância é bem mais reduzida do que se imagina. Talvez, o que há de importante para a nossa modernidade, isto é, para a nossa atualidade, não é portanto a estatização da sociedade, mas o que eu chamaria de “governamentalização” do Estado (FOUCAULT, 2008, p. 144-145).

Assim, Foucault desloca a centralidade do poder para as relações de poder como formas de governamentalidade. Posto isto, nossa proposta, ao revisitar estudos sobre o Estado Neoliberal - contexto em que foram produzidas e colocadas em funcionamento políticas públicas educacionais, dentre elas, as nomeadas “inclusivas”, objeto de nossas análises- não pretendemos situar nossa reflexão no domínio dos debates feitos sobre o Estado enquanto um bloco monolítico e irradiador de forças centralizadoras de poder. Nem o monstro “frio” odiado, nem a posição privilegiada desejada. Ao contextualizarmos as políticas de Estado, pretendemos aproximar nossa reflexão do conceito de Estado “governamentalizado”, proposto por Foucault, em que o Estado é entendido como fruto de um processo das relações sociais de poder que o colocam como produtor de mecanismos de

controle sobre a população, mecanismos estes que se formam no interior da própria sociedade. Essa compreensão é fundamental para as análises que desenvolveremos na seção III.

Na seção seguinte, sob a mesma compreensão que o poder é relacional, portanto não tem o Estado como seu centro, dispensamos uma reflexão às políticas de inclusão, a fim de que a compreensão delas possa subsidiar as nossas análises.

## **2. MARCAS E EFEITOS DO NEOLIBERALISMO: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DA DEFICIÊNCIA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO “INCLUSIVA”.**

Permanecendo na busca em apreender procedimentos discursivos do funcionamento do Estado nomeado Neoliberal que acreditamos repercutir na produção discursiva das políticas públicas educacionais, esta seção revisita as políticas de educação “inclusiva” compreendidas por nós, sobretudo, como um acontecimento próprio do neoliberalismo e que reflete nos modos de pensar e instituir “verdades” sobre: educação, deficiência, professor, formação, inclusão e os processos de subjetivação docente, nosso objeto de estudo.

Para tanto, ao revisitarmos o campo das políticas de educação “inclusiva”, dedicamo-nos a entendê-las, considerando os processos de construção de um saber/poder, em que o conceito deficiência vai sendo (re)construído e materializado nas políticas públicas. Ou seja, entendendo que os debates que permeiam os movimentos que problematizam políticas de inclusão social oferecem diferentes possibilidades de se interpretar sentidos de deficiência e exclusão produzidos ao longo dos tempos e espaços, a perspectiva teórica por nós adotada, nos convida a pensar o processo de subjetivação docente, a partir da apreensão dos diferentes conceitos produzidos no campo científico ou político sobre deficiência e exclusão. Tal apreensão desses conceitos é possível, levando em consideração suas condições de emergência, de desaparecimentos, de transformações, de dispersão temporal etc., interrogando sempre sobre as leis segundo as quais o conceito se forma e passa a reivindicar certos domínios (FOUCAULT, 1997a).

É importante dizer, ainda, que nossa abordagem é desenvolvida dentro de eixos organizados pelo movimento da história; portanto, na dispersão e não dentro de uma linearidade cronológica. Sendo assim, não há preocupação em marcar sequencialmente cada momento histórico em que os conceitos de deficiência e exclusão foram sendo formulados e reformulados. Para compreendermos os discursos que veiculam a formulação da política educacional nomeada “inclusiva”, na perspectiva aberta por Foucault (1997a), é necessário captar tais discursos na sua complexidade, nas regularidades e nas dispersões que permitem que certos enunciados sejam possíveis em dado momento histórico.

De tal maneira, nosso exercício nesta seção de retornar a acontecimentos e discursos não deve estar comprometido com a crença do retorno às origens por meio de comparações ou de busca de verdades. Mas, orientadas pela tentativa de compreendê-los em articulação com outros discursos presentes ou que já desapareceram para dar lugar a outros que reaparecem. Ou seja, tomando Foucault, é importante analisarmos os discursos da política de educação

“inclusiva” que em funcionamento perguntando: como eles [os discursos] guardam relações ou se afastam de outros discursos? como desaparecem para dar lugar à emergência de novos discursos ou discursos antigos?

A história de um conceito não é, de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e validade a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração (FOUCAULT, 1997a, p.5).

Segundo Diniz (2007; 2010), a concepção de deficiência está imersa em uma vertente teórica de rupturas de um modelo médico para outro que considera a dimensão social da existência humana. Por modelo médico, compreende-se a deficiência como consequência de uma lesão no corpo que precisa de cuidados específicos. Ou seja, Diniz (2007) explica que neste modelo a deficiência é vista como de caráter particular, de modo que o sujeito necessita de uma intervenção para igualar-se aos padrões de corpo ideal (funcional). Portanto, esse modelo se alinha a uma perspectiva biológica, em que o orgânico determina as condições de interação/convívio social, colocando as marcas no corpo como preponderantes no processo de exclusão das pessoas em situação de deficiência (do diferente), assim como ocorre com os demais sujeitos ou grupos sociais que não se enquadram nos padrões de “normalidade” (negros, mulheres, indígenas etc.).

No modelo social, por sua vez, a experiência da deficiência não é resultado das lesões corporais, mas do ambiente social hostil à diversidade (DINIZ, 2007, p. 15). Neste modelo, os padrões estéticos disseminados culturalmente no modelo capitalista são confrontados com a ideia de que a normalidade só existe quando comparada a um modelo único de funcionamento e estrutura de corpo (DINIZ, 2010). Desta perspectiva, a deficiência assume um caráter que extrapola o campo da medicina e incorpora uma prática política, interpretada como uma forma particular de estar no mundo, habitar um corpo. No entanto, mesmo nesse modelo, não se pode ignorar que o controle sobre os corpos também atua como mecanismo importante e necessário na manutenção do poder e da ordem social (FOUCAULT, 2014b).

Com o processo de revisão teórica sobre a deficiência, a partir da abordagem no modelo social, logo, setores da sociedade passam a exigir das políticas públicas a incorporação desse discurso, de modo a assegurar a igualdade e conquista de direitos (DINIZ, 2010), ainda que a existência de tais políticas não impeça o surgimento de fissuras na absorção do modelo social.

Considerando que nos propomos a analisar os discursos veiculados por uma política de formação de professores, entendemos que talvez a melhor forma de observar como esses

modelos sobre deficiência (médico e social) vão disputando espaço e sendo incorporados por políticas públicas específicas para as pessoas em situação de deficiência se dê através da história de acesso dessas pessoas à educação, compreendida a partir de três momentos: segregação, integração e inclusão, não necessariamente seguindo essa descrição linear (ANJOS, 2011).

De acordo com Mendes (2006), a segregação é a forma de reunir o que é considerado igual em um único espaço. Esta concepção tem sua origem na percepção de que o sujeito é concebido a partir de uma perspectiva biomédica, de modo que os sistemas de ensino passam a aderir a esse modelo oferecendo um trabalho voltado às necessidades específicas de aprendizagem em contextos distintos. O modelo médico, de acordo com a autora, se caracteriza pela compreensão da deficiência como consequência de uma anomalia corporal que requer estudos específicos do campo da medicina. Ou seja, segundo Diniz (2007), neste modelo, a deficiência adquire caráter individual, ou seja, a pessoa com deficiência passa a receber intervenção médica para ajustar-se aos padrões de normalidade.

Diniz (2007) explica que, nesta perspectiva, o corpo adquire preponderância no processo de exclusão das pessoas em situação de deficiência, assim como ocorre com outras alteridades que não se enquadram nos padrões de “normalidade” (negros, mulheres, indígenas etc.). Nesse sentido, a atuação médica pode ser compreendida como uma “medida que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente, e ao mesmo tempo torna comparável” (EDWALD, 1993, p. 86, *apud* VEIGA-NETO, 2001, p.115).

Para Mendes (2006), o movimento da integração foi um divisor importante no processo de inserção das pessoas em situação de deficiência aos espaços de convívio social, à medida que ele rompe paradigmas e provoca reflexões diante do que antes ficava restrito ao indivíduo, sob a condição de isolamento. Os avanços podem ser reconhecidos a partir das mudanças nas políticas educacionais que retratam esse acontecimento, absorvendo as classes especiais.

Para a autora, é necessário observarmos as políticas de integração brasileira no contexto de uma esfera mundial (MENDES, 1995). Nesse sentido, Mendes defende que a crise econômica do petróleo foi um dos motivos que levou diversos países a reduzirem gastos, repercutindo em um reordenamento na aplicação dos programas sociais. Consequentemente, para economizar recursos públicos, houve menor investimento no sistema de ensino e em contrapartida, maior incentivo às práticas integracionistas. Logo, tornava-se vantajoso financeiramente trazer as classes especiais para dentro das escolas de ensino comum. Assim, entrelaçado aos aspectos sociais, políticos e, principalmente econômicos, os sistemas de ensino foram se organizando e cumprindo as exigências de mercado, redimensionando, também, o discurso sobre deficiência.

A necessidade de padronização dos corpos para torná-los mais produtivos ao sistema capitalista do Estado Neoliberal também impulsionou o acesso das pessoas em situação de deficiência às escolas de ensino comum, deixando em suspenso o discurso da incapacidade. Em contrapartida, abre-se espaço para o discurso da igualdade de direitos, ainda que para usufruir desta condição igualitária os esforços permaneçam concentrados no indivíduo.

Vale lembrar que os dispositivos que desencadearam a inserção das pessoas em situação de deficiência nas novas organizações sociais decorrem, também, de pós-conflitos, a exemplo do Golpe de Estado no Brasil que estabelece a partir de diretrizes educacionais outras formas de atender às demandas do mercado de trabalho (KASSAR, 2011).

Em 1967, a primeira Constituição após o Golpe de Estado de 1964 previu o estabelecimento dos planos nacionais de educação. A Emenda Constitucional de 1969 estabeleceu a execução dos planos nacionais e regionais de desenvolvimento. A legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista e, em 1971, a Lei Educacional nº 5.692 passou a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos. Esse período foi decisivo para o início da formatação da Educação Especial como uma política de estado, com a criação de um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a ter a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil. A criação deste órgão e a implantação de suas ações encontraram subsídio na perspectiva desenvolvimentista adotada pelo regime militar à época (KASSAR, 2011, p.45).

Segundo a perspectiva adotada pelo modelo social, a experiência da deficiência não é assumida como resultado das anomalias corporais, mas do ambiente social hostil à diversidade (DINIZ, 2007). Tal hostilidade é resultante dos padrões de normalidade instituídos, multiplicados em tipos e subtipos, disseminados e inseridos numa relação incessante entre saber e poder, atendendo à ordem do modelo capitalista, em que a ideia de normalidade está relacionada a um ideal de funcionamento e de estrutura de corpo (DINIZ, 2010). Da perspectiva social, a deficiência é assumida para além do biológico, em favor da incorporação de uma prática política interpretada como uma forma particular de estar no mundo, de habitar um corpo.

A partir da década de 1980, a revisão teórica do conceito de deficiência resvala para o campo das políticas públicas e estas passam a conter, em suas propostas, indicativos de incorporação desse discurso, embora permaneçam as contradições na absorção do modelo social. Desse período histórico, podemos citar como exemplo a Constituição Federal, que se anuncia como um marco legal político regulamentando as questões de ordem social.

Destacamos em especial a Constituição Federal para demonstrar a nova reorganização do ensino dentro das dinâmicas de absorção de um modelo que se anuncia social, à medida que essa política foi se tornando responsável pela normatização dos novos papéis desempenhados

pelos municípios que são chamados a responder pela educação infantil e fundamental, com autonomia para gerir seus sistemas de ensino, mesmo que em regime de colaboração com o Estado e a União (COSTA, 2006). Entendemos que compreender tal movimento de municipalização nos ajuda a apreender a circulação discursiva sobre deficiência e inclusão, em escala mais ampla, uma vez que nosso material de pesquisa faz esse movimento de uma escala mundial para escala mais localizada, em nível municipal.

A Constituição serve, ainda, para pensarmos não só sobre o funcionamento discursivo desta política no Brasil, mas em toda a América Latina, ou seja, dá-nos a dimensão de como esses discursos da formulação de propostas de ensino resvalam para concepções de sujeitos e de relações humanas. Vale lembrar que, diante da crise econômica marcada por uma forte recessão que assombrou os governos da década de 1980, os organismos internacionais (UNESCO<sup>2</sup>, CEPAL<sup>3</sup>, OEA<sup>4</sup> e etc.) convocam a América Latina a assumir responsabilidades e definir ações frente aos problemas de ordem política, social e econômica para a região. Assim, de acordo com o documento produzido pela UNESCO (2001), a cidade do México foi palco dos primeiros ensaios para se discutir e encaminhar políticas educacionais embasadas em um novo modelo de projeto desenvolvimentista para os países da América Latina.

Reunindo representantes dos Ministérios da Educação e planejamento econômico, os encontros resultaram na aprovação da Declaración de México, que, fundamentada nos diagnósticos de extrema pobreza e analfabetismo dos países latinos, encontra nas políticas educacionais a possibilidade de reverter este quadro. Tais princípios que nortearam a Declaración foram, posteriormente, incorporados à criação de um “Proyecto Principal de Educación” (PPE) que passou a servir de modelo de ensino para toda a América Latina, além de evidenciar a influência dos organismos internacionais sobre os países em desenvolvimento.

El Proyecto Principal de Educación nace como resultado de una decisión política de los ministros de educación y de planificación económica[...] Dentro de este contexto, los ministros concibieron el PPE como una apuesta que ayudaría a resolver no sólo los problemas educativos, sino también a procurar la equidad social, consolidar la democracia, sentar las bases de un desarrollo duradero y avanzar en la integración regional (UNESCO, 2001, p.5).

As propostas contidas no PPE implicaram na condução de debates educacionais voltados aos países latinos por cerca de 20 anos, reafirmando, assim, seu desígnio de manter em longo prazo a educação articulada com interesses políticos e econômicos. Este cenário nos

---

<sup>2</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

<sup>3</sup> Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

<sup>4</sup> Organização dos Estados Americanos.

leva a interpretar o processo que origina os investimentos em educação, paralelamente ao discurso da inclusão junto aos países que compõem a América Latina, muito mais como estratégias vinculadas a um modelo político-econômico neoliberal em busca de estabilidade governamental e financeira, do que, propriamente, a criação de sistemas de ensino comprometidos com os sujeitos e suas necessidades educacionais.

Por conseguinte, como vimos anteriormente, nesta nova roupagem do Estado neoliberal, a educação é eleita como a política que deve carrear o volume de recursos, sob a ideologia do “capital humano”, segundo a qual:

[...] as nações subdesenvolvidas que investissem pesadamente em capital humano, entrariam em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam. Os indivíduos, por sua vez, que investissem neles mesmos em educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam para outro na escala social. (FRIGOTTO, 1995, p. 92-93).

Logo, para reforçar os laços, abastecer e fortalecer o mercado latino americano tornou-se necessário sustentar o discurso da equidade de direitos (modelo social de deficiência), produzindo, desta forma, a crença das populações marginalizadas no acesso ao sistema de ensino. Do mesmo modo, aplicar recursos na educação através de políticas públicas passou a representar um denominador comum entre o conjunto destes países, reforçando os elos políticos e econômicos entre suas lideranças, bem como representando a opção mais viável para aproximar-se dos níveis de produção e crescimento dos demais países capitalistas.

Si se observa la propuesta del PPE en el contexto de la América Latina de 1981, se aprecia que ella representó un aire fresco, una esperanza para muchos y un llamado a democratizar el acceso a la educación y ponerla al servicio de los sectores más pobres, en una época en que, en varios países de la región, se habían instalados regímenes militares de facto que introducían el neoliberalismo en lo económico y la doctrina de seguridad nacional en lo político. En sus orígenes, el PPE tuvo la fuerza de una declaración conjunta cuyo norte fue la igualdad de oportunidades, la opción por los marginados y la focalización de la atención educativa en el nivel de educación básica. (UNESCO, 2001, p.10).

Para Gentili (2009), está clara a articulação entre desigualdade e injustiça social causada pelas disparidades econômicas que caracterizam de forma particular o desenvolvimento das sociedades latino americanas. Esta realidade coloca em suspeição intencionalidade do conjunto de aparatos legais criados sob o intuito de garantir o acesso dos marginalizados aos sistemas de ensino, enquanto condição de direitos. Para o autor, estas políticas produzidas sob o discurso do acesso à igualdade chegam a aprofundar ainda mais o processo de exclusão.

Os altos níveis de miséria associados à fome, à desnutrição e as péssimas condições de vida e de saúde da população mais pobre conspiram contra a possibilidade de que

o trânsito pelas instituições escolares seja a oportunidade real de democratização de um direito humano (GENTILLI, 2009, p.1065).

É possível dizer que as políticas educacionais brasileiras acompanharam esta dinâmica ocorrida no contexto do movimento instituído na América Latina, em que os governos depositaram na educação a responsabilidade pelos avanços de ordem social, econômica e política.

No Brasil, justamente no momento de criação das primeiras instituições voltadas ao atendimento de pessoas em situação de deficiência, verifica-se a escassa participação do poder público, uma vez que o tratamento desta problemática se inicia pela medicina, com o interesse em compreender a deficiência a partir do controle da higiene e da saúde pública (MENDES, 2010; JANUZZI, 1985). Neste sentido, a concepção de deficiência aparece ancorada no assistencialismo, em que o sujeito é interpretado a partir das suas diferenças corporais, associadas a enfermidades. Precisa ser isolado do convívio social por não representar os arquétipos estabelecidos pela sociedade da normalidade X anormalidade.

Lembra Foucault (1997b, p. 61) que o grupo ao qual denominamos hoje de anormais se formou “a partir de três elementos, cuja constituição não foi exatamente sincrônica”: o monstro humano; o indivíduo a corrigir; e o onanista. Essas três figuras, embora já existam há muito tempo, vão, no final do século XIX, servir, ao mesmo tempo, de quadro teórico e de justificação social e moral a técnicas de localização, classificação e intervenção sobre os anormais. Seguindo o raciocínio de Foucault, assevera Veiga-Neto que:

A problematização em torno desses tipos decorreu do surgimento, a partir da segunda metade do século XVIII, de um novo elemento que nem Direito nem as disciplinas conheciam: a população. A população- essa novidade enquanto problema ao mesmo tempo e científico (da ordem da vida) e político (da ordem do poder) – passa a ser entendida como um novo tipo de corpo, um corpo de múltiplas cabeças sobre o qual são necessários novos saberes (que hoje chamamos de Estatística, Medicina Social, Demografia, Saúde Pública, Ciências Atuariais etc. Tais saberes não se restringem a cada uma das cabeças que compõem esse novo corpo; a grande novidade: são saberes que se ocupam, principalmente, das relações entre essas cabeças, suas aproximações, suas diferenças, suas singularidades. (VEIGA-NETO, 2001, p. 114).

Observa ainda o autor que a colaboração cada vez maior entre gestores da burocracia estatal e *experts* desses diferentes campos de saber coloca em cena um novo modo de fazer política denominada por Foucault de biopolítica, a que nos dedicaremos adiante.

É no contexto desse novo tipo de poder coletivo sobre a vida - biopoder- que o Brasil, através de seus ordenamentos legais, incorpora as discussões sobre deficiência e exclusão, propondo políticas cujo discurso é da promoção de uma escola pública que contemple a todos.

A década de 1990 se configura como esse momento em que são fomentadas inúmeras políticas educacionais - em grande número afetadas por deliberações externas ao Brasil, a exemplo da incorporação brasileira das discussões de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que incorreu na propagação de um discurso centrado em uma política universalizante e em processos normalizadores sobre o ensino e aprendizagem das pessoas em situação de deficiência.

Nessa vertente discursiva de “educação para todos” ninguém fica de fora, sobretudo a escola que passa a ser eleita como o lugar que consegue disseminar esse discurso através da reunião dos diferentes sujeitos. Sendo assim, as políticas educacionais inclusivas que autorizam o acesso aos alunos em situação de deficiência ao ensino comum, trabalham na perspectiva de que a escola de “todos” é um lugar que acolhe as diferenças, produzindo discursos e sentidos sobre a deficiência sustentados por campos de saber e poder que fazem emergir o discurso da diversidade, mais fortemente propagado nos anos 2000. Podemos considerar, portanto, a década de 1990 como um momento em que se intensificam os debates políticos acerca da educação inclusiva, adquirindo espaço nas formulações de políticas específicas, paralelamente às primeiras aproximações do conceito inclusão (BRIZOLLA, 2007).

Nos anos 2000, seguindo a lógica dos modelos da educação inclusiva, a política de educação intensifica o processo de regulamentação das políticas educacionais. No entanto, embora tais políticas apresentem propostas de inclusão que impulsionam uma nova organização no cotidiano dos espaços escolares, elas ainda se manifestam de forma muito tímida, revelando, aos poucos, que a assunção de uma perspectiva inclusiva não se configura em tarefa fácil, exigindo que o outro seja compreendido em suas múltiplas dimensões (sociais, econômicas, culturais e etc.). Como alerta Veiga-Neto:

[...] não bastam vontade política e competência técnica (para lidar com o anormal<sup>5</sup>) para que se implante com sucesso a inclusão. Se não forem levadas em conta a variada tipologia da anormalidade e a sua própria gênese, ou se não se conhecer, como disse Skliar, (1999, p.26), “qual é a política de significados e as representações que se produzem e reproduzem nessa proposta”, em qualquer outra proposta, não apenas as dificuldades serão enormes como, pior, poderemos estar levando a questão para um rumo diferente, ou até oposto, daquele que tínhamos pensado. (VEIGA-NETO, 2001, p. 110).

---

<sup>5</sup> De acordo com o autor, na esteira das contribuições de Michel Foucault, a palavra *anormais* é usada “para designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os síndromicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os poucos inteligentes, os estranhos, os GLS [Gays, Lésbicas e simpatizantes], os ‘outros’, os miseráveis, o refugio enfim” (VEIGA-NETO, 2001, p.105).

Em 2001, os debates acerca da exclusão e diversidade humana se ampliam e, com eles, desencadeia-se a problemática de se considerar a necessidade de construção de escolas inclusivas como exercício ligado as diferenças. Ou seja, o acesso e permanência dos alunos em situação de deficiência são anunciados a partir da emergência do discurso que tem como tema o reconhecimento das diversidades humanas.

Temos, assim, enquanto sentidos produzidos acerca do conceito deficiência, nos discursos das políticas de educação inclusiva, um conjunto de práticas discursivas em que emerge o discurso da inclusão. Como dispositivo, esse discurso mobiliza a diferença marcada pela relação dicotômica entre o normal e o anormal, diferença geralmente situada em essencialidades dos sujeitos considerados, dicotomicamente, normais e anormais.

Dessa maneira, ao nos propormos discutir o discurso das políticas educacionais que se anunciam inclusivas, nosso interesse é olhar para o processo discursivo de inclusão, na esteira do pensamento foucaultiano, como uma produção de um discurso autorizado em dada época por um saber/poder, que, ao produzir uma “verdade”, fabrica subjetividades humanas. Nessa perspectiva, o discurso da inclusão deve ser pensado não só operando na condução dos sujeitos, mas também no fortalecimento do próprio Estado que encontra nesse discurso estratégias políticas para manter o controle sobre a população, seus processos econômicos e sobre a produção de subjetividade, já que gera desejo de pertencimento e liberdade de escolha, conforme o funcionamento do Estado Neoliberal, já discutido na primeira seção.

Para Lopes (2009), operam sobre a inclusão, estratégias políticas governamentais de controle que possuem ligação com os modos de vida, colocando-a como uma necessidade na educação das pessoas. Explica a autora que, no modelo capitalista, tornou-se fundamental aprendermos o necessário para que pudéssemos garantir as condições de acesso e permanência dentro das redes produtivas que integram as malhas de sustentação desse jogo da “inclusão”. Dentre as principais condições de participação do jogo inclusivo, ela destaca três: *ser educado em direção a entrar no jogo; permanecer no jogo (permanecer incluído); e desejar permanecer no jogo* (LOPES, 2009 p.155).

Em linhas gerais, a autora explica que *ser educado em direção a entrar no jogo* não necessariamente abarca a educação institucionalizada, ainda que a educação formal seja obrigatória e contínua. Em contraposição, a autora destaca que aprendemos através de outros mecanismos que educam e que, justamente por não carregarem consigo “a intencionalidade pedagógica naquilo que fazem, eles simplesmente educam a partir daquilo que mobilizam os indivíduos” (LOPES, 2009, p.156).

Na sociedade de seguridade – ou como muitos também a denominam: sociedade de controle -, o processo de educação deve ser continuado, ultrapassa um mínimo obrigatório e a própria institucionalização do ensino. Aprende-se sem que necessariamente se parta de uma ação de ensino reconhecida como tal, ou seja, rompemos com o vínculo entre ensino e a aprendizagem, cada vez mais tomado como natural no campo da Pedagogia (LOPES, 2009, p.155-156).

*Permanecer no jogo* significa estar inserido em grupos sociais, de forma que as ações humanas, funcionando dentro de regras definidas, produzam a convicção de que tais regras não engessam as relações e participações nos diferentes setores que compõem a vida em sociedade (LOPES, 2009). Aqui, entendemos que as políticas educacionais inclusivas atuam em parceria com outros setores da sociedade como assistência, saúde, transporte e lazer; Articuladas, integram a legitimidade das regras que compõem “o jogo da inclusão” proposto por Lopes, produzindo, assim, diferentes saberes e regimes de “verdade” que dão sustentação e autorizando as pessoas em situação de deficiência a participarem do jogo.

Por fim, *desejar permanecer no jogo*, entendido pela autora como a mobilização do desejo, é o que cria nos sujeitos a necessidade de permanência de um outro para que o jogo da inclusão se configure. Ancorada na lógica social contemporânea que se organiza através do mercado, a inclusão e a permanência do outro estão intimamente ligados à dinâmica capitalista de captação de recursos e capacidade de consumo para assegurar a continuidade desse jogo.

Lopes (2009) acredita também que a ampla divulgação do conceito exclusão, sobretudo no interior das políticas de Estado, gerou uma multiplicidade e banalização quanto a seu uso, produzindo práticas ditas de exclusão, porém, nem sempre condizentes. Conforme a autora, diferentemente dos modos como o tema da exclusão vem sendo aplicado, hoje, em grande parte associado à vulnerabilidade, tem se constituído uma rede de regras precisas fabricadas historicamente, atuando como uma tecnologia de poder materializada, principalmente, por intermédio de políticas que assumem status de verdade e atuam no controle da população. Lopes chama a atenção para a ideia de que atribuir à exclusão múltiplos sentidos, em sua maioria convergindo para processos negativos de privação, impede uma reflexão mais aprofundada sobre o uso do conceito, ao mesmo tempo em que potencializa o caráter contundente do discurso da inclusão.

Segundo a autora, existem lógicas distintas entre os sentidos atribuídos a marginalização e exclusão e fazer tal distinção é importante para que as situações de marginalização não se transformem em exclusão. Para tanto, é necessário nomear o uso que se faz das palavras exclusão e excluídos, entendendo que a ameaça de exclusão é o que produz as políticas inclusivas (“não excludentes”), ao mesmo tempo que a possibilidade de

ser excluído(a) conjectura com a organização política e econômica que abastece o modelo neoliberal.

