

Alguns efeitos do nosso tempo na formação de professores da Educação Especial

Leandra Bôer Possa*
Maria Inês Naujorks**

Resumo

A vontade de saber e problematizar aquilo que parece e naturalizado, em torno da formação do professor/a da Educação Especial, é efeito de uma estratégia política neoliberal que opera nos processos de objetivação/sujeição de um sujeito que se produz profissional da Educação Especial. A trama que legitima processos de formação, como um eterno momento de aprendizagem para a profissão, é um modo de subjetivação no qual, todos são capturados a exercermos sobre nós mesmos um tipo de poder que se dobra a partir das relações que exercemos sobre nós mesmos e sobre os outros. Este texto problematiza as discussões em torno da formação de professores da Educação Especial, a partir de três temas, são eles: a Inclusão, a Escola inclusiva e a Educação para todos; o binômio da Educação Especial que apresenta o campo clínico em contrário ao da Educação; e, a perspectiva totalizante e polivalente que vem contornando o discurso da política de formação do professor/a da Educação Especial. Para concluir, apontamos a necessidade de desnaturalizar um modelo dado à formação de professores/a da Educação Especial, para que possamos perceber contingencialmente os regimes de verdade e a racionalidade política que organizam e estruturam tal formação. Propomo-nos a pensar sobre os efeitos que estes regimes de verdade, já que não temos como escapar deles, produzem no modo como se subjetivam aqueles, que, pela formação, constituem-se professores de tal campo.

Palavras-chave: Políticas de formação; Formação de professores; Educação Especial; Educação inclusiva.

* Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

** Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Some effects of our time for formation teacher of Special Education

Abstract

The desire to know and problematize what seems naturalized around the training of Special Education teachers are the effects of a neoliberal political strategy that operates in the processes of objectification/subjectation of a person who is produced as a Special Education teacher. The plot which legitimizes processes of formation, as an eternal moment of learning for the profession, is a mode of subjectivation in which we are all captured on ourselves to perform a kind of power that bends from the relations we put on ourselves and on the others. This research problematizes the discussions around the Special Education teachers' formation from three themes, they are: Inclusion, Inclusive school and Inclusive education for all, the duo of Special Education that presents the clinical field in opposite direction of the Education; and all-encompassing and comprehensive perspective that is bypassing the political discourse of teacher training in Special Education. To conclude, we point out the need to naturalize as a model for teacher training in Special Education, so that we can realize contingently regimes of truth and political rationality that organize and structure such training. We propose to think about the effects that these regimes of truth, since we can not escape them, produce in the way they subjectivate those, who by training, teachers are up in such a field.

Keywords: Educational policies; Teacher education; Special Education; Inclusive education.

A possibilidade de pensar sobre alguns efeitos do nosso tempo na formação de um professor/a, para atuar na Educação Especial, nos leva a considerar a política de formação e formas com as quais estamos lidando com a formação para este campo. Por isso, quem espera que nós respondamos sobre qual seria então, mesmo, a melhor formação do/a professor/a para atuar neste campo, não vai encontrar interesse neste texto, pois o que nos mobiliza, hoje, a escrevê-lo é, ao invés de criar uma verdade sobre este tema, buscar olhar para ele com a intenção de pensar sobre: como estamos produzindo uma/s verdade/s sobre a formação; quais os efeitos desta/s verdade/s; como nos subjetivamos e nos tornamos professores da Educação Especial a partir dela/s¹.

Colocamos em questão, neste texto, o propósito, a vontade de saber e problematizar aquilo que parece tranquilo e naturalizado em torno da formação do professor/a da Educação Especial. Portanto, não queremos pensar sobre o lugar do qual pode se originar, ou como a formação do professor/a de Educação Especial deve se dar. O que queremos pensar são os efeitos desta formação para os processos de invenção de um profissional dessa área.

Antes de adentrar nesse propósito, queremos colocar em pauta uma primeira questão que consideramos importante para se falar de formação em nosso tempo. Esta

questão remete-nos a pensar que: se algum dia houve a crença em uma formação que pudesse produzir um profissional, que tomasse a formação como condição de início e de chegada da constituição e atuação profissional, produtiva na sociedade, esta crença está perdendo seu potencial. Pois, não é uma formação, mas justamente a condição de eternos sujeitos em formação que está movimentando, em nosso tempo, qualquer potencialidade profissional.