Para resumir, se considerarmos de forma mais radical o termo *excluído*, estaremos nos referindo àqueles que não são capturados pelo sistema e serviços do Estado, embora estejam capturados pela governamentalidade do Estado. Não são capturados simplesmente porque são invisíveis. Invisíveis não porque não são vistos nas ruas, mas, por estarem capturados pela governamentalidade, não causam problemas, não geram ruídos, não perturbam a ordem estabelecida para a população. Além desse sentido mais radical para a palavra *excluído*, há outros utilizados cotidianamente em diferentes esferas públicas. Trata-se de usos mais abrangentes e previstos em uma curva com gradientes diferenciados de normalidade. Tais gradientes, criados a partir do estabelecimento do normal, apontam o anormal e a necessidade de se falar de exclusão e, por decorrência, de inclusão (LOPES, 2009 p.158).

Compartilhando as mesmas ideias, Lopes e Veiga-Neto (2011) entendem que embora inclusão e exclusão estejam correlacionadas, a inclusão não necessariamente se apresenta como o outro da exclusão, do mesmo modo que, em grande parte, inclui-se para excluir, isto é, pratica-se uma inclusão excludente. Como já mencionamos, pensando a inclusão como estratégia de saber/poder funcionando no interior das políticas públicas, os autores apontam que a diferença, na forma como é concebida pelas políticas neoliberais (diluída no discurso da diversidade), além de expor as contradições em que se inserem tais políticas, colaboram para o funcionamento de uma inclusão excludente.

Dito nos modos foucaultianos, as políticas de educação inclusiva estão a serviço da regulamentação do conjunto de elementos que atravessam a população, de forma que o discurso presente nas políticas para se consolidar como uma prática social - a exemplo do mesmo espaço físico destinado a todos os corpos (normais ou anormais) - precisa produzir o lugar que acolhe as diferenças. Isso significa que o mesmo espaço anunciado como inclusivo se revela, por outro lado, como produtor de exclusão (LOPES E VEIGA-NETO, 2007).

Ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (LOPES E VEIGA-NETO, 2007, 949).

É nesse contexto que emerge a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001), em que o discurso governamental focaliza a figura do professor como peça fundamental na efetivação desta política. Ou seja, o discurso de formação participa do discurso de inclusão, na medida em que o trabalho do

professor é focalizado como propiciador de condições de acesso e inclusão dos sujeitos à educação inclusiva.

Nesta direção, em 2003, através do Programa “*Educação Inclusiva: direito à diversidade*”, a circulação do discurso que anuncia a ampliação de políticas de educação inclusiva, recaindo o foco sobre os conhecimentos e práticas docentes enquanto condições necessárias para a promoção do processo de educação inclusiva é materializada, sendo a última versão (2006) do material pedagógico originado do referido programa, o documento a que nos dedicamos a analisar.

Embora, a exemplo das políticas educacionais evidenciadas nos anos 2000, o professor seja posicionado em um lugar de destaque na educação, em especial no processo inclusivo de alunos em situação de deficiência, Silva (1994) adverte que no contexto educacional moderno, o professor tende a ocupar espaços bem mais modestos nas teorias educacionais e pedagógicas, uma vez que, longe da figura do intelectual, seus saberes e discursos agora são pensados a partir das mesmas relações de poder que, de igual maneira, regulamentam e controlam, também, seus alunos. Seguindo o pensamento de Foucault, Silva (1994) descreve que tais mudanças em relação à figura do professor são um reflexo da redefinição do campo educacional, ou seja, dentro de um “desalojamento do poder”, a educação é vista como uma instituição política a serviço da propagação de um bem de consumo, cujo saber docente agora aparece muito mais localizado (prático) do que operando em escalas mais amplas. No entanto, assevera Silva que:

Apesar de todo o desconforto que possa ser causado pela operação de desalojamento de uma posição de poder que deve seu prestígio precisamente a luta contra o poder e a sua suposta isenção em relação a ele, o objetivo já não será mais buscar uma situação de não poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder, incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais como educadores/as, nós próprios/as estamos envolvidos (SILVA, 1994, p.251).

Nesta seção, procuramos apreender o movimento discursivo produtor de sentidos sobre a deficiência dentro das políticas educacionais nomeadas inclusivas, numa relação com a verdade e o poder, produzindo as subjetividades do professor, tal como aprofundaremos com os estudos de Foucault, a seguir.

### 3. PODER-SABER E DISPOSITIVOS DE SEGURANÇA NA BIOPOLÍTICA

Nesta seção, nossa atenção se volta para alguns conceitos foucaultianos que consideramos fundamentais para a apreensão do funcionamento discursivo dos processos de subjetivação do professor no documento que analisaremos a seguir. Considerando que o material empírico de análise é um documento governamental orientador de uma política de formação de professores, entendemos que as formulações de Foucault, sobretudo no que concerne à relação poder-saber e dispositivos de segurança são produtivas para uma compreensão mais geral de como os processos de subjetivação se constituem por uma série de dispositivos de formação, na sociedade contemporânea. Além disso, as proposições de Foucault nos ajudam a ensaiar respostas para as seguintes perguntas: Que condições históricas e políticas favorecem a circulação de enunciados em um documento que se destina a orientar a formação de professores e sistemas educacionais para lidarem com pessoas em situação de deficiência? Como o documento produz saberes sobre o professor e seu trabalho? Como o próprio professor produz saberes sobre si mesmo?

Assim, na primeira subseção desta seção, revisitamos as proposições de Foucault sobre a noção de dispositivo, na sua relação com o saber/poder/verdade, justamente porque o documento em análise sugere em seus enunciados diferentes dispositivos produtores de subjetividades do professor. Na subseção seguinte revisitamos as postulações de Foucault (2008) sobre biopoder, uma vez que consideramos fundamental a discussão desenvolvida pelo autor sobre como os dispositivos de segurança tratam a “normalização” na sociedade do biopoder. Cabe ressaltar que não há a preocupação em apresentar uma sequência cronológica ou tratar de forma estanque as formulações de Foucault, mas, ao contrário, reconhecendo a estreita relação existente entre elas, a tentativa, nesta seção, é de apresentar um arcabouço teórico que forneça as bases para analisarmos como o documento “*Educar na Diversidade*”, por meio de processos de subjetivação, constrói a identidade do professor.

#### 3.1 Uma Aproximação do Conceito de Dispositivo: Uma Relação

A noção de *dispositivo* já se encontra nos primeiros estudos de Foucault, ainda que ele não utilizasse esta palavra. No entanto, o seu emprego adquire centralidade com as investigações de Foucault provocadas por transformações da sociedade, particularmente no que concerne aos modos de funcionamento do poder. Ou seja, é possível dizer que uma certa noção

de dispositivo já se manifesta desde as pesquisas denominadas por Foucault de arqueológicas, fase teórica em que o autor lança críticas às formas de se fazer ciência, utilizando a história para introduzir um novo tipo de racionalidade e efeitos, no entanto, é em seus estudos sobre a biopolítica que o conceito adquire centralidade. Lembra Agamben (2005), que *dispositivo* é um termo fundamental no pensamento de Foucault, de modo que o autor “o usa com frequência, sobretudo a partir da metade dos anos setenta, quando começa a se ocupar daquilo que chamava de “governabilidade” ou de “governo dos homens” (AGAMBEN, 2005, p. 9)”.

Em entrevista, Foucault (1979) esclarece que o conceito de dispositivo foi se construindo de forma mais geral e heterogênea do que a *épistémè* (episteme). Na sua percepção, o que ele tratava como episteme pode ser definido como um dispositivo produtor de verdades.

Eu definiria *épistémè* como o dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito de que se poderá dizer: é falso, é verdadeiro. É o dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável. (FOUCAULT, 1979, p. 247).

Sendo assim, por dispositivo, Foucault compreende algumas dimensões que demarcam, em primeiro lugar,

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Em segundo lugar, Foucault (1979) assegura que o dispositivo exerce diferentes funções na relação entre elementos heterogêneos, podendo, discursivamente ou não, ocupar posições e funções muito distintas. É importante destacar que Foucault não está preocupado em distinguir o que é discursivo, ou não, à medida que, em relação ao dispositivo, o problema não é linguístico, embora as relações humanas sejam mediadas pela materialidade da língua e pelos efeitos que ela é capaz de produzir. Nesse sentido, Deleuze (1990), ao interpretar essa proposição de Foucault a respeito do dispositivo, acrescenta que dispositivo é como um conjunto composto por linhas de natureza distinta que não se abalizam por conta própria, não possuem modos e contornos definidos, seguem cursos díspares (podendo aproximar-se ou distanciar-se). No entanto, apesar de mutáveis, exercem relação entre si.

Em terceiro lugar, segundo Foucault (1979), a formação de um dispositivo surge para responder a uma necessidade em um dado momento histórico, funcionando como uma estratégia de controle e dominação social. Sendo tratado como de natureza estratégica, “o

dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, ligado a uma ou mais configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam.” (FOUCAULT, 1979, p. 246).

Partindo da premissa de que o dispositivo-poder e saber se constituem dentro de uma relação de condicionantes, é interessante observar que, para Foucault (1979), a sua reflexão sobre o poder não está comprometida com a formulação de teoria do poder, como já referimos, uma vez que o que lhe interessa é investigar como o poder se exerce na relação com a vontade de saber. Desta perspectiva, postula que poder não se fixa numa relação verticalizada e restrita a espaços ou pessoas. Ao contrário, subvertendo a lógica de uma fronteira individualizada e estática, Foucault (1979) defende que o poder encontra-se capilarizado, no interior da sociedade, constituído através das interações e ações humanas. Assim refere Machado em relação às análises de Foucault sobre o poder: “[...] significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais” (MACHADO, 1979, p. X). Ainda segundo o autor,

Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim, práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua e funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é objeto, uma coisa, mas uma relação (MACHADO, 1979, p. XIV).

Sendo assim, o poder funciona como uma rede de dispositivos, organizado e distribuído dentro das relações sociais em que os sujeitos exercem poder uns sobre os outros, da mesma forma que sofrem seus efeitos. De acordo com Foucault (1979), a imagem de um poder centralizado e associado a aspectos negativos, aos poucos foi sendo diluída.

Se o poder fosse somente repressivo, as não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 1979, p.8).

Nessa direção, o poder é compreendido como uma prática social construída historicamente e não algo dado, herdado de forma natural. Por essa via, Foucault propõe a ruptura de um pensamento comprometido com a história do poder centralizado na esfera de um Estado soberano em relação à sociedade. É certo que Foucault não descarta que a concepção de um poder localizado na figura do Estado estaria relacionada aos modelos monárquicos, já que o poder, nessa época, era pensado a partir de uma concessão divina, assumindo, na sociedade moderna e contemporânea outras formas de racionalidade. Por isso mesmo, Foucault nos chama

a atenção para o fato de que as ações do Estado não são centrais e exclusivas, elas estão coladas em um movimento de disputa, produzido no jogo das relações sociais.

Não tenho de forma alguma a intenção de diminuir a importância e a eficácia do poder de Estado. Creio simplesmente que de tanto se insistir em seu papel, e em seu papel exclusivo, corre-se o risco de não dar conta de todos os mecanismos e efeitos de poder que não passam diretamente pelo aparelho de Estado, que muitas vezes o sustentam, o reproduzem, elevam sua eficácia ao máximo (FOUCAULT, 1979, p.161).

Uma das formas de investigação das relações de poder realizadas por Foucault foi através da clausura dos corpos nas penitenciárias, expandindo para outras instituições como hospícios, escolas, fábricas etc. Nesse campo de investigação, encontra formas de demonstrar como o poder atua gerando formas específicas de vigilância, controle e punição.

Segundo Foucault (2014b), é na Época Clássica que a figura do corpo passa a representar um instrumento de poder, tornando-se objeto de dominação, ainda que as mudanças nesta “nova” ordem de conceber a anatomia dos corpos circulem sem apoiar-se em descobertas repentinas, mas em técnicas que se impuseram a partir das exigências das conjunturas históricas.

Os castigos físicos, a arte da tortura e dos suplícios, característico das sociedades escravocratas vão dando espaços para técnicas mais sutis de disciplina sobre os corpos. Diferentemente das épocas de violência e coerção explícitas, a disciplina passa a se ocupar dos detalhes e com ela vão surgindo todas as formas de treinamento dissipadas nas instituições sociais.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. “Uma anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que o operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficiência que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e excitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essa mesma força (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 2014b, p.135-136).

O regime fabril, potencializado pelo modelo capitalista, parece justapor o funcionamento do poder disciplinar com maestria, em que a produção, normalmente vinculada à ordem econômica, assume maior relevância em relação aos indivíduos. Na perspectiva foucaultiana, a disciplina importa na vigilância do processo de produção, ocorrendo mesmo sem um representante físico para exercer o controle sobre os corpos, fazendo funcionar as condutas disciplinadoras. Assim, mesmo que os indivíduos ocupem lugares distintos, em razão da disposição dos espaços sociais organizados para segregá-los, as repartições servem para

individualizá-los, localizá-los dentro das próprias exigências deste aparelho de produção (FOUCAULT, 2014 b).

Percorrendo-se o corredor central da oficina, é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade de seu trabalho; comparar os operários entre si classificá-los segundo sua habilidade e rapidez; acompanhar os sucessivos estágios de fabricação (FOUCAULT, 2014b, p.142).

Nesse sentido, para Foucault a criação de um ordenamento funcional que se sustente nas relações sociais é organizada pelas instituições cujos espaços permitem a circulação do poder disciplinar. O controle sobre os corpos passa a ser exercido pelo gerenciamento do tempo, concomitantemente padronizado pelas hierarquias sociais.

Nessa fase de seus estudos, Foucault (2014b) apresenta-nos como exemplo de instituições disciplinadoras as igrejas, presídios, fábricas, escolas etc. cujo funcionamento institucional é ancorado em um conjunto de procedimentos organizados e distribuídos a partir de um modelo organizacional de poder disciplinar. Os espaços escolares, por exemplo, se projetam a partir de uma ordenação semelhante às dinâmicas instituídas nas demais instituições: ordem, vigilância, punição, exercícios etc. Podemos identificar tais procedimentos na organização da espacialidade da escola, através da distribuição das cadeiras, da organização das filas, dos espaços fragmentados, da disposição arquitetônica, (separando administrativo e pedagógico, docentes e discentes em distribuição hierárquica), da classificação das turmas organizadas por série, idade, dificuldades de aprendizagem, da organização curricular em disciplinas etc.

Além disso, em se tratando da escola, a aplicação desses procedimentos disciplinares é regida pelo olhar minucioso e quase invisível da hierarquia institucional (administrativa e pedagógica) que controla não apenas a distribuição dos corpos na espacialidade, mas, também, o tempo, distribuído rigorosamente. A organização espaço-temporal “funciona como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, recompensar”. (FOUCAULT, 2014 b, p.144).

Vale ressaltar que, segundo Foucault, o ensino não está apenas no controle disciplinar de princípios já definidos, mas na fabricação de corpos em atividade, de condicionamentos corporais, exercícios dirigidos que promovam gestos eficientes, nomeado de codificação instrumental do corpo.

Uma boa caligrafia, por exemplo, supõem uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador [...] O

mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem (FOUCAULT, 2014b, p.149-150).

Como sugerem os estudos de Foucault, a vigilância é um dos principais instrumentos de controle e está em todos os espaços, penetrando sem limites os lugares mais improváveis, fazendo-se presente até mesmo através do olhar invisível que tudo vê sem ser visto (FOUCAULT, 1979). Assim sendo, as relações de poder homogeneizam produzindo individualidades a partir de um poder articulado a um saber (FOUCAULT, 1979). Essa relação poder-saber corresponde ao exercício de funcionamento das instituições sociais, na medida em que estes espaços são autorizados para legitimar conhecimentos e circularem discursos e regimes de verdade.

Orientada, principalmente pelas condições econômicas e sociais de cada época, a noção de poder, para Foucault, sofreu deslocamentos. De maneira geral, podemos dizer que, interpelado pelas “novas” formas de relação econômica e social, o poder foi assumindo outras configurações centralizadas em uma gênese política, tratada por Foucault como a “arte de governar” ligada à emergência da “razão de Estado”. A esse poder que se exerce através de dispositivos de segurança, Foucault chamou de biopoder, conforme trataremos adiante.

Para melhor compreensão de como estes mecanismos de poder e controle se constituem e entram no cenário de validação social, no próximo item vamos nos concentrar no que Foucault chamou de “lugar” que une a produção de saberes e “verdades” construídas historicamente: o discurso.

### **3.2 O Discurso e suas Regras de Funcionamento na Produção de Poder/Saber e Verdade.**

Partindo do princípio de que o poder está presente nas interações sociais, pode-se dizer que a característica humana que mobiliza estas relações é a linguagem, isto é, principalmente pela ação de comunicar-se que o código linguístico é capaz de gerar. Foucault (1997a; 2014a) não discorda desta elaboração, no entanto, propõe uma revisão nos modos de conceber os processos interativos humanos que não se restringem à língua, à fala apenas como uma sequência de palavras, mas conceitua o discurso como um conjunto de signos que vão além da relação entre o pensamento e a palavra, ligando-se ao desejo e ao poder. Por essa compreensão, Foucault capta as condições de produção do discurso em dada época, “buscando articular as práticas institucionais e as estruturas do saber de cada época” (GREGOLIN, 2006, p. 71).

É importante destacar que a concepção de desejo para Foucault não está relacionada à visão da psicanálise em que o sujeito é dotado de uma consciência interna individual. Nessa perspectiva desenvolvida pelo autor, a consciência é reconhecida na sua dimensão social, não ficando restrita à dimensão psicológica. Sendo assim, os discursos são analisados através das práticas discursivas e não discursivas, enquanto produtoras de subjetividades. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014a, p.10).

Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo é aí percebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomada de consciência (FOUCAULT, 1997a, p 15).

Desta maneira, Foucault refuta a ideia de um discurso único, homogêneo, estático, fechado, comprometido com as origens e com o sujeito que fala. Propõe em contraposição a este pensamento, um novo tipo de racionalidade que não está em busca de um princípio ordenador do pensamento e da história, mas de um saber que se constitui na dispersão, no silenciamento, na emergência e na correlação com outros saberes.

Portanto, neste exercício reflexivo de pensar o discurso na relação com as condições de sua aparição, Foucault investiga e elabora algumas hipóteses de como os discursos entram na teia que os institui como verdades, capturados no exercício do poder.

Utilizando-se das discontinuidades e rupturas do campo da história, Foucault tece críticas aos modos convencionais de fazer ciência, irrompe com a lógica de uma estrutura discursiva organizada linearmente e desloca o olhar para o acontecimento, para o jogo de aparecimento e desaparecimento do discurso, observando que o conjunto da dispersão produz certas regras de formação do discurso (objetos, modalidades enunciativas, conceitos e estratégias).

As novas propostas de análises sugerem não mais as pesquisas dos começos silenciosos, não mais a regressão sem fim em direção aos primeiros precursores, mas a identificação de um novo tipo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos (FOUCAULT, 1997a, p.4).

Ou seja, Foucault é mobilizado pelo interesse de investigar como os processos discursivos em torno das verdades fabricadas pelas ciências, disseminadas durante séculos, emergem, repetem, ressurgem e se deslocam para novas formas de saber articuladas com as práticas institucionais. Com esse interesse, ele desenvolve uma investigação arqueológica, em um movimento que reflete o acúmulo de seus trabalhos anteriores e questiona a natureza das

origens, da história como um método determinista que busca verdades cristalizadas, introduzindo, assim, novas formas de pensar o homem através de um sistema de proposições sobre o discurso (unidades, conjuntos, séries, relações etc.).

Assim, por um lado, Foucault refuta o modelo tradicional centrado na ideia de continuidade, de discurso pronto e homogêneo; por outro, defende uma perspectiva teórica que dê lugar a um saber histórico, propondo outra possibilidade de análises discursivas.

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. [...] não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto (FOUCAULT, 1997a, p.159-160).

Foucault (1997a) identificou que o discurso, longe de uma unidade e de uma origem, ancora-se em enunciados (regularidades discursivas) que emergem em interstícios, divisões, encontrando regras para explicar a si próprio e suas relações. Os enunciados se formam e se organizam na sua dispersão a partir de condições de seu aparecimento e de regras próprias de uma dada Formação Discursiva (FD) às quais eles se filiam.

Afastando-se da tradição de um pensamento que toma a história a partir de noções como origem, linearidade, desenvolvimento etc., Foucault (1997a) se volta para os acontecimentos discursivos em que é possível apreender a articulação entre as práticas institucionais e os saberes por elas gerados em cada época. Observando que o conceito de enunciado e o conceito de língua não se encontram no mesmo nível de existência (GREGOLIN, 2006), Foucault parte dos acontecimentos como condição para a formação de enunciados, estes compreendidos em seu funcionamento e não como uma unidade da língua. Para ele, a língua permite e atua como um conjunto de regras que constitui enunciados factíveis, do mesmo modo que autoriza construir outros enunciados (FOUCAULT, 1997a). Sendo assim, o discurso ultrapassa os limites da língua, da comunicação ou a transmissão de informações, ainda que se utilize dela enquanto materialidade em que se apreende os efeitos de sentidos veiculados em dadas condições históricas. O enunciado, segundo Foucault, se define como:

Um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros, e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações

que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente deferente, a enunciados que o procedem e o seguem (FOUCAULT, 1997a, p.32).

Nesse sentido, o enunciado é definido como um processo de descontinuidades, posto que não aparece isolado, tampouco se define por sua estrutura proposicional. O enunciado é apreendido enquanto uma função sempre em relação com outros enunciados, segundo leis e cujos domínios são definidos por regras que possibilitam seu aparecimento. (FOUCAULT, 1997a). Apesar de ser atravessado por acontecimentos históricos, o enunciado não está desde a origem associado à época de sua circulação, mas apresenta relação com o que foi dito, o que se fabricou sobre ele em determinada época. “Ora, logo percebi que a unidade do objeto ‘loucura’ não nos permite individualizar um conjunto de enunciados e estabelecer entre eles uma relação ao mesmo tempo descritível e constante” (FOUCAULT, 1997a p.36).

Pode-se dizer que Foucault define discurso como a materialidade presente em um conjunto de enunciados que se ancoram na mesma formação discursiva, dentro de um sistema de regularidades que o institui a partir de certas regras de funcionamento. Assim, Foucault apresenta a noção de formação discursiva.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva- evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, alias, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade” (FOUCAULT, 1997a, p. 43).

Ou seja, “*O Método Arqueológico*” envolve a escavação, a restauração e a exposição de discursos, a fim de enxergar a positividade do saber em um determinado momento histórico (GERGOLIN, 2006, p. 71, grifos da autora).

Compreende-se, portanto, que os discursos são mecanismos de controle, distantes de uma neutralidade, organizados com a função de conjecturar poderes, de selecionar o que pode ou não ser dito, a depender do momento histórico. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014a, p. 9). Dentro das regras de funcionamento e mecanismos de controle do discurso, nos interessa em particular a vontade de verdade, compreendendo que, de acordo com Foucault (2014a), toda produção discursiva é atravessada pela vontade de verdade, tendo na produção do verdadeiro os mecanismos que implicam na constituição de subjetividades.

### 3.3 A Vontade de Verdade: Uma Produção Discursiva.

Segundo Foucault (2014a), toda sociedade é controlada em cada época por certo número de procedimentos de exclusão, cujos mecanismos podem sofrer deslocamentos e variações, a depender das condições históricas. Tais procedimentos são colocados em funcionamento por instituições que exercem o controle sobre os discursos, reconhecendo “verdades” e legitimando-as no contexto social.

Para Foucault (2014a), a vontade de verdade atravessou séculos e foi construída historicamente desde os poetas gregos do século VI, pessoas por quem de direito, o discurso poderia ser pronunciado em direção à adesão dos homens. Passado algum tempo, este discurso, até então incorporado como verdadeiro, desloca-se para uma cisão ou uma dicotomia entre discurso verdadeiro e falso. Nessa polarização entre verdadeiro e falso, a vontade de verdade surge impulsionada pelas descobertas e mutações científicas da época.

A legitimidade da verdade é produzida pelo conjunto das instituições que conferem validade a alguns discursos em sua positividade, impondo, reconduzindo e controlando seu poder de eficácia. Assim, para Foucault (2014), a vontade de verdade produziu nas sociedades regimes de repartição entre o verdadeiro e o falso, ao mesmo tempo em que não cessa de se reforçar e incitar desejo de novas verdades. (FOUCAULT, 2014a).

Ainda de acordo com Foucault (1979), a constituição do saber se faz vinculada ao poder que não se restringe às instituições sociais, mas se ancora nelas para realocar a vontade de verdade, sobretudo, nos modos da sociedade aplicar o saber. Neste vínculo entre saber - poder, “o poder, longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, 1979, p.148). É importante elucidar que o saber para Foucault não se trata de um pré-conhecimento, mas, de elementos formados por uma prática discursiva, definido nos seguintes termos:

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 1997a, p.206-207).

Para Foucault, a vontade de verdade fabricada por meio de práticas discursivas que se ligam a uma rede de dispositivos tem produzido ao longo dos tempos diferentes modos de a sociedade se relacionar e aplicar seu saber, inclusive criando e (re)modelando algo que até então

não existia como: a loucura, a sexualidade, a prisão, assim como outros saberes: a deficiência, a “inclusão”, o professor “inclusivo”, para citar aqueles mais próximos de nosso objeto de estudo.

Portanto, segundo Foucault, ao longo da história, houve deslocamentos nas noções de poder, acompanhando o movimento histórico da organização social e econômica da sociedade ocidental moderna<sup>6</sup>. Lembra Foucault que ele não tem o interesse em criar uma teoria geral sobre o poder, mas de entendê-lo na inter-relação com os mecanismos que se ocupam de mantê-lo. Logo, “trata-se simplesmente de saber por onde isso passa, como se passa, entre quem e quem, entre que ponto e que ponto, segundo quais procedimentos e com quais efeitos” (FOUCAULT, 1997a, p.3-4).

Nesse sentido, as primeiras investigações do autor estiveram voltadas para a relação entre os saberes e os poderes, procurando depreender em suas análises o tipo de poder que o conhecimento não cessa de fabricar. Nessa busca inquietante de compreender a relação inextrincável entre saber e poder, Foucault (1979) colocou para si a tarefa de apreender como os mecanismos de poder se configuram no interior dos discursos científicos, enquanto formas de subjetivação do sujeito na cultura ocidental. Para o autor, seria impossível compreender o desenvolvimento de um saber científico sem que se considerassem as mudanças operadas no âmbito do poder. Esta percepção coloca no horizonte investigativo de Foucault algumas questões, dentre elas: “quais regras e condições de possibilidades se impõem ao discurso científico em cada época?” “a que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como, de um discurso a outro, de um modelo a outro, se produzem efeitos de poder?” (FOUCAULT, 1997a, p. 227).

Até aqui, procuramos, nesta subseção, evidenciar que a análise de Foucault sobre a relação entre saber e poder, articulada a uma reflexão sobre os discursos, se voltou para os mecanismos de produção de subjetividades e como eles entram em funcionamento no interior do discurso científico. Nesta relação, produzem-se verdades e elas não estão, na percepção de Foucault, dissociadas de formas de poder e dos mecanismos que o engendram e são por ele engendrados, ao mesmo tempo. Isso porque os próprios mecanismos de poder são eles, por um lado, indutores de produções de verdade e, por outro, as próprias produções de verdade

---

<sup>6</sup> Passando pela primeira fase, em que analisa como se objetiva o sujeito do discurso científico na sociedade ocidental e pela segunda em que investiga como o sujeito se objetiva no que denominou de “práticas divisoras” - o sujeito é dividido no seu interior ou em relação aos outros (o louco x o são; o doente x o sadio;) (FOUCAULT, 1995) -, na terceira fase, Foucault dedica-se a estudar como os sujeitos se subjetivam a partir de um governo de si e dos outros, um governo que se exerce através de práticas em que o ser humano aprende a se produzir e a se reconhecer como sujeito.

carregam em si mesmas efeitos de poder que “nos unem, nos atam” (FOUCAULT, 1997a, p.229). Portanto, quando Foucault se volta ao campo do saber não se limita a apresentar a formação histórica de uma dada área do conhecimento, nem a refletir sobre o conhecimento para concebê-lo numa perspectiva linear, mas para compreender como interligado com o poder o conhecimento produz mecanismos de verdade, resultantes dos mesmos critérios que eles criam e exercem (MACHADO, 2006). Não há uma noção de poder correspondente a um centro, a uma instituição, à soberania estatal, Foucault contrapõe com uma noção de poder de tipo relacional que se configura como o espaço das relações saber/poder.

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade há milhares e milhares relações de poder e, por conseguinte, relações de força de pequenos enfrentamentos, microlutas de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. (FOUCAULT, 2003, p. 231).

Para Foucault, a disciplina, sempre presente no interior das instituições, no século XVII e início do século XVIII, nunca foi tão valorizada como a partir do momento em que o Estado se volta para a gestão da população, tratando-a não como massa coletiva, mas dedicando-se a geri-la, no detalhe, com refinamento.

É a partir do século XVIII que as sociedades ocidentais modernas passam a levar em conta o que na espécie humana constitui suas características biológicas e como os dispositivos de segurança devem intervir na população, como uma forma importante de conhecer esse campo de segurança, como passaremos a discutir na subseção seguinte.

### **3.4 Biopoder e a Produção de Subjetividades**

Partindo da percepção de que o poder se dá por uma série de práticas que configuram os discursos que circulam na sociedade, Foucault observou que conforme as sociedades foram se (re)organizando, os mecanismos de poder foram sendo desenhados sob a exigência de certos procedimentos de exercício do poder. Assim, no século XVIII, o poder disciplinar assumiu outros formatos que não comportavam mais o espaço restrito e individual do corpo físico, ainda que na prática, tais mecanismos de vigilância, controle e punição sobre o corpo permaneçam produzindo efeitos.

Segundo Foucault (2008), depois da derrocada do modelo de sociedade feudal, tornou-se necessário aperfeiçoar as formas de controle sobre o corpo, de modo que assegurassem o exercício do poder disciplinar dentro de limites aceitáveis. Desta percepção, o poder passa a se ocupar da coletividade (população), articulando os aspectos socioeconômicos a um saber/poder político que passa a atuar na forma de uma “arte de governar” em conexão com a emergência da “razão de Estado”, produzindo, igualmente, mecanismos mais complexos capazes de garantir a regulamentação desse poder.

Verifica-se, nesse momento, a entrada do biológico nas estratégias políticas a que Foucault (2008) passa a nomear de *biopoder*. Vale retomar a importante observação do autor no que concerne aos riscos de se considerar de forma estanque e numa sucessão linear as fases em que ele se dedica a investigar os modos de funcionamento do poder. Para Foucault, entre uma fase e outra, o que se pode considerar é o aprimoramento de técnicas e a predominância desses mecanismos em cada momento histórico. Assim Foucault define o biopoder, enquanto poder que atua de forma mais ampla sobre o corpo, inscrevendo-se sobre a espécie humana:

Conjunto de mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana (FOUCAULT, 2008, p.3).

Em seus estudos sobre o biopoder, Foucault (2005, 2008) destaca o aparato tecnológico de segurança entendido como dispositivos capazes de oferecer saídas de como manter os problemas da sociedade dentro dos limites permitidos e aceitáveis. Problematiza como se instaura a noção de população e estruturas políticas que colocam gradativamente o Estado como produtor de mecanismos (tecnologias) que passam a regular e controlar a população.

Sob a compreensão de que o poder não é uma substância, algo que decorreria de qualquer outra coisa, mas “um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter – mesmo que não o consigam – justamente o poder” (FOUCAULT, 2008), destaca o autor que:

Os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas, mesmo que, é claro, entre os diferentes mecanismos de poder que podemos encontrar nas relações de produção, nas relações familiares, nas relações sexuais, seja possível encontrar coordenações laterais, subordinações hierárquicas, isomorfismos, identidades ou analogias, técnicas, efeitos encadeados que permitem percorrer de urna maneira ao mesmo tempo lógica, coerente e válida o conjunto dos mecanismos de poder e apreendê-los no que podem ter de

específico num momento dado, durante um período dado, num campo dado (FOUCAULT, 2008, p.4-5).

É bem verdade que, antes de Foucault (2005) tratar especificamente sobre biopoder e a “racionalidade de Estado”, ele parecia já sinalizar correspondências entre o saber/poder político e “segurança”, principalmente se considerarmos a relação do rei com seus súditos que sempre estiveram envolta por mecanismos de controle: guerras, leis, processos de exclusão (loucura, sexualidade etc.). Nessa direção, percorrendo historicamente como a “segurança” vai construindo “novas” questões e estratégias onde irá residir a operacionalidade do que mais tarde Foucault (2008) nomeia de biopoder, destaca-se a importância das sociedades gregas e romanas na confluência estabelecida entre soberania (autoridade do rei) e território (espaço geográfico) edificando as primeiras noções de: eficiência do soberano, cidade e seus modos de funcionamento.

Um bom soberano, seja ele um soberano coletivo ou individual, é alguém que está bem situado no interior de um território, e um território que é civilizado no que concerne a sua obediência ao soberano é um território que tem urna boa disposição espacial. Pois bem, tudo isso, essa idéia da eficácia política da soberania está ligada aqui à idéia de uma intensidade das circulações: circulação das idéias, circulação das vontades e das ordens, circulação comercial também (FOUCAULT, 2008, p.20).

É fato que a relação soberania-espaço foi importante para pensar o movimento de expansão da cidade (território), o que por sua vez, está imbricado no aprimoramento das formas de poder (biopoder). No entanto, Foucault (2008) destaca que nessa época o saber/poder estava mais concentrado nas relações de soberania sobre a terra e seus produtos, em que, os efeitos dessa relação garantiriam as necessidades gerais de seus habitantes. Trata-se de uma época em que se conferem aos mecanismos de segurança a impossibilidade de se falar em estruturas políticas e “governo”.

Em linhas gerais, Foucault (2008) assegura que embora os modos de funcionamento dos mecanismos de segurança se somem a “certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e disciplina” (FOUCAULT, 2008, p.14), o espaço da “segurança” se inscreve no biopoder a partir de algumas especificidades. Para Foucault (2008), enquanto as cidades disciplinares são planejadas com base na organização da circulação, da separação das pessoas boas das más, da maximização da boa circulação, eliminado as más,

[...] a segurança vai se apoiar em um certo número de dados materiais. Ela vai trabalhar, é claro, com a disposição do espaço, com o escoamento das águas, com as ilhas, com o ar, etc. Logo, ela trabalha sobre algo dado. [Em segundo lugar,] não se trata, para ela, de reconstruir esse dado de tal modo que se atingisse um ponto de

perfeição, como numa cidade disciplinar. Trata-se simplesmente de maximizar os elementos positivos, de poder circular da melhor maneira possível, e de minimizar, ao contrário, o que é risco e inconveniente, como o roubo, as doenças, sabendo perfeitamente que nunca serão suprimidos. Trabalha-se, portanto, não apenas com dados naturais, mas também com quantidades que são relativamente compressíveis, mas que nunca o são totalmente. Isso nunca pode ser anulado, logo vai -se trabalhar com probabilidades. (FOUCAULT, 2008, p. 25-26).

Nesse sentido, a “segurança” constitui um dispositivo que integra a biopolítica, em que o que vai ser potencializado são os elementos que se justificam por sua “polifuncionalidade” (FOUCAULT, 2008). Assim, vários cálculos entram nas expectativas da governamentalidade, de modo que o campo de intervenção da soberania se dará com o meio, produzindo a existência de um saber/poder político localizado em “novas” formas de governar (FOUCAULT, 2008). Desta forma, exemplifica Foucault como as estimativas ou probabilidades entram no cálculo do biopoder, em se tratando de uma cidade, por exemplo:

O que é uma boa rua? É uma rua na qual vai haver, é claro, uma circulação dos chamados miasmas, logo das doenças, e vai ser necessário administrar a rua em função desse papel necessário, embora pouco desejável, da rua. A rua vai ser também aquilo por meio do que se levam as mercadorias, vai ser também aquilo ao longo do que vai haver lojas. A rua vai ser também aquilo pelo que vão poder transitar os ladrões, eventualmente os amotinados, etc. Portanto são todas essas diferentes funções da cidade, umas positivas, outras negativas, mas são elas que vai ser preciso implantar no planejamento. (FOUCAULT, 2008, p. 26).

Como se pode observar, a terceira forma de controle não se constitui mais nem de um código jurídico baseado no par permitido/proibido, nem das técnicas de vigilância e punição características do mecanismo disciplinar. Passam a figurar nesta fase o dispositivo de segurança, a partir do qual se instituem novas formas de penalidades e o custo delas para o conjunto da população. Não é mais a disciplina que adquire centralidade, embora ela não desapareça. O cuidado de si e o cálculo dos riscos para a população passam a se constituírem o objeto de saber e poder do Estado. O governo exercido através das táticas de *governamentalidade*, “[...] por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, o desenvolvimento de toda uma série de saberes”. (FOUCAULT, 2008, p.303).

A partir das mudanças necessárias para governar, em que opera a imprevisibilidade entre causas e efeitos da “naturalidade biológica da espécie humana” (FOUCAULT, 2008) é que se instala o dispositivo de segurança.

[...] voltamos a encontrar aqui o problema do soberano, mas desta vez o soberano não é mais aquele que exerce seu poder sobre um território a partir de uma localização geográfica da sua soberania política, o soberano é algo que se relaciona com uma natureza, ou antes, com a interferência, a intrincação perpétua de um meio geográfico,

climático, físico com a espécie humana, na medida em que ela tem um corpo e uma alma, uma existência física [e] moral; e o soberano será aquele que deverá exercer seu poder nesse ponto de articulação em que a natureza no sentido dos elementos físicos vem interferir com a natureza no sentido da natureza da espécie humana, nesse ponto de articulação em que o meio se torna determinante da natureza (FOUCAULT, 2008, p.30).

Na verdade, como já mencionado anteriormente por Foucault (1979), considerando uma das dimensões do dispositivo, ele se constitui dentro de uma rede diversificada de elementos inscritos em um jogo de poder/saber que o autorizam a escolher enunciados possíveis de serem ditos, isto é, aceitáveis em dada época, fazendo com que o dispositivo apareça antes mesmo da construção do conhecimento que se tem sobre algo. Logo, o dispositivo de segurança surge antes da noção de “meio” ter sido formada, à medida que são eles (os dispositivos) que trabalham, criam, organizam e planejam o “meio” (FOUCAULT, 2008).

Sendo assim, Foucault caracteriza o dispositivo de segurança como típico de sociedades contemporâneas, pois, produz um poder/saber político introduzindo mecanismos estratégicos (tecnologias) para governar. Isso significa que as engrenagens entre dispositivo de segurança e poder disciplinar, apesar de correlacionados, funcionam através de um conjunto de disposições específicas:

1-A disciplina funciona na medida em que isola um espaço, determina um segmento. A disciplina concentra, centra, encerra. O primeiro gesto da disciplina é, de fato, circunscrever um espaço no qual seu poder e os mecanismos do seu poder funcionarão plenamente e sem limites. [...] os dispositivos de segurança, são o contrário, tendem perpetuamente a ampliar, são centrífugos. Novos elementos são o tempo todo integrados. [...] Trata-se portanto de organizar ou, em todo caso, de deixar circuitos cada vez mais amplos se desenvolverem (FOUCAULT, 2008, p. 58-59).

2-A disciplina por definição regimenta tudo. A disciplina não deixa escapar nada. [...] já o dispositivo de segurança, deixa fazer. Não é que deixa *fazer* tudo, mas há um nível em que o *laisser-faire* é indispensável. [...] Em outras palavras, a maneira como a disciplina trata do detalhe não é, em absoluto, a mesma maneira como os dispositivos de segurança tratam dele (FOUCAULT, 2008, p. 59-60).

3- A disciplina, e, aliás, os sistemas de legalidade também procedem dividindo todas as coisas de acordo com um código do que é o permitido e do proibido. [...] ou melhor, do que é obrigatório. [...] No dispositivo de segurança trata-se justamente de não adotar nem o ponto de vista do que é impedido, nem o ponto de vista do que é obrigatório, mas distanciar-se suficientemente para poder apreender o ponto em que as coisas vão se produzir, sejam elas desejáveis ou não. [...] Em outras palavras, a lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem prescrever, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e de prescrição, a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde- anule, ou limite, ou freie, ou regule, Essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos dispositivos da segurança (FOUCAULT, 2008, p.60-61).

Segundo Foucault (2008), apesar de a população representar um problema político da modernidade, as questões relacionadas à população e ao governo são antigas e atravessam os

séculos, embora assumam diferentes perspectivas, principalmente no que concerne aos procedimentos e técnicas políticas de governo. Para ele, é possível que as transformações na relação população- governo encontrem sustentação no modo de pensar a população.

Com o tempo, explica Foucault (2008), houve uma inversão na forma de conceituar a população, antes vista pelo soberano de maneira quase permanente e essencialmente negativa. Isto significa que até o século XVIII, a população era compreendida a partir das grandes catástrofes, em que sua existência estava condicionada aos aspectos da mortalidade e demografia do território. Resumidamente, era sobre uma “mortalidade dramática que se colocava a questão de saber o que é a população e como se poderá repovoar” (FOUCAULT, 2008, p.89). Por sua vez, mantinha-se sobre a população o poderio do soberano que a estimava pela obediência e pelo valor numérico de pessoas que faziam parte do seu contingente.

De certo modo, Foucault atribui a aparente tensão construída em torno da representação de “governo” à pluralidade de seus significados. Entre as inúmeras formas possíveis de governo organizadas no interior das sociedades, Foucault identificou em particular: “o governo de si mesmo, que pertence à moral; à arte de governar uma família como convém; que pertence à economia, e, enfim, à "ciência de bem governar" o Estado, que pertence à política” (FOUCAULT, 2008, p.125).

De forma sintética, ainda que o intuito de Foucault não seja categorizar as formas de governo, tampouco tratá-las de maneira fragmentada, pode-se apreender de suas formulações que:

- a. O governo de si é uma prática de poder que eclode no século XVI e faz referência à problemática em torno de como governar as próprias condutas. Esta preocupação surge ancorada na religião, “no governo das almas” que encontra na relação do pastor com seu rebanho, a ideia de uma soberania, isto é, de uma forma de “governo”. Embora não compreendida como governo na perspectiva de um saber/poder político, o “poder pastoral” ganhou espessura, sendo incorporado como ofício central nas atividades da igreja cristã, e no entendimento de um rei absoluto que governa seus súditos. À primeira vista, a ideia de uma soberania associada à figura do pastor pode remeter a um pensamento arcaico, que só adquire sentido no modelo de sociedade do século XVI. “Em compensação, a metáfora do pastor que zela pelas suas ovelhas é aceita quando se trata de caracterizar a atividade do pedagogo, do médico, do professor de ginástica” (FOUCAULT, 2008 p.490) estando, portanto, também presente na contemporaneidade.
- b. Aos poucos, o poder pastoral vai dando espaço à arte de governar uma família como princípio fundamental de governo. Afinal, para governar um Estado era imprescindível

que quem o fizesse possuísse habilidades para gerir (governar) um pequeno grupo, a exemplo da família. Com os impactos da expansão demográfica e o aumento da produção agrícola característicos do século XVIII, esse “modelo familiar de governo” começa a entrar em desequilíbrio e ser questionado, principalmente porque não trazia um nível de realidade correspondente à questão da economia. Para Foucault, é nesse momento que temos a emergência da população constituindo-se como uma maneira de realocar a economia em outra coisa que não fosse a família.

Em outras palavras, até o surgimento da problemática da população, a arte de governar não podia ser pensada senão a partir do modelo da família, a partir da economia entendida como gestão da família. A partir do momento em que, ao contrário, a população vai aparecer como absolutamente irreduzível a família, a família passa para o nível inferior em relação à população; aparece como elemento no interior da população. Portanto ela não é mais um modelo; é um segmento, segmento simplesmente privilegiado porque quando se quiser obter alguma coisa da população, quanto ao comportamento sexual, quanto à demografia, ao número de filhos, quanto ao consumo, é pela família que se terá efetivamente de passar. (FOUCAULT, 2008, p.139).

Assim, através do eixo população-economia caminha-se para a "ciência de bem governar" o Estado, que pertence ao campo da política. Ou seja, as questões em torno da população e da economia marcam a passagem de um governo da soberania para um governo político organizado por meio de técnicas, colocando-nos novamente frente às mudanças na forma de pensar a população entendida por mercantilistas e fisiocratas de que tratávamos antes.

Para Foucault (2008), não há dúvidas de que o mercantilismo se constituiu como um primeiro exercício de saber/poder associado a uma prática de governo de Estado. Porém, no mercantilismo o poder concentrava-se no governo do soberano, em que, para atingir seus objetivos, conforme já visto, ele utilizava o recurso da obediência às leis (poder disciplinar) para conquistá-los.

Nesse sentido, a noção de população é entendida como uma soma de indivíduos, um aglomerado importante e necessário, mas limitado à preservação e manutenção das riquezas do Estado. Todavia, a partir dos fisiocratas, a população passa a ser caracterizada considerando um conjunto de processos “naturais” que incluem algumas variáveis como: clima, intensidade do comércio e circulação de riquezas, hábitos, tipos de valoração (moral-religiosa), meios de subsistência, e etc.

Na verdade, a população não é um dado primeiro, ela está na dependência de toda uma série de variáveis. A população varia com o clima. Varia com o entorno material. Varia com a intensidade do comércio e da atividade de circulação das riquezas. Varia, é claro, de acordo com as leis a que é submetida: por exemplo, os impostos, as leis sobre o casamento. Varia também com os hábitos das pessoas: por exemplo, a maneira

como se dá o dote das filhas, a maneira como se asseguram os direitos de primogenitura, a maneira como se criam as crianças, como são ou não confiadas a uma ama. A população varia com os valores morais ou religiosos que são reconhecidos a este ou aquele tipo de conduta: por exemplo, valorização ético-religiosa do celibato dos padres e dos monges (FOUCAULT, 2008, p.92-93).

Portanto, como dependente de uma série de variáveis, a população colocará à prova sua inércia e obediência frente ao soberano, bem como despertará para além da noção jurídica o entendimento de que pode ser usada como um instrumento estratégico-político de governo. Temos, portanto, sobre a interferência dos fisiocratas, modificações importantes: i) a compreensão do conceito população (que passa de mão de obra produtiva “obediente” a um conjunto dependente de variáveis “naturais”); ii) as formas de governo (não se concentram mais no poder da soberania, assumindo um caráter político de Estado); iii) o poder (desloca-se da disciplina para o biopoder) e iv) os mecanismos de poder (dirigem-se da coerção sobre o corpo físico e punição pelas leis à produção de técnicas capazes de garantir o controle sobre a população). (FOUCAULT, 2008)

Sem dúvida, a grande questão para Foucault estava em saber como funcionam os dispositivos de controle de uma população constituída “de indivíduos diferentes, cujo comportamento, pelo menos dentro de alguns limites, não se pode prever exatamente” (FOUCAULT, 2008, p.95). De acordo com Foucault, a resposta para este questionamento estaria no desejo, este entendido como o motor que move todos os indivíduos. Para ele, o desejo aparece no interior das técnicas de poder e governo político como aquilo que impulsiona os sujeitos a agirem e contra o qual nada se pode fazer.

Segundo Foucault (2008), a “naturalidade” da população aparece em uma superfície de afloramento que, dentro de uma série de fenômenos irregulares apresentam certa regularidade. Utilizando como exemplo a tabela de mortalidade de uma cidade, Foucault esclarece que apesar de identificadas diferenças nas causas, percebeu-se uma constância quanto ao número de mortes. Tal descoberta também pôde ser observada junto aos demais fenômenos como: processos migratórios, natalidade, salários, trabalho, produção de mercadorias, exportações e etc. Sendo assim, a multiplicidade de fenômenos distintos que atuam sobre os processos da população é que produziram a necessidade de uma “razão” de Estado em desenvolver procedimentos políticos de governo (técnicas de poder) para agir sobre ela própria.

[...] se se quiser favorecer a população ou conseguir que a população esteja numa relação justa com os recursos e as possibilidades de um Estado, é necessário agir sobre toda uma série de fatores, de elementos que estão aparentemente longe da própria população, do seu comportamento imediato, longe da sua fecundidade, da sua vontade de reprodução. É necessário, por exemplo, agir sobre os fluxos de moeda que vão irrigar o país, saber por onde esses fluxos de moeda passam saber se eles irrigam de

fato todos os elementos da população, se não deixam regiões inertes. Vai ser preciso agir sobre as exportações: quanto mais houver demanda de exportação, mais haverá evidentemente possibilidades de trabalho, logo possibilidades de riqueza, logo possibilidades de população (FOUCAULT, 2008, p.94).

Na sociedade contemporânea, funda-se um novo pensamento econômico-político sustentado pela ideia de que o problema dos que governam é administrar o desejo da população, ou ainda, não mais limitá-lo, mas, saber dizer sim a ele.

A população não é portanto uma coleção de sujeitos jurídicos, em relação individual ou coletiva, com uma vontade soberana. A população é um conjunto de elementos, no interior do qual podem-se notar constantes e regularidades até nos acidentes, no interior do qual pode-se identificar o universal do desejo produzindo regularmente o benefício de todos e a propósito do qual pode-se identificar certo número de variáveis de que ele depende e que são capazes de modificá-lo (FOUCAULT, 2008, p.97).

Tem-se, portanto, na nova ordem da sociedade contemporânea, uma “nova arte de governo” que se instaura sobre os processos da vida da população de modo geral. Em suma, como defende Foucault, a nova “razão de Estado” surge, então, como possibilidade de gerir (regular) a população e seus processos “naturais” tomados como um problema político, ou melhor, uma biopolítica. É a “maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças...” (FOUCAULT, 1997b, p.89).

Desse modo, a biopolítica se sustenta por um “jogo” em que a população exerce o papel central, já que é sobre ela que são lançados os mecanismos (técnicas políticas de poder), na mesma medida que depende dela (população) a circulação de tais mecanismos. Neste caso, a população “aparece tanto como objeto, isto é, aquilo sobre o que, para o que são dirigidos os mecanismos para obter sobre ela certo efeito, [quanto como] sujeito, já que é a ela que se pede para se comportar deste ou daquele jeito” (FOUCAULT, 2008 p.56).

Entre outros, os mecanismos políticos de poder que trabalham na perspectiva de objetificar a população parecem repousar sobre a ideia de liberdade que se liga principalmente ao campo da economia. Para Foucault (2008), a liberdade, no biopoder, é interpretada como possibilidade de mobilidade e deslocamento de pessoas, o que produz a compreensão de que os sujeitos agem sob vontades e escolhas próprias. Logo, não é coincidência que a ideia de liberdade seja um elemento chave no discurso das sociedades contemporâneas, já que o princípio filosófico e ideológico que as dirige está em consonância com os fundamentos do liberalismo, uma vez que estes anunciam uma forma de governar baseada na liberdade e equidade, a serviço dos interesses da população.

Essa ideologia da liberdade, essa reivindicação da liberdade foi uma das condições de desenvolvimento de formas modernas ou, se preferirem, capitalistas da economia. O problema é saber se, efetivamente, na implantação dessas medidas liberais [...] era de fato isso que se visava ou se buscava em primeira instância (FOUCAULT, 2008, p.63).

No biopoder, a disciplina atua sobre o conjunto da população na sua multiplicidade, captando a relação inextrincável entre soberania, disciplina e segurança. Desta maneira, as noções de risco, perigo, crise são fundamentais nessa fase da arte de governar a vida e o bem-estar das populações.

Conforme já ressaltamos, Foucault (1979; 2008) adverte que não se trata de colocarmos o poder disciplinar e o biopoder dentro de uma linha ascendente, mas de concebê-los como deslocamentos necessários para responderem a dadas condições históricas. Ao apresentar esse conjunto de disposições de segurança, Foucault observa que há propósitos e funcionamentos particulares entre disciplina e dispositivo de segurança que desencadearam mudanças no exercício do poder, principalmente em relação à economia e modos de governar.

Entre a série de condições que devem estar presentes para que o poder disciplinar seja exercido, Foucault destaca a questão da normatização como ponto central para pensarmos sua especificidade em relação ao biopoder. Partindo do princípio de que a disciplina tem por finalidade o adestramento e controle do corpo, Foucault compreende que o corpo também é demarcado como apto ou não a realizar uma função social, o que por consequência estabelece uma oposição entre o normal e anormal. Porém, ainda que o exercício do poder disciplinar produza “indivíduos normalizados”, o que autoriza classificá-los como normal ou anormal, é a norma. Afinal, lembra Foucault, que na disciplina, os que não conseguirem adequar-se à norma serão os indivíduos considerados fora dos padrões de normalidade. Portanto, os mecanismos disciplinares correspondem muito mais a um processo de incorporação da legislação do que um processo de normalização de indivíduos (FOUCAULT, 2008).

Em contrapartida, em relação ao dispositivo de segurança acontece uma inversão: a identificação entre normal e anormal aparece encarregada de produzir diferentes técnicas que levam em conta o conjunto da população articulado ao coeficiente provável de acontecimentos a serem considerados dentro de padrões que assegurem certa “normalidade”, conforme nos detalha Foucault:

Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer

essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. 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. São essas distribuições que vão servir de norma. “A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais”. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização (FOUCAULT, 2008, p.82-83).

Nesse sentido, a formulação de Foucault sobre dispositivos de normatização e normalidade nos parece fundamental para apreendermos analiticamente o nosso objeto da pesquisa, uma vez que temos nos arranjos sociais que atravessam a população, diferentes processos de normalização, dentre eles a normalização do saber docente que se desdobra em diferenciações, distribuições, hierarquias etc. A partir de um saber considerado normal decorre a norma com base na qual se produz o enquadramento do indivíduo, ou seja, a normalização de subjetividades humanas.

Enquanto os dispositivos disciplinares lidam com a normalização a partir da codificação de uma norma que se encarrega da decomposição dos indivíduos, da sua classificação, esquadramento e distribuição em lugares, tempos etc., cujo efeito é a distinção entre normal e anormal, nos dispositivos de segurança o que vai aparecer nos cálculos do governo é uma média considerada ótima e o estabelecimento de limites para o aceitável dentro de um quadro estatístico dos casos (doenças, mortes, roubos, evasão, reprovação etc.). Isso vai exigir nova distribuição das coisas e dos mecanismos que se traduzem em medidas legislativas, decretos, regulamentos, circulares, estatutos, programas, diretrizes etc.

Ainda que a partir das últimas décadas do século XX tenham se tornado recorrentes estudos sobre as políticas de formação docente tendo em vista a inclusão de alunos em situação de deficiência, lembramos com Veiga-Neto (1994) de que a própria construção moderna de normalidade tem dificultado o enfrentamento da questão pelas políticas de inclusão, uma vez que tais políticas estão sempre atravessadas por relações de poder e os sujeitos inseridos no rol da diversidade, antes de serem em si mesmos qualquer essencialidade produzida por tais políticas, participam de uma produção discursiva que se configura como um refinado saber sobre a diversidade humana.

Nesse sentido, entendemos que uma análise discursiva de uma política específica de formação docente que elege como tema a diversidade, pode oferecer contribuições para o enfrentamento de diferentes sentidos postos em circulação pelos múltiplos movimentos históricos, alguns deles materializados nas políticas que pretendem exercitar propostas e processos de inclusão de grupos que a modernidade não cansa de fabricar. A formação do

professor faz parte desses arranjos e compreender as relações de poder, saber e subjetividades que estão na base da formulação desta política pode ser uma das possibilidades de alterá-la, modificá-la, redirecioná-la, no conjunto das transformações sociais.

É nesse contexto de produção de um conjunto cada vez mais gigantesco de mecanismos de segurança que se introduz o documento em análise. Sendo assim, na próxima subseção, faremos uma breve síntese do projeto “*Educar na diversidade*”, para em seguida analisamos alguns enunciados em que é possível depreender os objetivos, estratégias de formação e a metodologia do projeto.

### **3.5 Projeto “Educar na Diversidade”**

O período correspondente à implantação do Projeto “*Educar na Diversidade*” 2003-2006, configurou-se de forma bastante expressiva no cenário social e político brasileiro. Vimos que a nova ordem mundial da globalização e a presença dos alunos em situação de deficiência nos espaços socioeducativos impulsionaram a produção de políticas educacionais nomeadas inclusivas, desencadeando uma “nova” discursividade acerca das pessoas em situação de deficiência, incidindo nos modos relacionais e discursivos.

Atendo-nos a esse cenário, nesta subseção apresentaremos uma breve síntese do Projeto: “*Educar na Diversidade*”, considerando, na perspectiva foucaultiana, as condições históricas de surgimento e circulação do documento, em que os discursos da deficiência entram numa relação com a verdade e o poder, produzindo as subjetividades do professor para atuar dentro de sistemas educacionais nomeados inclusivos.

Como dito anteriormente, o material de formação docente “*Educar na Diversidade*” é resultado de uma rede interativa do Brasil com países da América Latina, acompanhando as ramificações do Programa: “*Educação Inclusiva: direito à diversidade*”, em um movimento político de universalização do ensino sob os discursos de democratização do acesso a uma educação de qualidade, embasada no princípio da diversidade.

Com tiragens nos anos de 2003, 2005 e 2006, o documento alcançou a marca de: 15.000 exemplares, 21.110 participantes (gestores e educadores) e 144 municípios-polo envolvidos (MEC, 2006; 2009). Contendo 266 páginas, o material de formação docente-2006 está organizado em 04 módulos distribuídos por uma sequência de cores (verde escuro, azul, laranja, verde claro e vermelho), os quais argumentam em direção a técnicas motivadoras do professor; a princípios e conceitos; à gestão escolar e a estratégias pedagógicas para serem desenvolvidas por multiplicadores e professores no espaço da sala de aula.

Assim, as bases argumentativas do texto se situam nas esferas técnicas (habilidades), científicas, administrativas e pedagógicas, em que entendemos materializar-se em uma espécie de manual de formação docente, semelhante ao formato dos livros didáticos que sugerem um ritual e orientam o fazer pedagógico da sala de aula, cristalizando modos, formas e padrões necessários ao ensino.

Como destaca Souza (1999), apoiada em estudos de Vesentini, (1995), “o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto, e desta forma, fonte última (e às vezes) de referência” (SOUZA, 1999, p. 27). Embora a autora esteja analisando livros didáticos, parece-nos que o caráter de autoridade e de verdade presente no livro didático também se aplica ao documento em análise. Portanto, consideramos ser nesse arranjo textual discursivo que vai sendo prefigurada a vontade de verdade sobre o ensino e o modelo de professor que deve atuar neste sistema de ensino.

Nessa direção, o Projeto anuncia que visa a oferecer subsídios materiais e técnicos para todas as regiões do território brasileiro. Através de parcerias com os municípios (atuando como multiplicadores), a ação tem o intuito de “Disseminar a política de educação inclusiva através dos municípios brasileiros e apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes para responderem a crescente diversidade na sala de aula” (MEC, 2006, p.12).

Destarte, a iniciativa coincide com o movimento de ampliação no cenário das políticas de educação inclusiva e reafirma que a busca por suas concretizações recai sobre os conhecimentos e práticas docentes. “A ação docente (aprendizagem de conteúdos e práticas de ensino inclusivo) são fatores fundamentais para promover a aprendizagem efetiva de todos os alunos (as) e de seu valioso papel neste processo” (MEC, 2006, p.14).

Sendo assim, o lançamento do Projeto se inicia com um encontro de sensibilização que reuniu 200 gestores e educadores, oriundos dos 128 municípios-polo brasileiros, dando origem ao I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores e reunindo dirigentes da educação especial de todos os municípios e Estados do país (LIMA; DORZIART 2015). Logo no ano de 2003, inaugura-se o intercâmbio entre as regiões do país, focalizando as ações nos primeiros contatos com os dirigentes locais e a conquista de que o Projeto “*Educar na Diversidade*” assinala um instrumento eficaz no acesso e reprodução de conteúdos pertinentes à educação inclusiva.

Nesse sentido, tomam corpo os debates acerca da diversidade humana, sustentados também, como já mencionamos acima, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001), que intensificam os discursos governamentais ao

anunciar a figura do professor como sujeito fundamental na busca pela efetivação de tal prática, já que institui a obrigatoriedade das instituições de ensino superior a alterarem a organização curricular e promoverem a formação docente voltada a atender as especificidades dos alunos em situação de deficiência.

Por consequência, o governo passa a estabelecer critérios para a escolha dos municípios partícipes do projeto “*Educar na Diversidade*”, com base em: localidade geográfica, densidade demográfica, infraestrutura urbana e acessibilidade, além de iniciar o processo de capacitação dos dirigentes e membros das equipes técnicas dos municípios selecionados. Dispõe, ainda, de encontros anuais que possibilitam o monitoramento contínuo das ações e avaliações dos resultados (PACCINI, 2012).

Em 2004, são assinados os termos de adesão ao Projeto, requisito necessário para receberem apoio financeiro (LIMA; DORZIART 2015), e são alterados o instrumento de pesquisa do Censo, que passa a identificar e monitorar a trajetória escolar dos alunos em situação de deficiência inseridos.

No ano seguinte, 2005, continuando o movimento de expansão do projeto, ocorre a unificação dos cursos e oficinas, cujo intuito é o de que os multiplicadores possam exercer e disseminar o conteúdo com maior propriedade (MEC, 2005; PACCINI, 2012).

Dando continuidade à trajetória do Programa, em abril de 2005, foi realizado o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores; nesse mesmo ano os municípios-pólo disseminaram os cursos, contemplando a temática da formação docente, priorizando áreas específicas da educação especial. Ainda em 2005, o número de municípios-pólo do Programa passou para 144, abrangendo 2.496 municípios de abrangência e a formação de 31.158 professores, em todo país (PACCINI, 2012, p.90).

A essa altura, o documento já circulava entre os educadores das escolas públicas estaduais e municipais do país, subsidiando a formação continuada nas escolas através de um material que anunciava módulos permeados por princípios norteadores como: respeito à diversidade, formação docente, adaptação/flexibilização curricular, gestão escolar, trabalho colaborativo, aprendizagem significativa e avaliação (LIMA e DORZIART, 2015).

Nesta lógica, vale lembrar que o Projeto “*Educar na Diversidade*” se origina de uma proposta desenvolvida entre países do Mercosul, articuladas com as necessidades do mercado a responder aos efeitos da globalização. Editado em 2003, 2005 e 2006, no entanto, como dito anteriormente, elegemos trabalhar apenas com a última versão do material de formação docente por considerarmos a hipótese de um possível amadurecimento das propostas vinculadas ao

projeto, adquiridas ao longo destes anos de produção, após ser submetido a experiências pilotos em escolas distribuídas nos diferentes países parceiros da proposta coordenada pelo Brasil.

Identificamos, também, que no ano de 2006 há uma ênfase no fazer docente, sobretudo à ação prática do professor. Sendo assim, embora o objetivo central (inclusão) permaneça o mesmo entre os anos em que o documento foi publicado, constatamos que as primeiras abordagens aparecem mais preocupadas com os elementos de ordem teórica (orientações sobre o funcionamento do projeto), enquanto o último-2006-, com o ensino de práticas. Ou seja, na versão mais recente, explicita-se o intuito de trabalhar a formação docente, trazendo, inclusive, em seu título “*Educar na Diversidade*”, enquanto na edição anterior, o documento traz como título: “Documento orientador”. Outro dispositivo que reforça nossa escolha pela última versão do documento, é que observamos aspectos educacionais ligados fortemente aos aspectos sociais, chamando-nos a atenção para investigá-lo.

A hipótese que construímos sobre a ênfase nos aspectos sociais apresentados pelo documento, talvez tenha relação com uma série de acontecimentos preponderantes no país, decorrentes deste período. Nossa suposição advém principalmente das rupturas e reorganizações no poder executivo brasileiro que pela primeira vez na história, elegia para presidência da república um líder sindical de origem popular.

Não por acaso, ao longo deste mandato 2003-2010, o governo comprometeu-se em gerir várias pastas referentes a esta temática, tendo como prioritários os grupos sociais mais vulneráveis. Durante seu governo, foi criada a Secretaria de Educação Especial<sup>7</sup>, destinada a atender a propagação de sistemas educacionais inclusivos.

Para Paccini (2012), a fundamentação do Programa: “*Educação Inclusiva: direito à diversidade*”, que deu origem ao projeto: “*Educar na Diversidade*” se distingue de iniciativas do governo e políticas adotadas nas gestões anteriores, à medida que elas não priorizavam ações com as redes municipais que, assim, permaneciam sem acesso à informação e aos subsídios pedagógicos que orientam a inclusão educacional. Por outro lado, podemos interpretar a inserção dos municípios ao Projeto como uma estratégia de padronização do conhecimento em que o professor perde a autonomia e a capacidade criativa frente aos processos de ensino.

Em consonância com as ações anunciadas e o ano de publicação do material analisado -2006-, observamos que são retomados os discursos sobre os processos educacionais ligando-se aos aspectos sociais. Dirigidos pela garantia e defesa de direitos, são institucionalizadas a

---

<sup>7</sup> Atualmente extinta e substituída pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Política Nacional de Educação em Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa Com Deficiência.

Segundo Barbosa (2013), a Convenção é um marco jurídico importante frente ao direito humano (nacional e internacional) que corporifica a concepção de deficiência a partir do modelo social. Com equivalência de ementa constitucional, o documento é aprovado no ano de 2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009, lançando novos olhares e discursos sobre a deficiência, repercutindo na nomenclatura e sua definição.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Outro fator importante que sustenta as possíveis influências de cunho social sobre o Projeto, é o apoio financeiro das Nações Unidas para o Desenvolvimento, que visava contribuir financeiramente com as políticas educacionais brasileiras no que concerne à erradicação da pobreza no mundo. O que nos leva a considerar, segundo Kassar (2011), que os princípios que regem esses órgãos sociais se integram também ao desenvolvimento de políticas econômicas.

Como vimos, ancorados em aparatos legais, os sistemas de ensino passaram a incorporar preceitos inclusivos determinando que Estados, Municípios e União garantissem o atendimento a alunos em situação de deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Tomando como base os aspectos sociais, os sistemas de ensino divulgam seu caráter universal, ampliando também a garantia de acesso aos demais alunos marginalizados e excluídos do processo sob o discurso da positividade entre a interação dos diferentes. Sendo assim, atendo-se ao fato de que não existe neutralidade discursiva, esses episódios se configuram como ferramentas importantes para pensarmos em que condições e sob quais influências se deu a produção dos discursos presentes no material de formação docente *Educar na Diversidade*, ano 2006, produzindo “verdades” e subjetividades docentes, nos dando sustentação para na seção seguinte tratarmos do nosso *corpus* de análise.

#### **4. PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DOCENTES: ANÁLISE DISCURSIVA**

As análises de alguns enunciados extraídos do documento orientador da política de formação docente para a inclusão buscam apreender, na conjuntura de uma política neoliberal, como dispositivos de segurança introduzem no contexto da formação de professores, nova organização e distribuição dos saberes, com base em processos de subjetivação de um novo professor capaz de atuar no sistema de “educação inclusiva”. No discurso governamental de educação inclusiva, exige-se um professor com perfil “multifuncional”, aquele capaz de conhecer e lidar de forma competente com todas as especificidades do ensino.

De tal modo, para captar o funcionamento discursivo do material em análise, no sentido de apreender como as verdades são construídas sobre um determinado objeto e como os dispositivos de objetivação e subjetivação entram nas relações de poder com o sujeito, organizamos os enunciados formulados em diferentes seções do documento a partir de alguns temas suscitados pelas regularidades discursivas destes enunciados: *1) A Política universalizante no cuidado da população; 2) Processos normalizadores de subjetivação; 3- Regimes de refinamento da prática docente e 4) Práticas de si.*

Desta maneira, entendemos que a construção de um percurso metodológico de análise ancorado no funcionamento de dispositivos produtores de subjetividades nos propicia melhor apreensão dos modos de circulação e ampliação das tecnologias de poder sobre o professor, inscrevendo-o, ao mesmo tempo, na condição de sujeito e de objeto, já que é objetivado pelas tecnologias de poder da formação, mas, ao mesmo tempo, é convocado a construir e modificar os mecanismos de saber/poder sobre si mesmo.

Assim, cada item que segue reúne um conjunto de enunciados em que procuramos aprender, nos jogos discursivos, como se constituem sentidos de uma política de formação docente para a inclusão, numa relação com a verdade e o poder, em que as subjetividades do professor são fabricadas através de um novo tipo de poder voltado para os cuidados da população, tal como já observou Foucault, em suas investigações.

##### **4.1 O Cuidado com a População: Uma Política Universal e Homogeneizante**

#### 4.1.1 Movimentos Discursivos da Política Universalizante

Identificamos, na introdução do documento, enunciados que, ao definirem os objetivos e metodologia do projeto, mobilizam discursos que remetem ao desejo de captura de todos os sujeitos da educação, evidenciando uma nova maneira de fazer política que se volta para um saber/poder que se ocupa das relações entre diferentes saberes para a segurança de um dado grupo social, ou seja, “a preocupação em fazer viver por parte do Estado político governamentalizado” (FOUCAULT, 2005), aparece como fio condutor das políticas públicas. Assim vejamos os enunciados 1, 2 e 3, a seguir.

**Enunciado 1:** Refletindo o movimento mundial de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, os países integrantes do MERCOSUL – Brasil, Chile, Argentina, Paraguai e Uruguai – têm realizado esforços para aumentar o acesso de crianças, jovens e adultos à educação básica de qualidade (MEC, 2006, p.11).

**Enunciado 2:** Respondendo às diretrizes da Declaração de Salamanca e refletindo algumas experiências internacionais, o projeto Educar na Diversidade constitui um projeto-piloto [...] (MEC, 2006, p.15).

**Enunciado 3:** Para garantir a disseminação nacional das políticas e práticas inclusivas nas escolas brasileiras, a Secretaria de Educação Especial/MEC produzirá e publicará materiais baseados na experiência brasileira que subsidiarão as secretarias de educação e as escolas de todo o país [...] (MEC, 2006, p.13).

Podemos identificar, nos enunciados 1 e 2, uma política cujo efeito de sentido é de universalização de uma “verdade”. Trata-se de uma vontade de verdade que ultrapassa fronteiras, atingindo escala mundial, na medida em que o discurso de internacionalização se sobrepõe aos discursos de políticas nacionais. Os dispositivos desta política, que se pretende universal, se traduzem em acordos internacionais (movimento mundial de sistemas de educação inclusivos), em ordenamentos legais (diretrizes da Declaração de Salamanca), experiências modelares e perfiladoras de sujeitos (experiências internacionais, projeto piloto etc.).

Quando os governos trazem para seus países tais políticas, estas cumprem, em nível nacional, a mesma lógica totalizadora de subjetividades, como se pode observar no enunciado 3, em que experiências nacionais localizadas devem valer para a diversidade de escolas brasileiras, com diferentes: realidades, projetos e sujeitos. A sequência linguística *disseminação nacional das políticas e práticas inclusivas nas escolas brasileiras* produz o sentido de validação e propagação de uma política conformada em modelos que devem ser seguidos pelas *escolas de todo o país*. Assim, ao adotar os mesmos procedimentos e estratégias de políticas homogeneizadoras “a Secretaria de Educação Especial/MEC produzirá e publicará materiais baseados na experiência brasileira que subsidiarão as secretarias de educação e as escolas de todo o país”. Numa política de biopoder, anuncia-

se o domínio de um saber/poder orientado por necessidades politicamente fabricadas sob o efeito da inclusão, ainda que desconsidere as características educacionais específicas das regiões do Brasil.

Logo, a emergência do discurso da internacionalização das políticas por meio do emprego de um modelo único de política universalizante impede qualquer possibilidade de problematizar as relações, os regimes e os modos como o discurso oficial brasileiro se constituiu, sobretudo na relação com outros discursos que não os da política internacional.

Dessa maneira, uma das formas como a relação saber/poder se materializa, no documento, é sob a construção de valor universalizante desta política enquanto um dispositivo produtor de enunciados considerados verdadeiros e abrangentes em relação a um grupo social. Ressalta-se, no entanto, que tais discursos produtores de efeitos de verdade não mais se colocam a serviço de um poder disciplinar, mas de uma nova maneira de fazer política, a qual se volta para um saber/poder que se ocupa das relações entre diferentes saberes para a segurança de um dado grupo social. Ou seja, trata-se aqui não mais de mecanismos de interdição e proibição como vigoraram através de técnicas de disciplinas, mas de uma relação entre poder e saber que se traduz em uma vigilância pautada no cuidado da população. Nesse sentido, a própria tomada de decisão do governo em produzir, distribuir e expandir o material de formação docente pelos municípios brasileiros se configura como um cuidado com a população: ao veicular um discurso de disseminação de uma política universal, evidencia-se a “arte” do Estado em gerir a população dentro de tecnologias de poder, produzindo mecanismos estratégicos condizentes com as necessidades de cada momento histórico.

Como anunciamos acima, outro aspecto presente nos discursos do Estado, numa lógica de biopoder, é a captura do outro numa rede de dispositivos, tornando a todos acolhidos por uma política do cuidado com toda a população, como veremos no tópico a seguir.

#### 4.1.2 O Desejo de Captura das Diferenças: Processos Totalizadores do Estado

**Enunciado 4:** Segundo o princípio que norteia o Marco de Ação da Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, (Salamanca, 1994), todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais (MEC, 2006, p.12).

**Enunciado 5:** Desenvolver escolas para TODOS através do desenvolvimento de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas a fim de combater a exclusão educacional e social e responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem existentes nas escolas brasileiras (MEC, 2006, p.12).

**Enunciado 6:** Neste projeto, portanto, estamos construindo escolas que matriculam e acolhem todas as crianças da comunidade indiscriminadamente incluindo aquelas que são pessoas com algum tipo de deficiência e exigem uma proposta pedagógica que responda as necessidades educacionais especiais de todo(a)s os estudantes (MEC, 2006, p.12).

O operador “*todos/as*”, nos enunciados 4, 5 e 6, sugere o desejo de abrangência e de generalização, produzindo a captura do outro numa rede de dispositivos que envolvem *todas as escolas* brasileiras, *todas as crianças* independentemente de condições pessoais, *todos* os estilos e ritmos de aprendizagem, *todas as pessoas com algum tipo de deficiência*, *todos os estudantes*. Como se pode apreender nesses enunciados, há uma vontade de saber ancorada no poder que não deixa margem para nenhum outro tipo de escola que lide com a diversidade de sujeitos senão a escola projetada de forma modelar pelo Estado.

Numa conjuntura política neoliberal, tal como discutimos na seção II deste trabalho, a educação se apresenta como um instrumento importante para o fortalecimento do mercado. É justamente no contexto neoliberal que se delineiam políticas universais que exigem um perfil de professor capaz de responder a esta ordem e aos efeitos da globalização. O professor, entendido como peça fundamental para levar adiante o projeto universal de educação, se insere numa política de cuidados de si através de programas de formação, compondo a rede de dispositivos escolares.

Nesse sentido, a marca discursiva *todos*, além de se referir a toda uma população nomeada de diversidade, também mobiliza o arquivo do conjunto de políticas educacionais (TORRES, 1995) elaboradas por organismos internacionais, a exemplo da política na qual se ancora a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, que, desde sua publicação, possibilitou vínculos permanentes entre os países signatários que se comprometeram a adotar medidas em consonância com as orientações contidas no documento. Como resultado dessa incorporação, temos a forte presença do discurso “*para todos*” circulando no âmbito social, legal e político, bem como a interferência dos organismos internacionais fortalecendo o Estado Neoliberal, que, em especial no Brasil, se traduz na abertura de processos normativos sobre esferas locais, orientando parâmetros para todos os programas e projetos que envolvem a educação no país.

#### 4.1.3 A Formação Docente: Um Dispositivo Produtor de um Saber sobre a Docência.

Na biopolítica, como refere Foucault (1997b; 2008), a tecnologia produtora de subjetividades se volta, agora, não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao ser-vivo, à espécie humana. Sendo assim, as tecnologias produtoras desse saber sobre a vida humana exigem nova

arte. Nos enunciados 7, 8, 9 e 10, abaixo, é possível observar, em sua materialidade, referência a um saber lastreado na produção da subjetividade docente para atender a uma nova ordem política. Assim, nos enunciados 7, 8, 9 e 10, os discursos se voltam tanto ao cuidado com a formação do professor, na forma de oficinas multiplicadoras de subjetividades, quanto a uma tecnologia capaz de apreender como a subjetividade docente vai sendo construída e reconstruída. A coleta de dados sobre a própria prática docente realizada durante o curso funciona como um refinado dispositivo, um saber sobre a própria formação que deve se desdobrar num perfil/ modelo de professor para todas as escolas ou para as escolas *de todos*, tal como anuncia a política neoliberal.

**Enunciado 7:** Durante as oficinas, os multiplicadores das secretarias de educação têm a oportunidade de conhecer o material, sua estrutura e o modo como deve ser utilizado nas oficinas de formação nas escolas, através da participação em atividades orientadas pelos princípios da prática de ensino inclusiva, isto é, aprendizagem ativa; negociação de objetivos; demonstração, prática e feedback; avaliação contínua e apoio mútuo (vide Módulo1). (MEC, 2006, p.13).

**Enunciado 8:** Durante estas oficinas, os multiplicadores apresentaram o projeto e o material Educar na Diversidade, as competências dos envolvidos no processo, e em particular, disseminaram através de experiências práticas as estratégias de ensino inclusivas que devem ser utilizadas pelos docentes na sala de aula (MEC, 2006, p.14)

**Enunciado 9:**[...] Durante estas visitas, os multiplicadores devem realizar coleta de dados (relatos e história de sucesso) através de observação de sala de aula, entrevistas informais e formais (estruturadas, planejadas), questionários e outros instrumentos que sejam considerados apropriados. A coleta de informações nas escolas deve ter como foco a busca de dados relevantes sobre mudanças implementadas nas práticas da escola (gestão) e de sala de aula (metodologia de ensino) no que diz respeito a responder à diversidade existente no contexto escolar e devem incluir relatos de experiência de sucesso relevantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (MEC, 2006, p.15).

**Enunciado 10:** [...] Foi elaborado um questionário para coletar dados quantitativos e qualitativos, com a finalidade de identificar a situação inicial de cada escola, em relação aos cuidados com a diversidade e a educação inclusiva. A análise dos dados serviu de base à programação das atividades de assessoramento e formação voltadas para as escolas (MEC, 2006, p.15).

Nos enunciados 7 e 8, observamos que a dinâmica de formação funciona como uma espécie de cadeia, em que na forma de oficinas os multiplicadores devem apreender o conteúdo de formação a ser transmitido aos docentes, do mesmo modo que para garantir a sobrevivência e circulação das oficinas (técnicas de formação), os multiplicadores são essenciais no processo.

As palavras “*oficinas*” e “*multiplicadores*” remetem a um modelo de formação docente lastreado numa hierarquia de saberes que vai das esferas mais amplas de governo, passando pelos multiplicadores da formação e chegando à base da hierarquia representada pelo professor. Tal modelo hierárquico tem como referência as práticas empresárias que, seguindo regras de funcionamento próprio, é comum estabelecer relações por meio de hierarquias, onde cada funcionário tem seu papel muito bem definido.

Incorporando a mesma dinâmica empresarial, na forma de oficinas, os multiplicadores aparecem como aqueles que ocupam lugares específicos no cenário educacional. São eles [os multiplicadores] também os responsáveis por “disseminar” a ideia do projeto de formação nas escolas, reforçando os limites entre quem elabora (os que pensam) e aqueles que executam (colocam em prática) o projeto de formação (*os multiplicadores apresentaram o projeto e o material Educar na Diversidade, as competências dos envolvidos no processo [...]*). Cabe ainda aos multiplicadores propagar a obrigatoriedade dos modos e de quais conhecimentos e práticas devem ser incorporados pelos os professores “*disseminaram através de experiências práticas as estratégias de ensino inclusivas que devem ser utilizadas pelos docentes na sala de aula*”.

Verifica-se, assim, a racionalidade do processo de formação tal como no modelo de gestão empresarial, ou seja, baseada em métodos, tempos e espaços específicos, em que os objetivos e resultados são pautados numa metodologia precisa, em atividades rigorosamente orientadas, em técnicas de participação (“*o modo como deve ser utilizado nas oficinas de formação; participação em atividades orientadas; princípios da prática de ensino inclusiva, isto é, aprendizagem ativa; negociação de objetivos; demonstração, prática e feedback; avaliação contínua e apoio mútuo*”).

É interessante destacarmos que toda essa organização estratégica que envolve a antecipação e cálculo preciso das ações parece repousar na ideia da oficina e do multiplicador como um consenso, em que o processo de formação docente é construído sem conflitos, embora nada escape ao controle, a exemplo das oficinas que ao invés de livres, são minuciosamente orientadas. Como nos preveniu Foucault (2008; 2017), temos aqui a materialidade das técnicas de subjetivação articuladas a técnicas disciplinares que oferecem normas e condutas a serem seguidas, em que na forma de oficinas, o papel desenvolvido pelos multiplicadores provoca, ao mesmo tempo, uma injunção ao professor e uma indução dos resultados esperados no processo de formação docente.

Assim, uma das formas de homogeneização das políticas públicas é ancorar-se em modelos, técnicas, processos orientados por um desejo de captura dos sujeitos dentro de uma malha de poder orientada por um saber que se constitui de mecanismos e técnicas de controle. Assim, lembra Foucault (2008, 2017) que são necessários cada vez mais métodos de poder capazes de gerir a vida das populações, sem que isso torne mais difícil os modos de sujeição.

Esse biopoder, sem a menor dúvida, foi o elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido a custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos (FOUCAULT, 2017, p. 152).

É nesse contexto que o documento de formação docente atua como um instrumento de poder que produz verdades e subjetividades. Ainda que os discursos não se apoiem em instâncias sociais específicas, como diz Foucault (1979; 2014 a), sua manutenção depende de espaços de poder para institucionalizar “verdades” que interessam a determinados grupos sociais. Logo, os discursos que disseminam a política universalizante ancorada em um modelo de professor inclusivo “globalizado” aparecem ancorados em um saber. Isto é, no saber científico das instituições que validam o discurso, como “lugar” do que pode ou não ser difundido como “verdade”.

Nos enunciados 8 e 9, verificam-se novos dispositivos produtores dessa nova forma de saber/poder político, também caracterizadores da política neoliberal, em que a pesquisa, com seus instrumentos de coleta de dados, oferecem ao formador técnicas para conhecer e reelaborar subjetividades docentes. Como se pode apreender na materialidade dos enunciados 8 e 9, “*coleta de dados, observação, entrevistas informais e formais, coleta de informações, dados relevantes, relatos de experiência, questionário para coletar dados quantitativos e qualitativos, análise dos dados etc*” são índices reveladores de um saber que se pauta numa racionalidade produtora de verdades. Vale ressaltar que é com base em um saber estatístico sobre a população que o governo produz mecanismos de controle sobre essa mesma população que vai exigir cada vez mais do Estado a produção de ordenamentos legais (decretos, diretrizes, programas e etc.) para gerir esse controle.

Na linha do pensamento foucaultiano, o poder do soberano aparece agora recoberto pela gestão calculista da vida, encontrando suporte no terreno das práticas políticas e econômicas, que se traduzem nos problemas de natalidade, longevidade, migração e etc., fazendo eclodir diversas e numerosas técnicas para sujeição dos corpos e controle das populações (FOUCAULT, 2017). Tais práticas são acompanhadas sob a forma de registros que devem gerar dados sobre a atuação do professor e da escola. Como se pode observar, trata-se de uma tecnologia que procura conhecer para modificar eventos concernentes à vida e prática escolar, num cálculo de contenção dos perigos. Diz-nos Foucault que se trata de:

[...] uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos. É uma tecnologia que visa portanto não o treinamento individual, mas, pelo equilíbrio global, algo como uma homeóstase: a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos. (FOUCAULT, 2008, p. 298).

Como se depreende dos enunciados de 7 a 10, as oficinas de formação são, ao mesmo tempo, o espaço de produção de um professor supostamente habilitado para lidar com a diversidade de sujeitos e espaço de construção de um saber sobre estes mesmos sujeitos. Sendo assim, exige-se do professor uma mudança de comportamento face à proposta de educação inclusiva, ao mesmo tempo em que produz a imagem de um professor despossuído de um saber necessário para ocupar uma posição exigida na nova ordem do sistema.

#### **4.2 Práticas Normalizadoras de Subjetividades Docentes.**

Vimos com Foucault, na seção III deste trabalho, que a noção de poder disciplinar sofreu deslocamentos acompanhando as dinâmicas sociais e econômicas da sociedade ocidental moderna, culminando na emergência de uma governabilidade política através da “razão de Estado”. A esse poder (biopoder) acionado pelo dispositivo de segurança, foram produzidas tecnologias- mecanismos de controle sobre a população cada vez mais refinados- que se ocupam justamente de mantê-lo, produzindo, por meio da circulação de discursos, efeitos e sentidos de verdade. No entanto, é necessário evidenciarmos que apesar de o poder disciplinar operar a partir de uma lógica diferente do biopoder, tendo como mecanismo de atuação a noção de corpo individualizado e a codificação da norma, o poder disciplinar não desapareceu, mas, funciona entrelaçado ao processo de regulação da vida da população, intervindo sobre a “normalização”.

Utilizando como exemplo a sexualidade, Foucault (2017, 2008) defende que esse dispositivo pode ser considerado o ponto de junção entre disciplina e biopoder, à medida que o controle disciplinar sobre o corpo individualiza, mas também torna possível a regulação dos fenômenos sobre a população, que orientados agora por quadros estatísticos (taxas de natalidade, mortalidade, longevidade, doenças e etc.), permanecem, ainda que sob outros modos de funcionamento, produzindo mecanismos disciplinares sobre a coletividade. Isso significa que no biopoder os mecanismos de controle continuam atuando sobre os corpos, mas sob a perspectiva governamental de manter certo “equilíbrio” entre as variáveis que organizam os fenômenos biopolíticos da população. Grosso modo, esse vínculo entre os mecanismos que compõem uma sociedade organizada pelo poder disciplinar e poder regulatório, Foucault nomeia de “normalização”. No documento, em análise, o professor recebe orientação na forma de Guia, sugerindo, tal qual postula Foucault, formas normalizadoras de subjetividades docentes. Assim vejamos:

**Enunciado 11:** Este material de estudos constitui uma introdução ao material de formação docente *Educar na Diversidade*, elaborado e aplicado no contexto do Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL. Este módulo explicita como o material do Projeto foi concebido, sua concepção e como deve ser utilizados. O material oferece várias estratégias de aprendizagem já utilizadas com sucesso em inúmeros outros países tanto no hemisfério Norte como no Sul para ajudar os docentes a desenvolverem a sua reflexão e a uma prática pedagógica inclusiva, as quais podem ser utilizadas no ensino de crianças, de adolescentes e jovens e de adultos (MEC, 2006 p.21).

O enunciado 11 foi extraído do primeiro módulo do documento em que se anunciam os princípios, objetivos e metas do projeto. Tal enunciado é intitulado de “Guia” dirigido ao professor, orientando-lhe como deve receber as orientações de informação contidas no documento. A própria noção de guia já insere o professor no domínio de passividade face ao modelo a ser seguido, ou seja, no domínio de um processo de normalização de suas ações. Marcas linguísticas como: “*deve ser utilizado; oferece várias estratégias de aprendizagem já utilizadas com sucesso em inúmeros outros países*”, já evidenciam um processo lastreado no desejo de assimilação de um sistema normativo da educação.

Para que se produzam os efeitos da regulação, atingindo tanto o corpo individual quanto o coletivo da população, a disseminação da norma no interior das sociedades modernas se constitui como instrumento fundamental, já que é através dela que o saber/poder se dissipa, refletindo as estratégias de governo que interveem na vida das pessoas, cujo efeito converge em uma “sociedade normalizada”.

Nesse sentido, o discurso da política universalizante que atravessa todo o documento de formação docente “*Educar na Diversidade*” se insere em uma rede de dispositivos estratégicos de processos de normalização governamental que subjetivam o professor através de dispositivos disciplinares como a produção discursiva do corpo individual que classifica, distribui e estabelece os lugares que os sujeitos ocupam no mundo, ao mesmo tempo em que os dispositivos de segurança operam junto ao corpo coletivo, em que através de cálculos estatísticos do governo se estabelecem os limites aceitáveis de casos como doenças, mortes, roubos, evasão, reprovação etc., recaindo na necessidade de produzir cada vez mais mecanismos normalizadores que se traduzam em medidas legais.

No mesmo enunciado, a norma aparece como única possibilidade de suprir as necessidades contemporâneas para formar professores capazes de educar na diversidade, incorporando “*várias estratégias de aprendizagem já utilizadas com sucesso em inúmeros outros países tanto no hemisfério Norte como no Sul*” e, sobretudo, os métodos para desenvolver práticas inclusivas: “*Este módulo explicita como o material do Projeto foi concebido, sua concepção e como deve ser utilizado*”. Temos, portanto, a presença da mudança de conduta do professor como um processo normalizador que abrange o corpo individual (os

profissionais da educação) e o corpo coletivo (as instituições de ensino) que produzem através do poder disciplinar e regulador, uma sociedade “normalizada”.

Nesta lógica, o discurso do êxito da política de formação docente “*Educar na Diversidade*” aparece também como um dos processos normalizadores ao tomar como referência de política exitosa o fato de já ter sido experienciado em outros países. Ou seja, o êxito da política alcançado por outros países, legitima sua aplicação em qualquer outra realidade: “*O material oferece várias estratégias de aprendizagem já utilizadas com sucesso em inúmeros outros países tanto no hemisfério Norte como no Sul*”, garantindo a efetividade dos processos normalizadores sobre o conjunto da população, onde é necessário medir os riscos dentro de uma estimativa prévia de acontecimentos possíveis que individualiza os sujeitos, mas, também, não deixa de regular os processos sobre a população.

Lembra Foucault (2001, p. 62) que “a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção”, em que a norma não tem por função excluir, rejeitar, mas, contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. Assim, o discurso institucional normalizador recorre a diferentes recursos de legitimação de seu discurso com base no desejo de correção do outro. No enunciado 11, temos assim, a recorrência à normalização do professor a partir de uma técnica de transformação desse professor por meio de sua adesão à proposta veiculada no documento.

Para nós, a exemplo do que vimos no enunciado 11, o *guia*, por si só, já imprime uma tecnologia normalizadora governamental que produz um modelo de professor, intervindo no seu processo de constituição de subjetividade. Veremos nos próximos enunciados que, além do *guia*, o discurso no documento de formação docente aos poucos, vai dispor de técnicas mais específicas a serem empregadas no exercício da profissão docente para “*Educar na Diversidade*”.

Outros enunciados extraídos do documento também remetem a práticas normalizadoras em que, ao mesmo tempo, tomam o professor como peça fundamental para a implementação de uma política educacional, oferece-lhe novas estratégias a serem seguidas que se traduzem em qualificação do professor; superação de velhas práticas, aquisição de novas habilidades etc.

**Enunciado 12:** Durante as oficinas os docentes vivenciam a aprendizagem dos conteúdos curriculares (formal e informal) através de práticas de ensino inclusivas adquirindo e desenvolvendo, desta forma, uma nova percepção da ação docente como um fator fundamental para promover a aprendizagem efetiva de todos os seus aluno(a)s e de seu valioso papel neste processo (MEC, 2006, p.14).

**Enunciado 13:** Professores e professoras têm um papel fundamental na construção de escolas para todos e, para realizarem sua função social como educadore(a)s, devem adquirir habilidades para refletir sobre as práticas de ensino em sala de aula e para trabalhar em colaboração com seus pares a fim de contribuir na construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas, a partir das quais os estudantes com necessidades educacionais especiais têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar e na comunidade (MEC, 2006, p.11).

**Enunciado 14:** [...] no atual contexto da globalização, os docentes terão de formar-se tanto no domínio dos recursos de informação quanto em habilidades sociais, cognitivas e lingüísticas que lhes permitam responder criticamente à mudança. A formação em valores éticos e morais é também fundamental para contribuir com a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de sociedades mais justas. À estas habilidades devem ser acrescidos conhecimentos, aptidões e atitudes para fazer face à diversidade; ou seja, os professores e professoras devem estar preparados para trabalhar com meninos e meninas procedentes de diferentes contextos sociais e culturais e com diferentes níveis de capacidade e ritmos de aprendizagem, a fim de garantir a participação, a aprendizagem e o sucesso escolar de cada um (MEC, 2006 p.22 e 23).

**Enunciado 15:** [...] o professor(a) deve ser capaz de inovar cotidianamente [...]

**Enunciado 16:** Ensinar constitui a atividade principal na profissão do docente e por isso deve ser compreendida como uma ‘arte’ que envolve aprendizagem contínua e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais, as quais preparam o docente para resolver novas situações ou problemas emergentes no dia a dia da escola e da sala de aula. Considerar o docente como “eterno aprendiz” é um dos princípios que orientaram a elaboração deste material de formação (MEC, 2006, p.22).

No enunciado 12, a normalização do professor se faz a partir da aquisição de nova compreensão sobre suas práticas (*adquirindo e desenvolvendo, desta forma, uma nova percepção da ação docente como um fator fundamental para promover a aprendizagem efetiva de todos os seus aluno(a)s*), ou seja, prevalece nesse discurso o desejo de um professor com novas capacidades de percepção da ação docente. Nesse discurso, prevalece o desejo de novas subjetividades com base na superação de velhas práticas e concepções.

Lembra Foucault, que a anormalidade é sempre correlativa “de uma falha, de uma ruptura, de uma fraqueza, de uma incapacidade do sujeito” (FOUCAULT, 2008, p. 26). É justamente essa referência produzida para o anormal, com base em parâmetros institucionais, que o transforma em “objeto de uma tecnologia e de um saber de reparação, de readaptação, de reinserção, de correção” (FOUCAULT, 2008, p. 26-27). O professor, identificado a partir da falta, é, imediatamente enquadrado num campo de reparação ou de correção de suas faltas ou falhas, em todos os discursos veiculados nos enunciados de 12 a 16.

No enunciado 13, podemos identificar uma política voltada à questão da formação docente cujo foco é a dimensão prática, as habilidades desejadas para o professor pautadas em modelos de aplicação, tratando de modo indiferenciado e generalizado as diferentes identidades que integram a vida educacional. Aqui, também, verifica-se o desejo de um tipo de professor que deve: *adquirir habilidades para refletir sobre as práticas de ensino em sala de aula; trabalhar em colaboração com seus pares; e contribuir na construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas*. Ou seja, trata-se de práticas desejadas para um professor

apto a trabalhar em salas de aula para todos. Destarte, podemos considerar que esse sentido universalizador e homogeneizante das políticas, configura-se no modo de o poder exercitar sua governabilidade e produzir subjetividades, desprezando tempos, espaços e especificidades.

Ao analisar o enunciado 14, identificamos que o saber/poder se fundamenta em três domínios científicos que, segundo o documento, devem compor a formação deste profissional: o social, o científico e o cognitivo: *no atual contexto da globalização os docentes terão de formar-se tanto no domínio dos recursos de informação quanto em habilidades sociais, cognitivas e lingüísticas que lhes permitam responder criticamente à mudança*. Há, assim, uma injunção ao professor que deve habilitar-se nestes domínios para responder às demandas do mundo globalizado. Observamos que os domínios destes campos do saber cumprem uma função instrumentalista, ou seja, embora o documento assegure que estes conhecimentos devam contribuir para a formação crítica do professor face ao mundo globalizado, a habilidade parece ser o mote da formação.

Na sequência discursiva, novamente o conhecimento é nomeado de habilidades, a *essas habilidades devem ser acrescidos conhecimentos, aptidões e atitudes para fazer face à diversidade*. Aqui, a ideologia intervém e o argumento inicial, supostamente coeso, de um professor crítico, logo é substituído por um professor normalizado que deve deter habilidades acrescidas de aptidões e atitudes. No discurso das habilidades e aptidões, encontramos uma formação discursiva atravessada pelo campo de uma vertente da psicologia, em que aptidão é de uma ordem pessoal, uma construção elaborada internamente. Assim sendo, é compreendida como tendo sua fundamentação no corpo e podendo ser conduzida a partir de estímulos a um melhor rendimento da “máquina” humana.

Trazendo esse discurso para o contexto histórico da educação nomeada inclusiva, acreditamos que o regime de verdade em funcionamento nesse discurso capta de uma vertente da psicologia, sentidos que o discurso da educação inclusiva tenta negar, excluir para suas margens, a exemplo da prática da segregação e integração dos “anormais” nos espaços sociais e educativos que perdurou durante tantos anos na conjuntura educacional brasileira. Prevalece em tal discurso, a produção de subjetividades que Foucault sintetizou como modos históricos com que os indivíduos são fabricados em sujeitos.

Consideramos ainda, que todas essas orientações, (processos de normalização do professor) colocam o professor como principal responsável pela inclusão, bem como, restringe a inclusão a uma atitude de aceitação dos modos de convivência harmônica com o outro, silenciando as possibilidades discursivas de problematização das diferenças e singularidades dos sujeitos, num contexto histórico, político e social em que as subjetividades e as alteridades

são projetadas para adequarem-se a modelos, perfilhamentos de sujeitos. Neste caso, podemos dizer que o discurso da inclusão e a diversidade se constroem a partir de um jogo de forças e de poder em que através da política normatizam e normalizam os modos de vida, comportamentos, práticas, desconsiderando as particularidades dos sujeitos e as dinâmicas produzidas no interior das escolas.

Os enunciados 15 e 16 também se voltam à subjetivação do professor, ambos remetendo à capacidade inovadora e criadora docente, o que sugere que o professor que se submete a regras e disciplinas articuladas à positividade da vida das pessoas em situação de deficiência deve aderir ao tema da diversidade, a partir da adoção de tais técnicas. Sugere-se, portanto, que professores dediquem-se, de forma coletiva e colaborativa, a compreender a deficiência (a anormalidade) através de processos normalizadores em forma de módulos, cursos e oficinas de trabalho coletivo, de acordo como se anuncia e organiza o material de formação em análise.

Particularmente, no enunciado 16, a experiência do professor, na ordem do discurso, deve ser apreendida como “*uma arte*”, [...] *que envolve aprendizagem contínua e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais*. No entanto, as “habilidades” entendidas como uma “arte” não é da ordem de um professor criativo, inventivo, mas de um professor que se instrumentalize a partir da normalização orientada por uma política que focaliza habilidades. Nesse sentido, retomamos a ideia de que as “habilidades” docentes para “*Educar na Diversidade*” têm forte relação com um discurso centrado em características pessoais e instrumentais, compreendidas como necessárias ao trabalho, principalmente quando se trata do ensino de alunos em situação de deficiência.

Este movimento saber-poder-verdade é constituído, aparentemente, sem controvérsias, de modo que o professor parece ser conduzido sem maiores resistências. No entanto, Foucault (2014b) reconhece que nos dispositivos de controle do poder estão as resistências. No próprio discurso em análise, o trabalho argumentativo de busca de adesão do professor a uma proposta de formação já denuncia que há resistências a ela. Lembra-nos o autor que esses mecanismos disciplinares e regulatórios do biopoder operam como um desdobramento decorrente das mudanças sócio históricas, em que se criam estratégias mais tenras de vigilância e domínio sobre os sujeitos (corpos). Trata-se, portanto, de um processo de recondução que precisava abdicar das violências de ordem explícitas sobre o corpo, para dar lugar à “anatomia política”, esculpida com a “arte” de conhecer com profundidade o outro.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula, e o recompõe. Uma “anatomia política”, que também é igualmente uma mecânica de poder, está nascendo; ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que se façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2014b p.135).

Ainda que nas sociedades capitalistas seja difícil articular o funcionamento de técnicas de poder e governo político considerando a multiplicidade de sujeitos e interesses envolvidos, a norma vai operar dentro de uma produção discursiva da positividade e de um desejo manifesto pela própria população. Ou seja, de modo geral, o documento “*Educar na Diversidade*” aparece como um modelo normativo hegemônico a ser seguido, mas sem causar o estranhamento da população que o incorpora muitas vezes como o resultado natural orientado pelos próprios desejos, ainda que as resistências estejam sempre numa relação de força com estes discursos hegemônicos.

#### 4.2.1 Técnicas Refinadas de uma Arte de Governo de Si.

Segundo Foucault (2008), nessa nova arte de governar no interior de um Estado neoliberal, a atuação do Estado deve aparecer mais para o mínimo do que para o máximo, uma vez que o investimento deve se dar no aperfeiçoamento interno da razão do Estado como forma de garantir o seu desenvolvimento mais completo a sua manutenção. É nesse sentido que gostaríamos de refletir nesse tópico sobre as técnicas de inflexão na formação docente, cujo discurso é o da autonomia do sujeito a partir de técnicas de formação pontualmente desenvolvidas, de modo que o professor se torne ele mesmo uma espécie de governo de si.

Os enunciados a seguir remetem a procedimentos de formação dos participantes das oficinas de formação em que os sujeitos são submetidos a refinadas práticas de constituição de si sempre dentro de um cálculo previsível de resultados de formação para atuar com a diversidade. Os mecanismos de formação de verdades vão dando sentidos do que seja permitido ou proibido sem que com isso o governo apareça como um peso.

**Enunciado 17:** Na *formação de professores* as atividades nas oficinas devem ser planejadas após proceder-se a uma abordagem inicial dos participantes, a partir da qual é possível identificar seus conhecimentos prévios e idéias, necessidades e expectativas quanto às atividades propostas. Este conhecimento prévio do grupo permitirá elaborar um programa de formação adequado às suas necessidades, o qual será suscetível a modificações em função durante o processo. O conhecimento do grupo implica estabelecer intensa relação de comunicação e de diálogo com cada um dos integrantes. Os meios mais adequados para este conhecimento são as entrevistas, os questionários e as conversas informais. É importante destacar que essa percepção em relação ao grupo não se esgota nesse primeiro contato, mas ao contrário deve constituir uma tarefa habitual ao longo de todo o processo de formação (MEC, 2006 p.27).

O enunciado 17 se refere a uma estratégia de técnica de grupo. Nesse discurso de formação docente as atividades propostas no formato de oficinas são organizadas para circular em um mesmo formato em toda a América Latina, ao mesmo tempo que sugere a possibilidade de uma individualização no processo de formação docente, conforme cada país. No entanto, não escapa a esta técnica inicial de constituição de uma relação profissional entre as pessoas o tom diretivo implicado na forma verbal devem ser: “*Na formação de professores as atividades nas oficinas devem ser planejadas após proceder-se a uma abordagem inicial dos participantes, a partir da qual é possível identificar seus conhecimentos prévios e idéias, necessidades e expectativas quanto às atividades propostas*”.

Nesse movimento de buscar individualizar os processos e produzir o efeito de estabelecimento de acordo e liberdade entre os participantes envolvidos na formação docente, os meios mais adequados para conhecer o outro convergem para procedimentos racionais produtores de verdades que vão além da *intensa comunicação e de diálogo com cada um dos integrantes*. Como se pode destacar do enunciado 17, *Os meios mais adequados para este conhecimento são as entrevistas, os questionários e as conversas informais*. Tem-se aqui o funcionamento de uma biopolítica em que os regimes de verificação orientados pela racionalidade do Estado possam oferecer ao próprio Estado, em função dos objetivos de sua governamentalidade, o que é útil fazer ou não fazer, no que deve mexer ou manter (FOUCAULT, 2008).

Assim, os percursos e instrumentos (entrevistas, questionários e conversas informais) discursivizados, como forma de constituir as relações humanas estão associados às dinâmicas capitalistas em que o ser humano é objetificado, interessando mais a produtividade e os resultados finais do que o processo de formação em si, embora, os arranjos da formação docente já estejam previamente estabelecidos dentro da produção das tecnologias de poder governamental sobre o conjunto que compõe a vida da população (profissionais da educação).

Destacamos ainda que a necessidade de conhecer com refinamento de detalhes os participantes das oficinas de formação, identificando “*seus conhecimentos prévios e idéias, necessidades e expectativas quanto às atividades propostas*” é importante como um mecanismo estratégico governamental, à medida que tais conhecimentos sustentam a produção e manutenção dessa e outras tecnologias de poder sobre a população, evitando a casualidade. Veremos que essa regulação dos perigos vai transitar também nos próximos enunciados que tratam das estratégias para a efetivação das práticas docentes de ensino inclusivo, desaguando na avaliação, onde tornaremos a tratar do assunto.

**Enunciado 18:** A abordagem inclusiva é essencialmente participativa e, portanto, considera as perspectivas individuais em qualquer processo de aprendizagem. Assim, tanto para um multiplicador das práticas de ensino inclusivas como um professor(a) que utiliza estas práticas na sala de aula com seus aluno(a)s é importante negociar com o grupo todo o plano de trabalho ou de aula elaborado, isto é, os participantes podem contribuir oferecendo dados sobre suas expectativas e prioridades, as quais devem ser sempre que possível contempladas no plano. [...] Na *formação de professores* é importante que o multiplicador(a) ajuste as expectativas dos participantes em relação ao que se pode esperar das atividades de formação e ofereça clareza ao estabelecer o que será abordado no contexto da formação e a razão pela qual tais temas foram privilegiados. Por exemplo, a oficina de formação deve trabalhar com a gestão do tempo através da realização de atividades que são planejadas de forma ativa, demonstradas para que todos saibam o que se quer que seja realizado e organizado em passos e tempo para a consecução da tarefa (MEC, 2006 p.27).

O enunciado 18 compõe as estratégias denominadas no documento de *Ajustes de expectativas e negociação de objetivos*. Nesse enunciado captamos uma regularidade discursiva que remete ao desejo de estimular a participação dos professores, tendo como mote a consideração de subjetividades individuais: *A abordagem inclusiva é essencialmente participativa e, portanto, considera as perspectivas individuais em qualquer processo de aprendizagem.*

Apesar de o documento anunciar a diversidade como foco do trabalho docente e a formação do professor pautada em processos participativos que respeitam as individualidades em regime de cascata são estabelecidas hierarquias que homogeneízam os processos, as relações, as funções, promovendo justamente o oposto do que o documento propõe. Essa percepção se ancora em sentidos produzidos pela sequência: *Assim, tanto para um multiplicador das práticas de ensino inclusivas como um professor(a) que utiliza estas práticas na sala de aula com seus aluno(a)s[...] Na formação de professores é importante que o multiplicador(a) ajuste as expectativas dos participantes em relação ao que se pode esperar das atividades de formação.* Como se poder ver, o que se anuncia como respeito a individualidades está sob a regulação, sob ajustes que ao final resultem em processos homogeneizadores de subjetividades docentes. Embora o foco anunciado seja nas individualidades, espera-se que as expectativas individuais sejam ajustadas, conformadas.

Outra questão a ser problematizada é que o conceito participação, também presente no enunciado, é construído por um rigor delimitado em: *entrevistas, questionários e conversas informais*, ou seja, a participação é controlada por instrumentos próprios de um discurso produtor de verdades e controlador dos acasos, justamente porque as verdades a serem alcançadas por esta racionalidade devem alimentar a própria política de Estado universalizante em sua positividade.

Na sequência: *é importante negociar com o grupo todo o plano de trabalho ou de aula elaborado, isto é, os participantes podem contribuir oferecendo dados sobre suas expectativas e prioridades, as quais devem ser sempre que possível contempladas no plano*, reforça nossa

análise anterior de que o modelo de constituir as relações humanas está associado à conjuntura capitalista, em que a educação se configura como lugar de resultados econômicos. A expectativa na produção de “dados” revela o desejo pelo alcance de resultados, informações, numa biopolítica em que importa mais conhecer racionalmente o problema do que, propriamente, atuar sobre a resolução do problema.

**Enunciado 19:** Um aspecto fundamental para a aprendizagem é a existência de um clima acolhedor e prazeroso na sala de aula. Pesquisas têm demonstrado que os alunos e alunas aprendem melhor em um ambiente positivo, no qual as relações de apoio e cooperação, a valorização do outro, a confiança mútua e auto-estima, constituem fatores essenciais à aprendizagem efetiva. Daí a importância de garantir que os docentes em processo de formação para a inclusão vivenciem tal clima, a fim de que possam incorporar esta dimensão do processo educacional à sua prática de ensino. Nas oficinas de *formação de professore(a)s ou nas salas de aula*, portanto, é importante que sejam aplicadas estratégias que promovam o conhecimento e a interação entre os membros do grupo e sirvam para “quebrar o gelo” inicial, especialmente quando os docentes são oriundos de escolas diferentes[...]. (MEC, 2006 p.28).

O enunciado 19 participa, no documento em análise, de estratégias de formação voltadas para a *Criação de um ambiente agradável para a aprendizagem*. Sugere Foucault, em *O sujeito e o Poder* (1995), que uma das razões da força do Estado é, justamente, o fato de se constituir uma forma de poder tanto individualizante como totalizante, combinando, a um só tempo e de forma astuciosa, formas de individualização e procedimentos de totalização. O Estado moderno integrou nessa nova forma política uma antiga tecnologia de poder originada nas instituições cristãs que é a tecnologia do poder pastoral, submetendo a individualidade a um poder muito específico, sem explorar a alma dos sujeitos.

Sendo assim, no enunciado 19, há um cuidado sobre o sujeito que resvala para um cuidado do sujeito consigo mesmo atingido por procedimentos específicos de formação: “*Um aspecto fundamental para a aprendizagem é a existência de um clima acolhedor e prazeroso na sala de aula*”. Esse enunciado nos faz pensar que é preciso atuar sobre subjetividades ligadas a relações afetivas, ao prazer das relações como parte da produção de subjetividades. Trata-se de mecanismos de produção de condutas e comportamentos dos professores via políticas públicas. Por esta via é necessário instaurar *um clima acolhedor e prazeroso na sala de aula*. É um discurso embasado em um saber científico conferidor de legitimidade: *Pesquisas têm demonstrado que os alunos e alunas aprendem melhor em um ambiente positivo*. A partir do discurso legitimador, instaura-se a necessidade de que todos incorporem a vivência de dadas experiências e os princípios governadores das almas: “*Daí a importância de garantir que os docentes em processo de formação para a inclusão vivenciem tal clima, a fim de que possam incorporar esta dimensão do processo educacional à sua prática de ensino*”.

Esse discurso que vincula o desenvolvimento do corpo às condições de ordem emocional, de modo que esse corpo precisa ser acolhido, nos remete ao arquivo das práticas educativas de cunho biológico e assistencialista presentes numa das fases do discurso de acesso e permanência dos alunos em situação de deficiência aos sistemas de ensino.

Ainda no enunciado 19, a passagem *Nas oficinas de formação de professore(a)s ou nas salas de aula, portanto, é importante que sejam aplicadas estratégias que promovam o conhecimento e a interação entre os membros do grupo e sirvam para “quebrar o gelo”* pode ser compreendida como um discurso fabricado artificialmente sobre os fenômenos que cercam a população, uma vez que para estabelecer uma relação de troca com o outro torna-se necessário utilizar naturalmente o mecanismo estratégico “quebrar o gelo”. Ou seja, para que haja interatividade entre as pessoas, é necessária a fabricação de um mecanismo produzido artificialmente (quebrar o gelo), mas que passa a ser encarado como natural quando as pessoas que não se conhecem adotam esse mecanismo para estabelecer aproximações. Vale ressaltar que a produção artificial de um mecanismo estratégico como esse, parte do princípio de que os envolvidos no processo de formação docente não são capazes de interagir sem esse recurso. Temos assim, modos que compõem os processos normalizadores atuando dentro de uma biopolítica.

Passando para as técnicas que o material oferece dentro dos princípios orientadores da prática de ensino docente para a garantia da inclusão, selecionamos as *técnicas de simulação e as técnicas de avaliação*, assim nomeadas pelo documento.

Vejamos:

**Enunciado 20:** Nas técnicas de simulação as situações do cotidiano da escola são refletidas de forma hipotética. A simulação de eventos oferece a vantagem de não tratar diretamente dos problemas e conflitos reais existentes na escola ou na sala e aula, o que permite que os participantes mantenham certo distanciamento [...]. (MEC, 2006 p.29).

Esse enunciado é identificado no documento como *Técnica de simulação*. Problematizando tal enunciado, indagamos: há sentido em propor uma atividade que não condiz com os contextos e necessidades reais de ensino-aprendizagem? É possível que a aprendizagem se dê no campo da simulação, ainda que a utilize como ponto de partida a realidade do cotidiano escolar? Apesar de não dito, por se tratar de um documento de formação docente para atuar na diversidade, os problemas e conflitos aqui estariam relacionados com a inclusão das pessoas em situação de deficiência, do “anormal”? Como e para que manter um distanciamento do cotidiano escolar, já que é o cotidiano que afeta a vida dos professores? Outro questionamento que consideramos interessante fazer é: O que leva tal política recorrer à simulação de problemas

e conflitos como forma de não lidar diretamente com os problemas existentes? (*A simulação de eventos oferece a vantagem de não tratar diretamente dos problemas e conflitos reais existentes na escola ou na sala e aula*).

Uma hipótese possível para responder a tais questionamentos é que a simulação remete não à possibilidade de o professor aproximar-se da vida dos sujeitos com suas diversidades e diferenças, mas à possibilidade de padronizar comportamentos, identidades. Essa hipótese se ancora nos sentidos produzidos no enunciado 21, a seguir.

**Enunciado 21:** A simulação se desenvolve em torno de um caso extraído da vida real e demonstrado em jornal, filme ou vídeo. O importante é que durante a simulação os aluno(a)s ou docentes se identifiquem, de algum modo, com alguns dos papéis representados na simulação. Isto aumenta as chances de maior participação, facilita a análise da situação e fundamenta o processo de tomada de decisão sobre como enfrentar e superar a situação. Várias unidades do ‘Educar na Diversidade’ baseiam-se no estudo de casos extraídos das escolas que integraram o projeto do Mercosul e de outras realidades. (MEC, 2006, p. 29).

O enunciado 21 compõe a técnica de simulação nomeada pelo projeto “*Educar na Diversidade*” de *Estudo de caso*. Como se vê, uma técnica específica do mundo da pesquisa e que deve ser incorporada à formação do professor. Em especial, a técnica de simulação através do estudo de caso nos apresenta a efetivação de uma governabilidade individualizante e totalizante enquanto garantia de controle e eliminação de riscos, à medida que o enunciado revela uma vontade de saber sobre o professor, sustentada na abstração do próprio professor, a partir da apreensão objetiva do cotidiano escolar e histórias particulares: *A simulação se desenvolve em torno de um caso extraído da vida real e demonstrado em jornal, filme ou vídeo*”. Assim, não se trata de propor alternativas de ensino ao professor, mas estabelecer um olhar coletivo direcionado por uma política de Estado, de modo a exercitar uma racionalidade orientada pela racionalidade como “indexador da regulação do governo” (FOUCAULT, 1997b), numa combinação astuciosa de técnicas de individualização e procedimentos de totalização: *O importante é que durante a simulação os aluno(a)s ou docentes se identifiquem, de algum modo, com alguns dos papéis representados na simulação. Isto aumenta as chances de maior participação, facilita a análise da situação e fundamenta o processo de tomada de decisão sobre como enfrentar e superar a situação*.

Destarte, os sujeitos da educação, tornados investigadores da sua prática, participam de estratégias que compõem uma racionalidade das políticas estatais enquanto uma verdade que se manifesta e se volta sobre a população na forma de políticas públicas supostamente capazes de “eliminar” riscos e perigos apresentados pela “anormalidade”, representada pela má formação dos professores para atuarem com a diversidade.

Além destes processos normalizadores e produtores de controle dos acasos, a *técnica da avaliação* também ganha destaque nessa política de formação e se encontra presente como uma atividade de suma importância, encerrando cada módulo e atividade formativa proposta pelo documento.

**Enunciado 22:** A avaliação oferece informações valiosas para a análise dos processos de ensino e aprendizagem e sua efetividade e, também para o processo de tomada de decisões. Uma boa avaliação proporciona dados relevantes sobre a situação em que os educadore(a)s estão, como se chegou a este estágio e o que pode ser feito para otimizar os processos de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, a avaliação é parte essencial de qualquer experiência de aprendizagem, seja para adultos, seja para crianças. Deste modo, o planejamento de um curso, seminário, atividade de formação docente ou atividades de ensino precisa incorporar um plano de avaliação com a participação do grupo.[...] Existem formas diferentes de coletar informações. Os procedimentos e instrumentos para avaliar as atividades de formação são os mesmos passíveis de serem utilizados na avaliação dos processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula, conforme a seguir: i) análise de documentos e da produção dos participantes nas diferentes atividades de formação; ii) observação; iii) questionários; iv) diálogos e entrevistas; v) diário de aprendizagem; e vi) reuniões (MEC, 2006 p. 35-39).

A técnica da avaliação reafirma sua presença e importância associada aos processos de ensino-aprendizagem, sinalizando, inclusive, a possibilidade de novas deliberações ao longo do curso desse processo, a depender dos resultados extraídos: *A avaliação oferece informações valiosas para a análise dos processos de ensino e aprendizagem e sua efetividade e, também para o processo de tomada de decisões.* Sendo assim, a avaliação aparece como um instrumento indispensável a qualquer processo de ensino-aprendizagem, incorporada a qualquer forma de planejamento pedagógico ou público que se quer atingir. Mas, dentro da lógica do biopoder, é importante observar que a avaliação está fortemente condicionada à prática de registros contínuos a partir da construção de procedimentos e instrumentos destinados a alimentar a própria avaliação, numa rede que tem como propósito divulgar um modelo de ensino e aprendizagem a serem seguidos pelos demais professores, atingindo assim esta população dentro de uma lógica de segurança e de produção de verdades sobre a avaliação: *Existem formas diferentes de coletar informações. Os procedimentos e instrumentos para avaliar as atividades de formação são os mesmos passíveis de serem utilizados na avaliação dos processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula, conforme a seguir: i) análise de documentos e da produção dos participantes nas diferentes atividades de formação; ii) observação; iii) questionários; iv) diálogos e entrevistas; v) diário de aprendizagem e vi) reuniões”.*

Dessa forma, a variedade de procedimentos e instrumentos para avaliar se integra a esquemas de intervenção em fenômenos não naturais. Quer dizer, não é mais sobre o sujeito em situação de deficiência que se trata nesse momento. A diferença, no Estado moderno, é vista como um caso da população e não mais como um incômodo, uma invisibilidade, ou seja, de forma racional a exclusão aparece como “naturalmente” dependente de inúmeros fatores que

podem ser modificados através de técnicas (observação, questionários e etc.) e ampliados para todo o sistema de ensino, tornando o Estado mais eficiente e positivo.

Instaura-se, assim, um campo de ensino-aprendizagem de refinamento do poder, que deseja incessantemente conhecer para tornar cada vez mais eficiente sua própria potência ou economia. Como refere Moysés: “O saber passa a se estruturar de forma aberta, em que se privilegia a informação constante e constantemente revisitada” (MOYSÉS, 2001, p. 150).

Como vimos, tanto as estratégias como as técnicas correspondentes aos princípios orientadores da prática de ensino docente apresentadas, conjecturam processos normalizadores de controle dos acasos, uma vez que convergem em dados estatísticos contribuindo para a manutenção e a ampliação das tecnologias de poder governamental (poder disciplinar e regulatório) sobre a população. Nesse sentido, os variados procedimentos e instrumentos para avaliar, desempenham a técnica governamental política de cálculo dos riscos sobre a população, constituindo-se como objeto de saber/poder do Estado biopolítico, que precisa conjurar os perigos, que são ao mesmo tempo individuais, de uma sociedade, ou de um grupo social inteiro.

#### **4.3 Regimes de Refinamento da Prática Docente: O Professor Colaborador na “Nova” Ordem Discursiva da Diversidade e Inclusão.**

Continuando nossa incursão analítica pelo documento de formação docente “*Educar na Diversidade*” seguimos para o módulo 4, em busca de capturar o funcionamento discursivo no conjunto de atividades práticas “para o docente aplicar na sala de aula”, conforme anuncia a proposta nesse módulo.

Observamos, desde os módulos anteriores, que vai se desenhando uma regularidade discursiva em que o professor e as práticas de ensino-aprendizagem voltadas para a inclusão e diversidade se inserem na perspectiva de um “novo” modelo educacional a ser implantado. O módulo 4 apresenta o discurso de um “novo” saber que se coloca antagônico a um outro, já velho, defasado. Nessa lógica, a produção discursiva ganha força e se manifesta como *status* de verdade sobre a diversidade e o professor inclusivo.

**Enunciado 23:** A leitura do presente material e a coragem de desafiar as práticas de ensino excludentes que são características dos sistemas educacionais tradicionais constituem o início de uma caminhada de desenvolvimento profissional e de combate à exclusão social através da promoção de escolas e salas de aula inclusivas. (MEC, 2006, p.21).

[...]

As escolas que adotam uma abordagem tradicional utilizam um único currículo para todos os aluno(a)s, inclusive aqueles que, por diferentes razões, enfrentam barreiras na aprendizagem e participação[...] (MEC, 2006 p.174)

[...]

Dar resposta à diversidade significa romper com o esquema tradicional, no qual uma aula é planejada e organizada para todas as crianças ao mesmo tempo [...] (MEC, 2006 p.175).

O discurso mais recorrente no documento que expressa o sentido de “novidade” ligado a um modelo de ensino de aprendizagem educacional inclusivo e diverso, talvez esteja marcado no modificador “tradicional” (*sistemas educacionais tradicionais; abordagem tradicional; esquema tradicional*). No enunciado “*as práticas de ensino excludentes que são características dos sistemas educacionais tradicionais*”, identifica-se o “jogo” antagônico que fabrica a dicotomia entre o “novo” e o “velho” saber.

Apesar de não ditos, mas possíveis de serem apreendidos como ditos, a produção discursiva e os efeitos de sentidos veiculados em *práticas de ensino excludente* e *sistemas educacionais tradicionais* se opõem aos sentidos mobilizados pela sequência: *práticas de ensino inclusivas* vinculada a *sistemas educacionais modernos*. Assim, se instaura discursivamente dois saberes que se conectam por uma relação positivo X negativo, sendo que o discurso positivo se traduz num modo refinado de técnicas conferidoras de novas verdades produzidas nessa suposta nova ordem.

Dessa maneira, ao utilizar o discurso “*tradicional*” e não outro discurso para referir-se aos sistemas de ensino, retoma-se o arquivo do antagonismo entre o atraso e a inovação propagado com a expansão do capitalismo (globalização), em que o “novo” agrega maiores valores quando comparados ao antigo. Isso significa que o discurso da inclusão associado à modernidade e à inovação nas práticas de ensino precisa ser condizente com o que se imagina ser a necessidade atual, com os dizíveis produzidos em um dado contexto histórico. Logo, adaptar-se ao suposto moderno, é admitir, pelas evidências, que outra “verdade” está no recente, no “novo”.

No mesmo sentido, a marca discursiva *excludente* remete a uma separação, divisão, que no enunciado está “dito” como uma prática pertencente aos sistemas tradicionais, eliminando, assim, qualquer possibilidade de serem encontradas nos sistemas modernos, recentes. Lembra-nos Foucault (1997a) que a oposição tradição/modernidade, conforme mobilizada aqui, atribui a tudo o que é moderno características de positividade, e à tradição, negatividade, sendo próprio de um pensamento histórico linear que ele já combatia.

Tal ideia de valoração da modernidade também aparece em confluência com o termo *promoção*. Neste caso, há uma formação discursiva que faz referência à ascensão, enquanto categoria superior, sugerindo uma espécie de comparação, repartição entre as escolas que passam a aderir ao movimento inclusivo (o novo) em oposição àquelas que permanecem nos modelos tradicionais (antigos).

Cabe-nos aqui a reflexão proposta por Foucault (1997a) sobre a ilusão de que um discurso nasce higienizado, sem contato algum com outros discursos, fazendo referência à ilusão do discurso da origem, em que vai se criando um imaginário de que aquelas instituições escolares, bem como os docentes que estiverem mais abertos a incorporar o modelo inclusivo serão promovidos. No entanto, há um deslizamento discursivo ancorado no uso do recurso linguístico “e” localizado ao final do enunciado em análise: “*através da promoção de escolas e salas de aula inclusivas*” ocasionando uma ideia de separação (oposição) entre escolas e salas de aulas inclusivas, fazendo uma volta ao discurso da integração, das classes especiais, destinando “lugares” específicos ao aluno em situação de deficiência nas escolas. Assim, no interior do discurso, marcado na língua é que as contradições se mostram: na negação do velho, este retorna.

No mesmo enunciado encontramos uma formação discursiva que reforça a prática da inclusão e da diversidade como “o novo” refutando aquelas que permanecem nos modelos tradicionais “antigos”. Por exemplo, o “*início de uma caminhada*” sinaliza a ausência ou ineficiência de acúmulo de conhecimento por parte dos professores nos sistemas educacionais “tradicionais”, “excludentes”, precisando ser reparada a falha para que os professores possam atuar em sistemas educacionais “inclusivos”, “modernos”. Nessa mesma lógica da linearidade histórica, os enunciados “*desenvolvimento profissional*” e *combate à exclusão social* se ligam ao discurso referente às habilidades docentes, que também incorpora na figura de um “novo” profissional as características versáteis do homem neoliberal moderno que precisa se munir de um espírito desbravador e corajoso para saber lidar com o desconhecido, neste caso, representado pela diversidade e a inclusão. Assim, a trajetória de formação docente aparece como repartida entre percursos anteriores “velhos” que devem ser superados para dar lugar aos sentidos mobilizados pela inclusão do “novo”.

A técnica governamental política que combina procedimentos de individualização e de totalização, aqui também são retomadas, na medida em que “*desenvolvimento profissional e combate à exclusão social*” aparece associado a características pessoais, à ação heroica do professor, considerado, neste discurso, o principal sujeito responsável por superar todos os supostos males da educação.

Sendo assim, podemos dizer que o discurso do “novo” que se relaciona com a inclusão e a diversidade se constrói a partir de um “jogo” em que se naturaliza a inclusão e a diversidade, enquanto única possibilidade de pensar as diferenças, os sujeitos, e o espaço pedagógico, ao mesmo tempo em que, há uma tentativa de apagar as “velhas” organizações produzidas anteriormente no espaço das escolas, incorrendo na produção de subjetividades

docentes e conseqüentemente discentes para atuarem dentro de uma determinada ordem e modelo de sociedade.

Percorrendo o modo discursivo que vai construindo esse antagonismo entre o “velho” e o “novo” nas práticas de ensino-aprendizagem e no processo de formação docente, encontramos a abordagem construtivista desempenhando o discurso que valida esse “novo” saber científico como necessidade a ser incorporada aos sistemas de ensino inclusivos, “modernos”, como se pode apreender no enunciado 24 logo abaixo.

**Enunciado 24:** Nas reformas educacionais, atualmente em curso na América Latina, o construtivismo é um dos marcos de referência para explicar e orientar os processos de ensino e aprendizagem. Este marco considera os processos individuais na construção do conhecimento e, desta forma, rompe com abordagens teóricas que predominavam no passado segundo as quais todos os aluno(a)s aprendem da mesma forma. O construtivismo enfatiza a necessidade de promover aprendizagens significativas em lugar de aprendizagens mecânicas, repetitivas e não relevantes para o desenvolvimento da criança. Também enfatiza a importância da atividade e a atuação como protagonistas dos aluno(a)s em seu processo de aprendizagem, a necessidade de partir de seus conhecimentos e experiências prévias, a incidência da aprendizagem cooperativa, e a autonomia e auto-regulamentação do processo de aprendizagem, entre outros aspectos (MEC, 2006 p. 172).

Utilizando como referência o construtivismo, o enunciado 24 aprofunda a tensão antagonica entre o discurso do “velho” e do “novo” nas práticas de ensino-aprendizagem e no processo de formação docente, ao materializar uma ruptura com abordagens e processos educacionais antigos: “[...] *rompe com abordagens teóricas que predominavam no passado*”, realçando, assim, a urgente necessidade de substituir uma abordagem tradicional por outra moderna: *O construtivismo enfatiza a necessidade de promover aprendizagens significativas em lugar de aprendizagens mecânicas, repetitivas e não relevantes para o desenvolvimento da criança.*

Tem-se nesse discurso, por um lado, a produção do “novo” atuando numa relação sobre o coletivo da população em escalas mundiais e globalizantes: *Nas reformas educacionais, atualmente em curso na América Latina, o construtivismo é um dos marcos de referência para explicar e orientar os processos de ensino e aprendizagem*; por outro, a individualidade que aparece como mecanismo local indispensável para marcar e assegurar o distanciamento das “velhas” práticas nos processos de ensino-aprendizagem e de formação docente *“Este marco considera os processos individuais na construção do conhecimento e, desta forma, rompe com abordagens teóricas que predominavam no passado”*; *“Também enfatiza a importância da atividade e a atuação como protagonistas dos aluno(a)s em seu processo de aprendizagem, a necessidade de partir de seus conhecimentos e experiências prévias”*.

**Enunciado 25:** No processo de construção de aprendizagens significativas e autônomas por parte dos aluno(a)s, os processos metacognitivos merecem destaque. O termo metacognição está tradicionalmente associado ao conhecimento sobre os próprios processos cognitivos e à regulamentação dos referidos processos (Flavell, 1971) [...] Do mesmo modo, enquanto o professor(a) orienta, guia e facilita a aprendizagem, também poderá revisar suas próprias práticas de ensino de modo a operar sob a ótica do aprendiz, no sentido do autocontrole, da auto-regulamentação e da autonomia na aprendizagem (Garcia Madruga, 1990) (MEC, 2006, p. 173).

Ao que nos parece, esse discurso que coloca como contraponto a ideia do “novo” e do “velho” funcionando no material de formação docente não é uma exclusividade deste documento, mas das políticas neoliberais, pois de acordo com Foucault (2014a), podemos considerar que essas divisões antagônicas se organizaram em torno de contingências históricas que, sustentadas na contemporaneidade por todo um conjunto institucional, sofrem permanentes deslocamentos. Ainda que Foucault não trate em específico de políticas públicas, em seus estudos, ele trata da governamentalidade que envolve qualquer política de Estado. Nesse sentido, ele argumenta que tais deslocamentos discursivos estão fundamentados na vontade de saber, coincidindo com a aparição de novas formas de vontade de verdade, que, apoiadas sobre o suporte das instituições, exercem o papel de reforçar e/ou reconduzir os discursos “verdadeiros”. Vale ressaltar, que aos olhos de Foucault, a vontade de verdade sempre existiu, embora tenha assumido novas roupagens de acordo com os interesses de cada época.

Tomando os deslocamentos discursivos a partir desses princípios de vontade de saber e verdade defendida por Foucault e trazendo-os para o campo da economia, o autor observa que para a própria sustentação do desenvolvimento econômico, foi necessário produzir um modo de saber que fosse autorizado pela sociedade, recaindo sobre o discurso de verdade. Sendo assim, ao pensarmos as práticas econômicas inseridas no contexto moderno das políticas neoliberais vigentes, o anúncio do “novo” em oposição ao “velho” é um discurso justificável, na medida em que o capitalismo se ancora na produção de um saber racionalizado como mecanismo de produção de eficiência, inovação, tecnologia e produtividade, centrado em um saber específico.

Portanto, o “jogo” de deslocamentos discursivos que aparecem ao longo do projeto de formação “*Educar na Diversidade*”, legitimam os saberes (o “novo”) que compõem as políticas neoliberais modernas incorporadas como discurso de verdade, ao passo que os discursos que aparecem em desacordo com esses saberes, (o “velho”) são convertidos em inverdades ou fantasmas que são expurgados para as margens das instituições. É claro que “a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la” (FOUCAULT, 2014 a, p.19).

Uma das possibilidades de “mascaramento” da vontade de verdade denunciada por Foucault se encontra na própria dinâmica que atravessa a produção discursiva do “novo”, uma vez que para se consolidar como dispositivo de segurança o faz no confronto com outro discurso apresentado como superado, atrasado, negativo. Assim, esses deslocamentos discursivos que colocam o “novo” e o “velho” em lugares dicotômicos e antagônicos são essenciais para consolidar o “novo” como discurso de verdade e, sobretudo, para manter a governabilidade política e econômica nas sociedades neoliberais, resultando em outras práticas de “mascaramento”, que ampliam os mecanismos estratégicos de poder sobre a população.

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosa universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que ponto a ponto, em nossa história, procuram contornar essa vontade de verdade e realocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura (FOUCAULT, 2014 a, p.19-20).

Pensando nos modos como o discurso sobre a deficiência se institui no Brasil, no qual, a partir do documento de formação docente se verificam procedimentos de domínio de um saber e verdade compatíveis com as necessidades politicamente produzidas, acreditamos que o “novo” agora repousa sobre o discurso da diversidade e educação inclusiva. Quer dizer, desde as contínuas tentativa de encontrar uma terminologia adequada para se referir à diferença: mongoloides, excepcionais, especiais, pessoas com necessidade educacionais especiais, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com deficiência etc., até a incorporação do discurso da diversidade e educação inclusiva nas políticas públicas, (a exemplo do documento de formação em análise), a produção do “novo” já se faz como um exercício de deslocamentos discursivos permanentes, principalmente nas sociedades capitalistas modernas.

Focalizando, em nossa análise, o discurso sobre o ensino aprendizagem destinado a “*todos*”, incluindo “normais” e “anormais” (*crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, lingüísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais*, MEC, 2006, p.12-13), é possível falar da emergência de um discurso que se pretende novo por anunciar uma nova forma de lidar com o conjunto de serviços e recursos pedagógicos responsáveis por fazer funcionar o discurso da diversidade. No campo da educação inclusiva, trata-se, portanto, de um deslocamento discursivo que aqui produz a emergência do “novo” em oposição à “velha” vertente clínica e excludente dos antigos modelos de ensino propagados pela tradição discursiva da Educação Especial. Isso significa dizer que à medida

que uma concepção de ensino específica para pessoas em situação de deficiência passa abranger não apenas os “anormais”, mas, também, os demais estudantes em qualquer outra situação discriminatória, o discurso anterior sofre rupturas e se reorganiza a produção de saberes a partir de novos dispositivos.

Interessante é que até então o discurso da Educação Especial cabia perfeitamente dentro das necessidades de ensino-aprendizagem das pessoas em situação de deficiência. No entanto, com a emergência do discurso da inclusão, o discurso da Educação Especial é esvaziado de sentidos legítimos, precisando, inclusive, ser substituído, porque agora o discurso da Educação Especial é remetido para o paradigma da exclusão, considerado como um discurso que nega o convívio com as diferenças, quando comparado com o modelo de ensino inclusivo.

El paradigma de la “educación especial”, por otro lado, conlleva a la formulación de dos sistemas educativos separados: uno para personas con discapacidad, que a menudo se conoce como “escuelas especiales”, y otro para los y las demás, o escuelas “regulares”. Este paradigma se basa en el convencimiento de que las personas con discapacidad no pueden educarse y constituyen una carga para el sistema de enseñanza regular. Por otro lado, en las escuelas regulares frecuentemente existe una renuencia a incluir a los estudiantes con discapacidad y estas terminan por expulsar a los y las estudiantes a los que resulta difícil educar. [...] En cambio, se ha demostrado que la educación inclusiva, derecho de todos y todas, al promover la convivencia con la diferencia y lo plural, impulsa la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación. Esta educación inclusiva, promotora de un camino hacia los derechos humanos, es clave para todos los y las estudiantes, con o sin discapacidad.(CLADE, 2009).

Entendendo com Foucault (1997a) que os discursos não seguem uma linearidade, não têm uma origem e um fim a serem perseguidos, mas correlações, entrecruzamentos, afastamentos e emergências de discursos na dispersão, é importante que se esclareça que não temos o intuito de avaliar o que há de bom ou de ruim nestas substituições, até mesmo porque não há substituições de um discurso por outro, mas afastamentos de um suposto modelo, embora seja possível apreender na ausência de um discurso a sua presença.

Gostaríamos de tratar os enunciados a seguir, ainda dentro da lógica do regime de refinamento da subjetividade docente, a partir de um tipo de professor delineado pelo discurso do novo que é o professor colaborador, mantendo uma forte relação com discursos científicos do campo pedagógico, em que novas subjetividades docentes se delineiam nesse tipo de formação, alguns desses discursos científicos também centrados na racionalidade instrumental desse professor.

#### 4.3.1 Dispositivos de Ligação do Sujeito a Si Mesmo.

Neste tópico, trazemos finalmente, enunciados que demonstram formas de ligação do sujeito a si mesmo por meio de práticas através das quais se podem apreender a relação do Estado não apenas com os interesses da totalidade, mas, sobretudo, ligada à produção de verdades do próprio sujeito.

##### **Enunciado 26:** Atividades

1. Leiam o material de discussão “O caso da professora Margarida”.
2. Em duplas, reflitam sobre o relato e analisem as estratégias implementadas pela professora na classe, bem como o comportamento dos aluno(a)s.
3. Reúnam-se com outras duas duplas formando grupos de 6 e respondam às seguintes perguntas:
  - Concorda com o critério utilizado pela professora para formar os grupos? Explique.
  - Cite os fatores que tiveram influência na dificuldade dos aluno(a)s em se organizar e trabalhar na base da colaboração e concluir com sucesso a atividade?
  - Que conselhos dariam a esta professor(a) para organizar melhor o trabalho cooperativo?
4. Em plenário, apresentem a síntese das conclusões referentes à última pergunta.

##### Avaliação

Na sua opinião quais as dinâmicas de aula que são mais eficientes para facilitar o trabalho cooperativo entre duplas? Explique. (MEC, 2006 p. 2015).

O enunciado 26 constitui uma atividade a ser desenvolvida em duplas, pelos professores em formação, os quais devem “*Descrever as condições que ajudam a criar um meio ambiente facilitador de aprendizagens cooperativas*”. Esta atividade, como as demais propostas no documento, é seguida de uma avaliação do professor sobre os tipos de aulas mais eficientes para a facilitação do trabalho cooperativo. No módulo 4 do projeto, há diferentes sugestões de atividades similares a esta, cujo interesse da proposta é colocar o professor numa relação com textos que tematizem diferentes experiências educacionais com o tema da diversidade. A atividade se volta sempre para questões que coloque o professor num processo de reflexão sobre o trabalho que desenvolve e que deve desenvolver em escolas que lidam com temas da diversidade.

Na esteira do pensamento foucaultiano, é possível dizer que este enunciado mobiliza um discurso que, em nome de um saber/poder, o professor é convocado a se submeter a dispositivos através dos quais ele produz sua própria identidade. Em outras palavras, sem querermos fazer a defesa ou não do conceito “trabalho colaborativo”, nosso propósito aqui é analisar o discurso do trabalho docente colaborativo, entendendo-o dentro de uma relação de poder que não se exercita sem o conhecimento das subjetividades do sujeito.

Em primeiro lugar, vale destacar o tom diretivo do discurso marcado pelas formas verbais no imperativo: *Leiam, reflita, analise reúna responda, explique, cite, apresentem*, que produz uma injunção ao professor. Este [o professor], por sua vez, é convocado a

desenvolver, de forma gradual e racional, um tipo de atividade que o coloque em relação com a sua subjetividade docente: “Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la” (FOUCAULT, 1995 p. 237).

Vejamos que nos itens 1 e 2 da atividade, o professor é conduzido a realizar práticas de leitura e reflexão sobre o texto apresentado. O item 3 traz questões que colocam o professor na obrigatoriedade de respondê-las, submetido a uma nova forma de poder pastoral desenvolvida no Estado moderno que se apresenta “como uma estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que a esta individualidade se atribuisse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos” (FOUCAULT, 1995, p. 237).

As ações marcadas pelos verbos no infinitivo repercutem em um trabalho docente baseado no treino e não nos conhecimentos e experiências das condições de vida reais do professor, ignorando: a cultura, vivência, experiência e conhecimento deste professor, situado em condições históricas de formação.

Observa-se ainda, que o processo de submissão do sujeito a modelos específicos materializado na condução gradual das tarefas propostas pela atividade se configura de acordo com a organização do Projeto, como atividades finalizadoras do processo de formação, ou seja, são atividades finais de captura do sujeito por dispositivos específicos de produção de identidades. Quer dizer, o documento se organiza de forma tal, que cada vez os discursos vão se tornando mais diretivos, instrumentais, preparando o professor a assumir práticas de si, práticas de um professor que, nas políticas neoliberais, devem assumir os processos globais como se fossem individuais, de sua inteira responsabilidade.

O enunciado 27, a seguir, é um exemplo de como o processo de práticas de si a que é conduzido o professor, neste projeto de formação, assume a confissão dentro de um projeto globalizado.

**Enunciado 27:** “O caso da professora Margarida”

Eu me chamo Margarida e há 15 anos trabalho como docente do ensino básico. Atualmente, ensino em uma turma da 6a. série. Em minha classe há 40 aluno(a)s, alguns oriundos de minorias étnicas, outros, de áreas afastadas da escola e de baixa renda, muitos dos quais apresentam graves problemas de aprendizagem e de comportamento. Acabo de participar de uma oficina de capacitação sobre *trabalho em grupo*. Lá escutei muitos argumentos segundo os quais esta modalidade de trabalho é extremamente eficaz. Muito entusiasmada com esse novo aprendizado, decidi organizar uma unidade especialmente voltada para a utilização dessa estratégia. Eu sabia que isto não seria nada fácil, já que meus aluno(a)s estavam acostumados a trabalhar individualmente. A primeira atividade que preparei consistiu em solicitar aos aluno(a)s que preparassem um poema na base da cooperação, e em seguida, comentassem seu conteúdo. Para motivá-los, coloquei à disposição deles várias poesias e me preocupei para que as poesias apresentassem um nível de complexidade e um tamanho adequados ao nível de escolarização de cada estudante. Depois de ler as poesias em conjunto eu pedi que eles realizassem a atividade. Meu objetivo de aula era simples: ajudar os aluno(a)s a desenvolver habilidades cooperativas de

aprendizagem e não aprofundar o conhecimento sobre o texto poético. Dessa forma, eu pensei que o trabalho em grupo daria a cada aluno(a) a oportunidade de contribuir para a consecução da tarefa com seu talento e sua percepção. Formei cinco grupos de oito aluno(a)s cada e pedi que escolhessem com quem gostariam de trabalhar. Entretanto, quando começaram a se organizar eu me dei conta de que os grupos estavam formados de maneira bastante homogênea. Por exemplo, em um grupo juntaram-se os aluno(a)s melhor qualificados, em outro os repetentes e em outros os mais inquietos e indisciplinados. Como meu propósito era o de que desenvolvessem a atividade do modo mais autônomo possível, eu lhes dei liberdade para que se organizassem. Depois de lhes passar as instruções e marcar o período de tempo em que deveriam realizar a tarefa, os aluno(a)s começaram a trabalhar. Minutos antes de revisar os trabalhos, me aproximei dos grupos e percebi que apenas três haviam terminado seu trabalho. O resto não conseguira concluir sua tarefa. Com esta experiência entendi que em algumas atividades, eu tenho que organizar os grupos para garantir que todos participem da tarefa e que os alunos e alunas com alguma dificuldade recebam o apoio necessário dos colegas. De qualquer forma, valeu a experiência porque eu tentei mudar o jeito de trabalhar com meus estudantes e vi que é possível... e que parece ser melhor do que o trabalho individual (MEC, 2006, p.217).

O enunciado 27 é o texto que gerou a atividade representada no enunciado 26. Trata-se de um texto que traz como personagem a professor Margarida que relata suas experiências de formação, particularmente uma oficina de trabalho em grupo da qual ela participou. O relato da professora, além de abordar suas experiências, produz para o professor, o modelo de como ele deve registrar suas próprias experiências, vivenciadas tanto nos processos de formação, quando no cotidiano de sua sala de aula. Ou seja, esta exemplificação da proposta oferece ao professor modelos para os processos de subjetivação de si, modelos de práticas de si que, mais uma vez, tem nos cuidados do Estado a produção de subjetividades homogêneas, de modo que ninguém escape ou deixe de mostrar, de confessar aquilo que o Estado deseja conhecer. O exemplo reforça e imprime a necessidade do exercício discursivo da confissão da “verdade” como uma condição essencial no mundo ocidental (FOUCAULT, 1993). Lembra Foucault que atravessando diferentes épocas, seja para se redimir dos próprios pecados- livrar-se da culpa e alcançar a salvação- seja como uma obrigação moral, para qualquer sujeito é necessário dizer a verdade sobre si, tornando-se este dispositivo uma “matriz moderna da individualização ou uma nova forma do poder pastoral” (FOUCAULT, 1995, p.237).

Nesse sentido, o dispositivo da confissão estaria ligado a uma “vontade de verdade” organizada socialmente em torno dos conhecimentos científicos, constituindo na história do conhecimento a obrigação dos sujeitos confessarem a verdade, conhecendo e modificando a si próprio (FOUCAULT, 1993).

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instancias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p.12).

Considerando o documento analisado como uma política governamental, contendo, a exemplo do “*caso da professora Margarida*”, uma atividade que anuncia através da confissão, as “verdades” do labor docente e a materialidade do material de formação como a produção de um saber, a prática de confessar a “verdade” nos parece mais presente do que nunca na contemporaneidade. Isso porque, como refere Russi (2015), o dispositivo da confissão potencializa o sujeito moderno a querer contar aquilo que está no âmbito do segredo, do politicamente correto, produzindo sentidos de que a exposição ao enunciarmos o discurso nos faz apreender “espontaneamente” sentidos e compreensões sobre o mundo. Ainda que, orientando por tal “espontaneidade”, o biopoder produza, a exemplo da confissão de Margarida evidenciada no interior de uma política pública, um “jogo” artificial que coloca o Estado para fazer circular, regular e ampliar as tecnologias de poder sobre os docentes que “felizes por governarem a si mesmos, incorporam e internalizam a vigilância” (RUSSI, 2015 p. 34).

Cabe lembrar que a produção do saber se faz vinculada ao poder e não apenas restrita ao domínio de um conhecimento. Pode-se chamar de saber: “um conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensável à constituição da ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar” (FOUCAULT, 1997 a, p.206).

Portanto, Foucault explica que a produção da vontade de verdade por meio de práticas discursivas está imersa a uma rede de dispositivos que ao longo de diferentes tempos fabrica modos de a sociedade se relacionar e aplicar seu saber. Sendo assim, nas sociedades contemporâneas, o saber/poder não está mais centrado apenas na disciplina do corpo, mas também na normalização, onde o próprio sujeito se governa e produz efeitos sobre sua subjetividade.

A questão normalizadora colocada por Foucault (2008) torna-se visível na confissão da professora Margarida, onde é ignorada a condição de vida social do professor, sendo ele convidado a refletir sobre uma realidade que não é sua. Suas culturas, vivências, experiências e conhecimentos são desprezados, a partir do momento que o “*caso da professora Margarida*” parece ser uma situação comum e aplicável a todos os demais professores. Como dito anteriormente, esse enquadramento de um suposto indivíduo normalizado corrobora para a construção e efeitos sobre a subjetividade humana, uma vez que o documento é uma produção que circula em toda América Latina. A própria elaboração e circulação do documento é uma forma de controle sobre o professor, direcionando o que ele precisa fazer, como ele deve se comportar, chegando, por fim à confissão como forma de se subjetivar, de produzi saber sobre si mesmo.

Retomando alguns trechos do relato da professora Margarida, podemos identificar que a prática discursiva do trabalho colaborativo que aparece referenciada como: “*modalidade de trabalho*” e “*habilidades cooperativas*” deposita no conceito colaborativo uma forma de enquadramento que modela os processos de subjetivação docente. Ou seja, a confissão da professora Margarida nos sugere que em nome de um saber, somos encaminhados a certos comportamentos que nos subjetivam. Destaca-se aqui uma fragmentação desse saber, realçando os modos como o professor deve pensar, apartados de como ele deve fazer, confirmados ao longo de outras atividades enunciadas no decorrer do material de formação docente. Assim, vejamos:

“Lá escutei muitos argumentos segundo os quais esta *modalidade de trabalho* é extremamente eficaz. Muito entusiasmada com esse novo aprendizado, decidi organizar uma unidade especialmente voltada para a utilização dessa estratégia”.

“Para motivá-los, coloquei à disposição deles várias poesias e me preocupei para que as poesias apresentassem um nível de complexidade e um tamanho adequados ao nível de escolarização de cada estudante. Depois de ler as poesias em conjunto eu pedi que eles realizassem a atividade. Meu objetivo de aula era simples: ajudar os aluno(a)s a desenvolver habilidades *cooperativas* de aprendizagem e não aprofundar o conhecimento sobre o texto poético”.

Compreendendo que o discurso não é neutro, mas que, por meio de procedimentos de controle constitui-se dentro de uma regularidade que produz a identidade de uma formação discursiva, entendemos que na ação de confessar, que é discursiva, existe um conjunto de enunciados que se ancoram dentro de um sistema de regularidades que também parece obedecer a certas regras de funcionamento. Interpretamos que a formação discursiva da confissão de Margarida pouco se difere da prática desenvolvida pelas escolas filosóficas tratadas por Foucault (1993, p. 11):

- i. “O ato confessional percorre da confissão a si próprio para a confissão a outro” (p.11). No caso da professora Margarida, conseguimos verificar, principalmente, a necessidade de confissão a outro, já que a exposição de suas experiências docentes serão propagadas e compartilhadas com outros professores em um documento de circulação internacional.
- ii. Para Foucault, a confissão não se constitui como uma verdade, afinal ele questiona: o que é verdade? Assim, o curso do que é definido como verdadeiro em uma confissão está na “classificação dos diferentes tipos de atividades que cada um pode exercer e dos fins que cada um pode perseguir” (FOUCAULT, 1993, p.12). Portanto, não é a confissão da professora Margarida que define a “verdade”, mas o lugar social que ela ocupa historicamente que produz, dentro de uma relação de poder, saberes e

práticas incorporadas como “verdades” que são instituídas no campo da docência. Nesta perspectiva, confessar a “verdade” não se constitui com o objetivo de revelar segredos, lembrando que de acordo com Foucault (1997a) o discurso não é uma elaboração individual, mas repousa sobre um já dito, ou um dito outro autorizado.

Dessa maneira, Foucault explica que confessar ao outro não significa a confissão do verdadeiro estado da alma, mas, também, um modo de aprender a “verdade” sobre si mesmo (FOUCAULT, 1993). Assim, a confissão se organiza por meio de um discurso autorizado e que para se instituir socialmente, precisa ser validado pelo outro. Logo, a confissão da professora Margarida, conforme discute Foucault, é um “jogo” orientado entre a confissão e a consulta ao outro que pela retórica e explanação produz a “verdade”.

Recorda-nos Foucault que no biopoder há um deslocamento das relações de poder em que a preocupação do Estado não se ocupa apenas aos aspectos negativos, mas amplia seu campo de atuação, inserindo sobre a vida humana os conceitos de: saúde, virtude, felicidade etc., produzindo para a população a necessidade de uma prática que inclua o sujeito dentro do campo da vida social. Isso significa que a produção da “verdade”, a exemplo da confissão da professora Margarida, não se faz pela coerção do sujeito, mas ao contrário, a confissão assume status de “verdade” pela transformação da consciência humana num autêntico modo de vida (FOUCAULT, 1993).

Ainda nessa direção, compreendendo a confissão da professora Margarida como um conjunto de enunciados que possuem certa regularidade discursiva, identificamos que o trabalho docente aparece no documento de formação embasado na pontualidade de ações que devem ser realizadas pelo professor, tais como: i) identificar os “problemas” dos alunos (*“apresentam graves problemas de aprendizagem e de comportamento”*); ii) aplicar o “novo” conhecimento, desprezando os conhecimentos adquiridos anteriormente (*“Muito entusiasmada com esse novo aprendizado, decidi organizar uma unidade especialmente voltada para a utilização dessa estratégia”*); iii) preparar a atividade com base no “novo” conhecimento (*“A primeira atividade que preparei consistiu em solicitar aos aluno(a)s que preparassem um poema na base da cooperação, e em seguida, comentassem seu conteúdo”* [...] *Formei cinco grupos de oito aluno(a)s cada [...]*); iv) definir objetivos (*“Meu objetivo de aula era simples: ajudar os aluno(a)s a desenvolver habilidades cooperativas de aprendizagem e não aprofundar o conhecimento sobre o texto poético”*); v) definir o tempo da atividade (*“Depois de lhes passar as instruções e marcar o período de tempo em que deveriam realizar a tarefa, os aluno(a)s começaram a trabalhar. Minutos antes de revisar os trabalhos [...]”*); vi) avaliar (*“me aproximei dos grupos e percebi que apenas três haviam*

*terminado seu trabalho. O resto não conseguiu concluir sua tarefa. Com esta experiência entendi que em algumas atividades, eu tenho que organizar os grupos para garantir que todos participem da tarefa e que os alunos e alunas com alguma dificuldade recebam o apoio necessário dos colegas”).*

Assim, “*O caso da professora Margarida*” demonstra que a prática da confissão se ampara numa racionalidade produtora de um saber específico, através do qual, primeiro, o sujeito é orientado sobre como fazer, depois, treinado a fazer (marcando discursivamente que o professor não sabe fazer), de modo que, esse mesmo professor, assuma a própria prática de si, no caso específico do relato analisado, anunciando-se como incapaz de fazer (“*De qualquer forma, valeu a experiência porque eu tentei mudar o jeito de trabalhar com meus estudantes e vi que é possível... e que parece ser melhor do que o trabalho individual*”).

De acordo com o que destacamos nas primeiras análises, o discurso de formação produzido pelo documento produz a imagem de um professor que se apresenta desprovido de um saber para lidar com a questão da inclusão e diversidade dos alunos em situação de deficiência E, é a partir de dispositivos de verdade e de produção de si que o professor é supostamente tornado capaz de adquirir habilidades para se constituir um professor inclusivo. Temos assim, um mecanismo estratégico que alimenta o discurso da “espontaneidade” da confissão, fazendo o sujeito (docente) acreditar e confessar as verdades sobre si, ao mesmo tempo em que se ampliam as tecnologias de poder e controle sobre ele.

Posto isto, na esteira do pensamento foucaultiano em que a prática da confissão é entendida como um “jogo da verdade” que produz subjetividades. Ou, de acordo com o que tratávamos antes, como semelhante à prática das escolas filosóficas, em que a confissão exerce o papel de lembrar os erros e memorizar os preceitos morais de condutas, produzindo “verdades” e intervindo no processo de subjetivação humana que orienta a constituição do eu (FOUCAULT, 1995), a exemplificação de uma prática de si com o relato da professora “Margarida”, também ecoa como uma prática confessional, na medida em que nos faz apreender sentidos sobre a docência e atua sobre a presença da memória e da eficiência da circulação do discurso, na produção de subjetividades.

Diante dos processos que no jogo das totalizações atuam sobre a individualização, Foucault (1995) adverte que na sociedade moderna, em que prevalece uma política neoliberal, talvez o mais importante não seja “descobrir o que somos”, mas recusar o que somos”, evitando, assim, o ‘duplo constrangimento’ político, que é a simultânea individualização e totalização próprias das estruturas do poder moderno” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Por fim, assumindo a posição defendida por Foucault (1995), encerramos provisoriamente esta análise com a percepção política e ética do autor:

A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos. (FOUCAULT, 1995, p. 239).

## 5. CONCLUSÕES

Longe de acreditarmos em um desfecho, tentamos aqui elaborar algumas considerações sobre o percurso deste processo de pesquisa que teve como objetivo analisar discursos produzidos no interior de uma política pública educacional nomeada inclusiva, materializada no documento de formação docente *“Educar na Diversidade”*, em que se verificam processos de objetivação e subjetivação legitimadores de verdades e de um saber sobre o professor, na relação com o poder.

Sem a intenção de promover uma espécie de nivelamento entre os conceitos foucaultianos apresentados, destacamos os deslocamentos do poder que colocaram a noção de Estado compreendido dentro de uma racionalidade governamental política, e não mais localizada a partir de uma hegemonia absoluta, como um dispositivo importante que nos orientou a pensar de forma mais ampla a organização social contemporânea, bem como aprofundarmos o entendimento sobre o nosso objeto de estudo, uma vez que, ao problematizarmos a lógica naturalizada na sociedade moderna de que o Estado é soberano, abriu espaço para apreendermos a interferência da conjuntura de uma política neoliberal no processo de formação de professores, organizando-se de forma diferente e produzindo outros saberes, que refletem nos processos de subjetivação de um “novo” professor capaz de atuar no sistema de “educação inclusiva”, conforme confirmamos nas análises dos enunciados extraídos do documento.

Nesse sentido, consideramos as discussões de Foucault sobre Estado político como um instrumento que, pensado dentro de um contexto neoliberal, nos deu melhores condições de interpretar os sentidos atribuídos à educação associados ao funcionamento do mercado,

impondo ao professor um perfil único para responder aos programas de formação, e, assim, compor a rede que integra os ordenamentos e efeitos da globalização.

Percorrendo esses caminhos, fomos levados a identificar a regularidade de enunciados presentes nos módulos do documento “*Educar na Diversidade*” (2006) que organizamos em torno dos seguintes temas: *i) A Política universalizante no cuidado da população; ii) Processos normalizadores de subjetivação; iii) Regimes de refinamento da prática docente e iv) Práticas de si.*

A partir das análises, vimos os estudos foucaultianos ganharem corpo e serem evidenciados nos novos mecanismos e estratégias de Estado que se volta para um refinamento do saber/poder, agora não mais traduzidos apenas no poder disciplinar, mas no controle através da regulação sobre os fenômenos que cercam a população.

Por conseguinte, capturados pelo discurso da educação para “*todos*”, refletimos sobre as políticas educacionais que se anunciam inclusivas, construídas sobre uma base universal a partir de acordos e experiências internacionais fabricadoras de um modelo de professor a ser formado. Logo, identificamos que a universalização da política reflete no cuidado com a população e na validação dos discursos sobre diversidade e inclusão, veiculada como se acima de conflitos, embora nada escape ao controle através dos cálculos de contenção dos perigos.

Assim, na propagação do discurso da internacionalização por meio do emprego da política universalizante, temos o fortalecimento da norma como alternativa mais viável para suprir a formação de professores capazes de educar na diversidade, bem como a deturpação das necessidades reais do contexto educacional brasileiro.

De maneira geral, podemos dizer que as políticas universalizantes estabelecem regimes homogêneos e produzem hierarquias de saberes que além das já evidenciadas por nós, através de papéis muito bem definidos no documento entre governo, multiplicadores e professores, culminam ao término de cada módulo, com referências bibliográficas de autoria de pesquisadores estrangeiros, reforçando ainda mais nosso entendimento de que os processos educativos são pautados em experiências e modelos globalizantes, sem que se considerem as especificidades dos contextos em que cada política se desenvolve.

Dentro dessa perspectiva de produção de saberes, a partir das políticas universalizantes, identificamos também que a subjetivação do professor aparece ancorada em três domínios científicos que, segundo o documento, devem compor a formação deste profissional: o social, o científico e o cognitivo, de modo que tais conhecimentos contribuam para a formação do professor no atual contexto globalizado, eliminando, assim, outro modelo de professor não desejável no discurso da inclusão e diversidade. Aqui, encontramos um discurso aparentemente

ambíguo, na medida em que produz a imagem de um professor que precisa adotar um conjunto de saberes específicos para adequar-se às exigências da política universalizante de educação inclusiva, ao mesmo tempo em que ressalta as habilidades do sujeito como uma das principais características para lidar com alunos em situação de deficiência.

Sabemos, no entanto, que o jogo entre individualização e totalização é próprio do Estado moderno, como bem já problematizou Foucault. Portanto, não é novidade que nestas políticas o professor apareça como responsável por todas as problemáticas que norteiam o quadro educacional, ao mesmo tempo em que se deposita na figura deste profissional a condição de provedor das mudanças almejadas para a educação (BRANDÃO, 2014). No entanto, entendemos que os novos conceitos que emergem do discurso da inclusão, a exemplo do termo “diversidade”, de alguma forma, parecem ter potencializado as expectativas sobre o trabalho docente, uma vez que os professores se tornaram os responsáveis diretos pelo êxito deste processo. Por outro lado, atendo-nos à formulação do documento analisado que traz em sua formatação passos metodológicos hierarquizados, tais cobranças expõem as fragilidades deste grupo de professores que se ocupa em seguir os modelos adotados até o momento.

Nesse sentido, consideramos que as políticas públicas educacionais inclusivas têm cada vez mais colaborado para que a complexidade das diferenças humanas fique restrita ao termo “diversidade”. Como podemos ver, este conceito tem sido amplamente disseminado, principalmente nas esferas políticas, em que se buscam “humanizar” os discursos. Em outras palavras, as políticas públicas educacionais inclusivas, ao contrário do que anunciam, parecem estar potencializando cada vez mais o enquadramento dos sujeitos que não se encaixam nos padrões idealizados pelo modelo capitalista, (homem, branco, heterossexual, sem lesões pelo corpo etc), no campo do diverso, embora façam da exclusão, um discurso “naturalmente” produzido.

Se por um lado existe a urgência em formar professores para a diversidade, por outro, na mesma proporção, persistem as dificuldades para lidar com as especificidades dos sujeitos, desconsiderando que a constitutividade do trabalho docente é indissociável da interação da pluralidade humana. Ou seja, as políticas públicas educacionais inclusivas atuam cada vez mais sobre as práticas docentes como instrumento para reunir as diferenças humanas, homogeneizando e regulando as subjetividades, ao mesmo tempo em que fabricam também nossa incapacidade de pensar sobre as alteridades para além de um agrupamento de pessoas diferentes dividindo o mesmo espaço físico.

Vale ressaltar, como nos explicou Foucault, que na biopolítica, os mecanismos de produção de condutas e comportamentos dos professores via políticas públicas educacionais

inclusivas precisam atuar sobre as subjetividades ligadas ao prazer, ao desejo como parte da produção de tais subjetividades. Talvez seja por isso que não nos cause estranhamento que o documento traga a profissão docente carregada de vínculos afetivos. Embora não tenhamos explorado essa questão, identificamos que o documento refere-se apenas à figura feminina no exercício da profissão docente, remetendo ao arquivo da imagem da mulher ligada ao cuidado, ao afeto como característica fundamental entre os mecanismos de produção de subjetividades docentes, principalmente quando se trata do ensino de alunos em situação de deficiência.

As análises dos módulos do documento nos permitiram também identificar outros procedimentos e instrumentos (tecnologias de poder governamental) que integram a produção das subjetividades docentes a partir de fenômenos não naturais. Entre eles, evidenciamos as *técnicas de avaliação e simulação* que ao propor ao professor uma formação com base no campo da pesquisa, tornando-os investigadores das próprias práticas, coloca as políticas de Estado como produtoras de verdades que operam junto a uma governabilidade individualizante e totalizante, garantindo, assim, o controle e eliminação de riscos, de modo a tornar o Estado positivo e eficiente.

Isso significa que nas políticas educacionais inclusivas, a exemplo do documento de formação docente que anuncia formar professores para educar na diversidade, as práticas são pensadas sob a ótica do Estado, desconectadas das reais necessidades e conjunturas as quais pertencem os docentes. Assim, questionamos: Onde está o lugar da pesquisa? Onde está a constitutividade do lugar do professor pesquisador, já que existe alguém que pensa (ordena) e alguém que faz?

Nesse “jogo” discursivo em que os sujeitos são subjetivados para atuarem dentro de uma determinada ordem marcada pelo neoliberalismo, vimos que o discurso da diversidade e inclusão assume *status* de verdade no interior das políticas educacionais inclusivas, fabricando a noção de valoração da modernidade por meio da oposição entre o “novo” e o “velho”. Nesse sentido, entendemos que no discurso da educação inclusiva não são apenas os discursos e acontecimentos históricos (como segregação e integração) que sofrem tentativas de apagamento, mas os próprios sujeitos, neste caso, os professores, têm seus percursos ignorados em razão da adoção de práticas que precisam estar compatíveis com as exigências típicas do contexto neoliberal.

Temos assim, a sensação de eternos recomeços, embora na efervescência de produzir novos discursos que anunciam suprir as necessidades atuais, os discursos e práticas tanto governamentais, quanto docentes, permaneçam sustentados por ditos e saberes já visitam as instituições, ainda que com novos contornos políticos.

Compondo esta produção discursiva do “novo”, verificamos ainda que o documento destaca o conceito participação (colaboração) nas práticas do professor inclusivo, mesmo que esse discurso seja fabricado dentro de certos limites. Problematizando justamente tais limites, compreendemos que as políticas de educação inclusiva, ainda que anunciem um professor capaz de formar-se para educar na diversidade, produziram o conceito participação centrado em um novo professor para atuar diretamente com os alunos em situação de deficiência. Quer dizer, os sistemas educacionais inclusivos sob o anúncio do discurso da colaboração, fabricaram dois professores que desempenham papéis diferentes: enquanto um grupo de professores (foco do documento) é formado para lidar com a diversidade dos alunos no espaço restrito da sala de aula comum, o outro tornou-se “especialista”, ou seja, aquele professor que será responsável por oferecer todos os subsídios necessários a este público, inclusive colaborando junto a capacitação de práticas inclusivas dos professores do primeiro grupo.

Logo, sob o manto do discurso pacificador, consensual e coletivo da educação inclusiva, o conceito colaboração repousa sobre a fragmentação, hierarquização dos saberes, sobrepondo os conhecimentos do professor especialista aos conhecimentos do professor do ensino comum. Com esta divisão de tarefas, sobretudo, naturalizadas no contexto social e nas políticas de educação inclusiva, continuamos estimulando a fragmentação do conhecimento que delega quem são os habilitados a intervir no processo, bem como, impedindo que as diferenças se constituam como possibilidades de trocas essenciais e inerentes ao aprendizado dos alunos, sejam eles deficientes ou não.

Dando sequência aos mecanismos discursivos que repercutem no processo de formação docente para educar na diversidade, observamos que o documento aos poucos conduz o professor a assumir práticas de si, que dentro de um projeto neoliberal chega à confissão. Ou seja, são oferecidas ao professor que se pretende inclusivo, atividades práticas que apresentam modelos que subjetivam de forma homogênea, de forma a produzir uma verdade e um modo de vida docente que não escape aos domínios e interesses daquilo que o Estado deseja saber e intervir.

No entanto, ainda que o documento embase seus discursos e atividades docentes no treinamento de práticas, desconsiderando: conhecimentos, experiências, histórias e particularidades da vida do professor, lembra-nos Foucault que as mesmas tecnologias de poder que inscrevem os professores (sujeitos) na condição de objeto também o convocam a construir e modificar os mecanismos de saber/poder sobre si mesmo.

Para uma conclusão provisória, em contraposição ao poder instituído e capilarizado, há sempre espaços de atuação humana. Nesse sentido, lembramos com Foucault (1995) que

“Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo "governo" dos homens, uns pelos outros - no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade”. (FOUCAULT, 1995, p. 244). Apesar das políticas homogeneizadoras de subjetividades docentes, nossa aposta é sempre na ação do professor enquanto um ato de liberdade!

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo?** Revista de literatura. Portal de periódicos

UFSC. Santa Catarina, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>. Acesso em 24 de junho de 2016

ANJOS, H. P (org.). **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas:** um trajeto. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

\_\_\_\_\_. **As histórias de todas e de cada uma:** construindo um trajeto para a educação especial. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

BARBOSA, L. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Justiça:** novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários. Universidade de Brasília, Brasília. 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/>. Acesso em 25 de agosto de 2015.

BRANDÃO, I. F. G. P. Identidades em construção: memórias e narrativas docentes delineando as professoras das salas de recursos. In: ANJOS, H. P. **As histórias de todas e de cada uma:** construindo um trajeto para a educação especial. Curitiba/PR: CRV, 2014, p.137-146.

BRASIL. **Educação Inclusiva: direito a diversidade.** Documento orientador. 2. ed. Brasília: MEC,SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educar na diversidade: material de formação docente.** 3. ed. Brasília:MEC,SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949,** de 25 de agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. **Documento orientador.** Tem por finalidade orientar as Secretarias Municipais de Educação dos municípios-pólo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP, 2009. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://gestao2010.mec.gov.br/o\\_que\\_foifeito/program\\_68.php](http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_68.php)>. Acesso em: 14 de julho de 2015.

BRIZOLLA, F. **Políticas públicas de inclusão escolar: negociação sem fim.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

CLADE, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. **Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe.** Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. nov, 2009. Disponível em [http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade\\_Discapacidad.pdf](http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade_Discapacidad.pdf). Acesso em: 13 de abril de 2015.

CONNELL, R.W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

COSTA, da. M. A Educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995, p. 11-42.

COSTA, V.E.S. **Educação, Inclusão e Políticas Públicas**: a educação especial no município de Marabá-PA. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, UFPA, Belém, 2006.

DELEUZE, G. **Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em:<http://eps.otics.org/material/entrada-outrasofertas/artigos/...deleuzeo...dispositivo/view>. Acesso em: 07 de maio de 2017.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_. SANTOS, W. **Deficiência e Discriminação**. Brasília: LetrasLivres: Editora UNB, 2010.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação. Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995, p. 169-195.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Verdade e subjectividade**. Tradução Howison Lectures. Revista de Comunicação e linguagem. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o Poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro, Forense Universitária, p. 231-249, 1995.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia dos saber**. 5 ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 a.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970- 1982)**. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

\_\_\_\_\_. Poder e saber. In: MOTTA, M. B. da (Org.). **Michel Foucault: estratégia poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975- 1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Fábio Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do Discurso**. Aula inaugural do Collège de France. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento das prisões.** Tradução de Raquel Ramallete, 42ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014b.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 4 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo. Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 11. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995, p. 77-108.

GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 11. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-29.

\_\_\_\_\_. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109. set./dez 2009, p. 1059-1079. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 de junho de 2017.

GREGOLIN, M. R do. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso - diálogos e duelos.** 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

KASSAR, M.C.M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial. v. 17 maio-ago. Marília: SP, 2011. p.41-58.

LIMA, N. M. F; DORZIART, A. **Formação docente para educar na diversidade: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada.** Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação. v. 23 nº 87. abr - jun. Rio de Janeiro, 2015. p.437-460.

LOPES, M. C. **Políticas de Inclusão e Governamentalidade.** Educação e Realidade. Porto Alegre, v.35, n.2, 2009, p. 119-134. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>. Acesso em 03 de julho de 2017

MACHADO, R. In: **FOUCAULT, M. Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Foucault: a ciência e o saber.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MENDES, E.G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade.** Tese de doutorado. São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 33 set-dez, 2006. p. 387-405.

\_\_\_\_\_. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. p. 93-109.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

PACCINI, J.L.V. **Trajetória histórica oficial do programa Educação inclusiva: direito a diversidade- documentos orientadores no âmbito municipal.** Revista Interfaces da Educação, v.3, n.9, Paranaíba, 2012. p.84-93.

PACHECO, J. A; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal.** Revista Educar, n.18, p. 185-199. Curitiba UFPR, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a11.pdf>. Acesso em 04 de fevereiro de 2017.

PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, T. T. da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 211-224.

RUSSI, P. Legem Habemus: dispositivo de confissão. In: SOUSA, K. M de ; PAIXÃO, H.P. da. (org). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade.** São Paulo, Intermeios. Goiânia: UFG, 2015. p.31-42.

SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In:\_\_\_\_\_. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 247-258.

SOUZA, D. M de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas, SP: Pontes, 1999, p.27-32.

TORRES, C.A. Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 11. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. p.109-136.

UNESCO. **Documento de Trabajo.** Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: UNESCO/OREALC. Año, 2001. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135468s.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2016.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M.C. **Inclusão e Governamentalidade** . Revista Educação e Sociedade, v. 28, n. 100 – Especial. Campinas, 2007. p. 947-963. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 de abril de 2017

\_\_\_\_\_. **Inclusão, exclusão, in/exclusão.** Revista PUC. Verve, 20. p 121-135. São Paulo, 2 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/14886/11> Acesso em: 16 de abril de 2017.

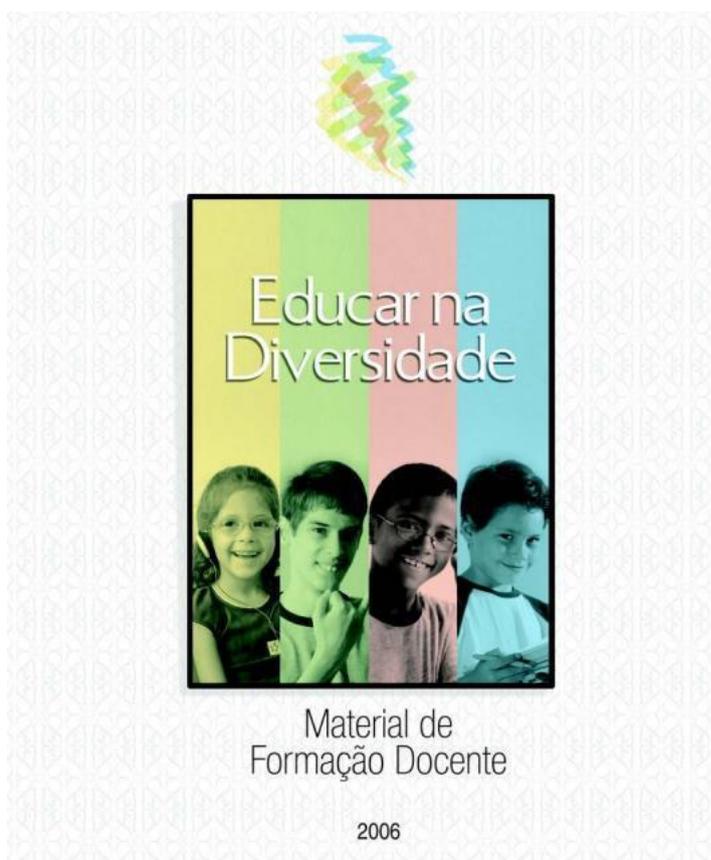
VEIGA-NETO, J. Foucault e a educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 225-246.

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

## ANEXOS

Este espaço destina-se a apresentar, de modo geral, a estrutura organizacional do material de formação: “*Educar na Diversidade*”. Começemos por sua ilustração de capa:

**Figura 1: Capa do Material de Formação Docente**



(Fonte: MEC. SEESP, 2006)

A apresentação do documento é feita pela Secretaria de Educação Especial, considerado como “elemento chave na implantação do projeto brasileiro de formação de professores e professoras preparado(a)s para responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de seus estudantes”. Como se observa, o documento aponta para dois determinantes: para o próprio documento enquanto centro da aprendizagem e para o professor como maior responsável pelo êxito que se pretende alcançar com a formação proposta ao professor.

### **Quadro 01: Tópicos principais do documento**

|  |   |   |                                  |
|--|---|---|----------------------------------|
| <b>Introdução</b>  |   | <b>Tópicos abordados:</b><br>- Combatendo a desigualdade e exclusão no sistema educacional na América Latina<br>- Objetivos do Projeto “ <i>Educar na Diversidade</i> ” |                                  |
| <b>Projeto MERCOSUL</b>                                    |   | -Apresentação da organização e desenvolvimento do projeto nos Países do MERCOSUL (Brasil, Chile, Paraguai, Argentina e Uruguai).  |                                  |
| <b>Módulo 1-</b><br>Projeto Educar na Diversidade          |   | <b>Material de Estudo:</b><br>Formando docentes para educar na diversidade  | <b>Unidades de Aprendizagem:</b> |
| <b>Módulo 2-</b><br>O enfoque da Educação Inclusiva        |   | <b>Material de Estudo:</b><br>O enfoque da Educação Inclusiva   | <b>Unidades de Aprendizagem:</b> |
| <b>Módulo 3-</b><br>Construindo escolas para a diversidade | <b>Material de Estudo:</b><br>Construindo escolas inclusivas                      |   | <b>Unidades de Aprendizagem</b>  |
| <b>Módulo 4-</b><br>Aulas inclusivas                       | <b>Material de Estudo</b><br>A aula como Contexto de desenvolvimento do Estudante |   | <b>Unidades de Aprendizagem</b>  |

(Fonte: MEC. SEESP, 2006)

## 4.1. BREVE DESCRIÇÃO DOS TÓPICOS

### 4.1.1. Introdução

Na Introdução, é apresentado um breve histórico sobre o projeto “*Educar na Diversidade*”, refletindo o movimento mundial de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos junto aos países integrantes do MERCOSUL –Brasil, Chile, Argentina, Paraguai e Uruguai e a necessidade de apoiar as escolas e docentes para trabalhar na construção desta abordagem educacional na esfera brasileira.

Os subtemas são organizados chamando atenção para o combate à desigualdade e exclusão no sistema educacional na América Latina, em que os objetivos propostos aparecem como: desenvolver escolas para todos; formar e acompanhar os docentes dos municípios-

polo; preparar gestores, equipe de apoio, familiares e comunidade escolar em geral para apoiar o desenvolvimento docente para a inclusão escolar; transformar os espaços através do acolhimento e trabalho colaborativo que responda as diversidades humanas; e formar redes de intercâmbio para compartilhar experiências inclusivas exitosas.

#### **4.1.2. Projeto MERCOSUL**

Após as considerações introdutórias, é apresentado um breve resumo histórico sobre o projeto na esfera do MERCOSUL, e os objetivos traçados de forma mais geral que vão assumindo um caráter específico, considerando as diferenças culturais, econômicas e a localização geográfica das escolas rurais e urbanas dos países envolvidos.

São evidenciadas também, as três fases fundamentais para consolidação do projeto organizadas da seguinte maneira: 1) Criação de condições básicas para o desenvolvimento (sensibilização e negociação com as autoridades locais; seleção de dois assessores de cada país para dar suporte ao projeto; incentivos e investimentos concedidos às escolas; avaliação das escolas para organizar as atividades de assessoramento e formação; e oficina de capacitação junto a especialistas da UNESCO/ Santiago).

#### **4.1.3. Módulo 1- Projeto Educar na Diversidade**

Este módulo apresenta como material de estudo: “*A formação docente para educar na diversidade*” cujas unidades de discussão concentram-se em três eixos: 1) As expectativas sobre a formação; 2) Definir formas de avaliação; 3) Os saberes sobre a aprendizagem.

Antes de ingressar nas unidades de discussões propostas é apresentado um tópico nomeado de guia em que é reforçada a concepção e proposta do material de estudos. Em destaque, a mensagem de que cada módulo servirá de orientação ao docente e demais profissionais da área educacional, que aos poucos resultará na identificação com as estratégias de ensino e no desenvolvimento de habilidades para aplicá-las no combate a exclusão social e a promoção de escolas e salas de aula inclusivas.

Há um conjunto de métodos, estratégias descritas como flexíveis, não devendo ser, rigorosamente aplicados, mas adaptado à luz do olhar docente (formador) sobre a diversidade de características dos grupos e tipos de conteúdos que se deseja abordar.

A seguir destacamos as unidades deste módulo.

### **Unidade 1.1. Quais são suas expectativas nesta formação?**

Ancorada neste questionamento, a primeira unidade de discussão do módulo 1, vem percorrendo os objetivos, atividades, avaliação e as expectativas (a curto e longo prazo) que estabelecem as diretrizes e modelos a serem seguidos nas oficinas de práticas de ensino inclusivas. Todas as unidades dos demais módulos possuem esta mesma estrutura: objetivos, atividades e avaliação. Destacaremos apenas os objetivos de cada unidade dos módulos.

- Objetivo-Identificar as expectativas dos participantes e estabelecer as prioridades da oficina de práticas de ensino inclusivas.

### **Unidade 1.2. Definindo formas de avaliação**

Na segunda unidade de discussão a dinâmica transcorre da mesma maneira, pontuando: objetivos, atividades e avaliação, organizadas da seguinte forma:

- Objetivo- Discutir os procedimentos de avaliação da oficina de formação

### **Unidade 1.3. O que sabemos sobre aprendizagem?**

- Objetivos- Ajudar os participantes a refletirem sobre si, na condição de aprendizes e sobre a aprendizagem do outro.

## **4.1.4 Módulo 2- O enfoque da Educação Inclusiva**

O referido módulo traz como enfoque no seu material de estudo a questão da educação inclusiva. Suas unidades de aprendizagem concentram-se na discussão de oito temáticas distintas, definidas como:

- 1- Assumir as diferenças na escola;
- 2- Pertinência cultural;
- 3- Alunos de comunidades indígenas;
- 4- Equidade de gênero;
- 5- Como as crianças se sentem;
- 6- Atitudes de aceitação respeito à diversidade;
- 7- Escola especial ou escola comum?
- 8- Em direção a sistemas educacionais inclusivos.

É apresentado um conjunto de indicadores que caracterizam as práticas inclusivas que deveriam ser consideradas através do tópico: “Práticas inclusivas na sala de aula”. As determinações percorrem desde contemplar os conteúdos e atividades acessíveis, a aceitação

e valorização das diferenças, até os planejamentos e métodos de avaliação que estimulem e contemplem a aprendizagem e participação de todos.

Por fim, são apresentadas as unidades com os temas relacionados às abordagens inclusivas, confirmando o propósito de assistir ao professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica, conforme mencionado anteriormente.

Conseqüentemente, a primeira unidade do módulo 2 trabalha na perspectiva de “Assumir as diferenças na escola” e encontra-se organizada a partir da mesma disposição do módulo anterior. Ou seja, contém: objetivo, ordenamento de atividades, avaliação e material que complementa a discussão diluída nas tarefas a serem realizadas sobre o tema em questão. Assim temos:

### **Unidade 2.1. Assumir as diferenças na escola**

- Objetivo- Refletir sobre o papel da educação, assegurando que as diferenças não se transformem em desigualdades educacionais.

### **Unidade 2.2. A pertinência cultural**

- Objetivo- Propor estratégias para tornar a aprendizagem de todos mais adequada;

### **Unidade 2.3. Alunos de comunidades indígenas**

Na terceira unidade do módulo 2, encontramos a discussão voltada ao aluno de comunidades indígenas.

- Objetivo- Refletir acerca do papel que a educação deve representar nos processos de inclusão de crianças das comunidades indígenas;

### **Unidade 2.4. Equidade de gênero**

Passando para a quarta unidade, o material se propõe a discutir agora as questões de gênero, sobretudo no contexto escolar.

- Objetivo: Refletir sobre os preconceitos, expectativas e as práticas docentes que condicionam o comportamento e a aprendizagem das crianças sobre as diferenças de gênero;

### **Unidade 2.5. Como as crianças sentem?**

- Objetivo- Conscientização das repercussões que as atitudes e mensagens de outras pessoas têm em nosso desenvolvimento pessoal;

A quinta unidade do módulo não apresenta um material de discussão, conforme ordenamento das demais unidades descritas até o momento. Sendo assim, a temática acerca do sentimento (subjetividades) das crianças fica restrita a organização e aplicabilidade deste planejamento sobre a ação formativa docente.

### **Unidade 2.6. Atitudes de aceitação e respeito à diversidade**

Na sequência, a sexta unidade traz para o âmbito das discussões, aspectos comportamentais sobre o indivíduo para com a diversidade.

- Objetivo- Desenvolver a adoção de atitudes de valorização e respeito às diferenças nos alunos e alunas;

### **Unidade 2.7. Escola especial ou escola comum**

- Objetivo- Reconsiderar as atitudes e os pontos de vista relacionados à inclusão de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais;

### **Unidade 2.8. Em direção a sistemas educacionais inclusivos**

Na oitava e última unidade correspondente ao módulo, à proposta organiza-se em cima de discutir trajetórias que promovam sistemas educacionais inclusivos.

- Objetivo- Analisar a legislação e as diretrizes sobre o ensino vigente no país que adote o modelo inclusivo;

## **4.1.5 Módulo 3- Construindo escolas para a diversidade**

O módulo traz como enfoque no seu material de estudo a temática: “*Construindo escolas inclusivas*”. Suas unidades de aprendizagem concentram-se na discussão de nove subtemas distintos, compreendidos por:

Através do guia, o módulo apresenta uma proposta de transformação das escolas em escolas inclusivas, abordando, para isso, concepções e temas relacionados à cultura, política (gestão) e prática escolar. Anuncia que o propósito do módulo é apoiar a construção das condições necessárias para que todos os alunos (as) que enfrentam situações de exclusão possam participar de contextos comuns de ensino.

### **Unidade 3.1. Uma gestão para a mudança**

A primeira unidade do referido módulo centra seu eixo temático em um modelo de gestão escolar correspondente aos processos de mudança para incorporação de sistemas educacionais inclusivos.

- Objetivo- Refletir sobre os fatores de uma gestão escolar;

O ponto de maior destaque nesta unidade refere-se a promover ambientes propícios ao desenvolvimento profissional, tornando mais permeáveis e flexíveis as ações e relações no contexto escolar.

### **Unidade 3.2. A liderança na escola.**

Na segunda unidade do módulo 3, identificamos que o foco permanece na gestão, conforme consta em seu objetivo.

- Objetivo- Analisar o novo enfoque de liderança como elemento facilitador de uma gestão para mudança;

Assim, a discussão desta unidade aponta para o papel de líderes dentro das organizações escolares e para a necessidade de a escola distanciar-se dos conceitos tradicionais de hierarquia e controle, devendo fundamentar-se na participação, compromisso, e responsabilidade comum pelos resultados. De acordo com o documento, consiste em promover um estilo de gestão e liderança exercidas de maneira compartilhada.

### **Unidade 3.3. Mudar práticas**

A terceira unidade do módulo concentra-se nas práticas, ou melhor, na vicissitude delas.

- Objetivo- Analisar os problemas implícitos na mudança das práticas pedagógicas.

### **Unidade 3.4. Um projeto educacional para a diversidade**

Esta unidade do módulo traz como temática central o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas como um espaço de emergência de sistemas educacionais inclusivos.

- Objetivo- Refletir sobre o projeto educacional, com o objetivo de incorporar à diversidade na escola.

O material de discussão referente a esta unidade, propões a revisão do projeto educacional das escolas, isto é, o PPP. Acompanhando as discussões fomentadas anteriormente, inclusive que já abordaram o projeto, aqui, o material esclarece que o objetivo

não é tratá-lo como um instrumento de avaliação e diagnóstico, mas compreendê-lo em um espaço de cultura, política e prática escolar.

Levando em consideração o nível de complexidade que envolve os processos de melhoria na escola, o diagrama exposto a seguir anuncia um resumo de características positivas das escolas através de pesquisas realizadas em diferentes países.

**Figura 2: Diagrama: características das escolas consideradas eficientes.**



Fonte: MEC. SEESP, 2006, p 140

### **Unidade 3.5. Monitoramento e avaliação da mudança**

- Objetivo - analisar critérios gerais de avaliação e desenvolver indicadores para revisar as práticas inclusivas.

### **Unidade 3.6 Trabalhando colaborativamente para resolver problemas na escola.**

O exercício proposto por esta unidade se destina a apresentar reflexões e experiências que ajudem os participantes a pensar as questões tratadas por esta unidade.

- Objetivo - apreciar o valor do trabalho colaborativo na resolução de problemas que se apresentam na escola.

### Unidade 3.7 Colaboração entre escola e a família.

Dando continuidade aos debates da unidade anterior que propõe trabalhar sobre regimes de colaboração como um importante instrumento na busca por sistemas educacionais inclusivos que respeitem a diversidade, agora a família é chamada a participar e atuar frente ao processo escolar de seus filhos(as).

- Objetivo - melhorar as relações de colaboração entre a escola e as famílias.

Levantadas as diferentes formas de construir uma relação de colaboração entre família, comunidade e escola, o material segue exibindo duas atividades lúdicas propondo aos participantes refletir e debater sobre este assunto. A primeira aparece no formato de cartões contendo queixas relatadas por pais, mães e professores. Já a segunda é o esquema de um programa de participação dos pais na educação de seus filhos, conforme ilustrações abaixo:

**Quadro 3: Cartões para refletir e debater: “as queixas dos pais, mães e professore(a)s:**

|   |   |  |
|---|---|--|
| Nossas inquietações e interesses são pouco considerados pela escola.        | Nossos filho(a)s trazem muitos deveres de casa e não sabemos como ajudá-los                                 | Criamos várias atividades para os pais e mães e são sempre os mesmos que participam. |
| Nas reuniões não somos informados sobre a aprendizagem de nossos filho(a)s. | Os pais e mães culpam a escola pelas dificuldades de seus filho(a)s e não reconhecem suas limitações.       | Os professore(a)s só nos procuram em situações problemáticas.                        |
| Os pais e mães não se comprometem com a aprendizagem de seus filho(a)s.     | Em geral, nos é solicitada colaboração para arrecadação de fundos ou atividades extracurriculares.          | Os pais e mães se intrometem em assuntos educativos que não lhes dizem respeito.     |
| Geralmente, a escola nos pede material e dinheiro                           | É melhor os pais e mães deixarem e apanharem seus filhos no portão da escola, para que se evitem conflitos. | Os pais e mães de crianças com problemas são os mesmos a não participar na escola    |

Fonte: MEC. SEESP, 2006, p 158.



- Objetivo - analisar as vantagens de contar com o apoio de centros de atendimento especializados para avançar na direção de uma escola pública inclusiva.

#### **4.1.6. Módulo 4- Aulas inclusivas**

O respectivo módulo apresenta como material de estudo: “*A aula como contexto de desenvolvimento do estudante*”, onde as unidades de discussão concentram-se em 14 subtemas distribuídos a partir das suas unidades.

#### **Unidade 4.1. Tornar a aprendizagem mais significativa para todos**

- Objetivo: Planejar atividades de ensino e aprendizagem que incluam todos os aluno(a)s e promovam aprendizagens significativas.

#### **Unidade 4.2 Estratégias de respostas à diversidade**

Na mesma linha de discussão, este módulo propõe trabalhar estratégias produtivas e facilitadoras de ensino aprendizagem na perspectiva da diversidade. Ainda que anuncie incluir a todos os alunos nesse processo, observamos uma preocupação em tentar dar visibilidade ao trabalho com alunos em situação de deficiência.

- Objetivo - propor estratégias educacionais eficazes para conseguir a participação e a aprendizagem de todos os aluno(a)s, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais.

#### **Unidade 4.3 Aprendizagem cooperativa**

- Objetivo - descrever as condições que ajudam a criar um meio adequado à aprendizagem cooperativa.

#### **Unidade 4.4. Trabalho colaborativo entre duplas.**

Na referida unidade, o material permanece dialogando sobre os métodos de aprendizagens colaborativas, embora se concentre em explorar o trabalho pedagógico docente organizado através de pares. Assim temos:

- Objetivo - descrever as condições que ajudam a criar um meio ambiente facilitador de aprendizagens cooperativas.

**Unidade 4.5. Ensino da língua escrita**

Nesta unidade, entre as estratégias e metodologias pedagógicas de aprendizagem, o material propõe pensar o ensino da língua escrita.

- Objetivo: Descrever estratégias pedagógicas que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de ensino.

**Unidade 4.6. Expectativas docentes**

Considerando que para o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa metodologias e estratégias estão ligadas as concepções e práticas docentes, esta unidade destina-se a compreender tais processos a partir da figura docente.

- Objetivo - analisar a influência das expectativas(positivas ou negativas)dos docentes na aprendizagem de seus aluno(a)s.

**Unidade 4.7. Estilos de aprendizagem**

Dando continuidade as discussões, esta unidade em específico anuncia considerar a aprendizagem a partir de um conjunto de estratégias que inclui as características próprias de cada aluno diante deste processo.

- Objetivo: Considerar a utilidade de conhecer os estilos de aprendizagem dos aluno(a)s para melhorar o ensino.

**Unidade 4.8. Resiliência e autoestima**

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

**Unidade 4.9. Apoio a aprendizagem dos alunos**

- Objetivo - elaborar estratégias de apoio para melhorar a participação e a aprendizagem dos aluno(a)s com necessidades educacionais especiais decorrentes de alguma deficiência.

**Unidade 4.10. Flexibilização do currículo**

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

**Unidade 4.11. Melhoria das condições de ensino aprendizagem**

- Objetivo: Propor estratégias para melhorar as condições de ensino e aprendizagem.

**Unidade 4.12. Avaliação da aprendizagem**

- Objetivo - analisar os diferentes aspectos que precisam ser considerados no processo de avaliação

#### **Unidade 4.13. Participação ativa da família**

- Objetivo - analisar estratégias de trabalho com pais que fortaleçam o compromisso das famílias com o aperfeiçoamento das aprendizagens de seus filho(a)s.

#### **Unidade 4.14. Colaboração entre docentes e profissionais do atendimento especializado**

- Objetivo: Identificar estratégias e recursos de apoio para melhorar a qualidade da aprendizagem de todos os aluno(a)s, com uma ênfase naqueles que enfrentam barreiras para aprender.