A impressão, nos dias de hoje, é a de que seremos eternos aprendizes, eternos sujeitos em processo de formação, eternos sujeitos em busca de uma profissionalidade que não chega, pois vivemos tempos mutantes e instáveis. Então, quando falamos de uma formação inicial, já temos na palavra ‘inicial’ a possibilidade de reiterar esta impressão. Se a formação é inicial, quer dizer que esta precisará vir acompanhada da continuidade, uma formação que deverá manter-se em aberto, dimensionado uma necessidade deste tempo mutável e instável no qual o sujeito se constitui o eterno aprendiz de uma profissão. A formação e mais formações são o que vem dando legitimidade para a atuação profissional, ou seja, é o alto investimento em processos de formação, de um sujeito que se coloca como objeto de empreendimento, e que está em jogo no nosso tempo.

Vivemos o tempo de uma racionalidade neoliberal², no qual a formação é motor que coloca em movimento a teoria do capital humano³, e se caracteriza o novo espírito do capitalismo (GADELHA, 2009b). Uma teoria na qual temos o sujeito, o humano, como valor de troca, um “poder normativo instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direito em indivíduos-microempresas – empreendedores” (GADELHA, 2009b, p. 172).

A formação e mais formação torna-se, a nosso ver, neste tempo, uma estratégia política que tem como efeito operar processos de objetivação/sujeição do indivíduo, a partir da racionalidade política⁴ neoliberal. A trama que legitima processos de formação, como um eterno momento de aprendizagem para a profissão é um modo de subjetivação, no qual, todos são capturados. Somos capturados porque exercemos, sobre nós mesmos, um tipo de poder que se dobra a partir das relações que exercemos sobre nós mesmos e sobre os outros.

Essa captura de todos nós por uma racionalidade política legitima os processos de formação no nosso tempo, e pode ser analisada pela ferramenta foucaultina da governamentalidade⁵ (no campo da ética). A governamentalidade, neste contexto⁶, a partir de Foucault, constitui-se em como o “[...] conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relações aos outros” (FOUCAULT, 2006, p. 286).

O investimento de um modelo de economia política⁷, em processos de formação – através da EAD e da ampliação de vagas nas universidades e na formação continuada financiada pelo estado ou pelo próprio sujeito –, bem como o clamor dos professores para a formação, – nossas pesquisas têm mostrado, por exemplo, que a inclusão não está acontecendo porque os professores não se sentem preparados ou que

o índice de qualidade da educação pode aumentar com o investimento na formação de professores –, aponta que estamos capturados e subjetivados, como sujeitos livres, ao empreendimento em nós mesmos, sendo este um programa que orienta e movimenta as condutas humanas no nosso tempo⁸.

O que queremos mostrar com esta pequena introdução é que, a temática da formação, do jeito que estamos discutindo sobre ela, no nosso tempo, não esteve desde sempre aí. Sob a ótica da racionalidade política neoliberal, que trama a organização e o funcionamento do Estado, da sociedade, das instituições escolares e da população, tem-se um modelo de práticas políticas, sociais e culturais que operam para um tipo de funcionamento dos processos de subjetivação e, assim, de modelos de formação profissional. Estrategicamente, estes modelos produzem efeitos sobre os indivíduos, subjetivando-os para que exerçam e reconheçam o empreendimento na qualificação de sua ação e tudo que dela deriva: desejos, emoções, necessidades⁹.

Então, é buscando colocar em suspensão os efeitos da naturalização que fazemos dos processos de formação (como algo necessário desde sempre aí) que agora adentramos, mais especificamente, na temática da formação de professores/as que irão atuar no campo da Educação Especial. E, neste contexto, pensar nos efeitos que alguns temas, já naturalizados nas discussões sobre esta formação, seja ela inicial ou continuada, incitam-nos¹⁰.

O primeiro tema é a Inclusão, a Escola inclusiva e a Educação para todos e junto a eles a educação da pessoa deficiente; somos subjetivados a naturalizar a inclusão e a necessidade de criar espaços educacionais inclusivos, sem segregação, seja através da política educacional, dos modelos de gestão educacional, das produções intelectuais, da mídia em narrativas ficcionais, mas também, em depoimentos tomados com muita emoção, seja em documentários ou em finais de capítulos de novela.

A inclusão se constitui em uma temática que movimenta a formação de professores para atuar com o campo da Educação Especial, pois se naturalizou o discurso que enaltece os benefícios de se conviver com a diferença e que todos podem aprender com ela. A partir da idéia de inclusão, vem-se produzindo um modo de subjetivação em que estratégias e técnicas são colocadas em funcionamento para que, pela formação, sejamos convencidos: primeiro, de que é possível construir uma única escola para todos os alunos; e, segundo, de que há benefícios da convivência entre normalidade e anormalidade.

A diferença como sinônimo de diverso e, por isso, seu não apagamento¹¹ é, a nosso ver, o que se atualiza no discurso da inclusão, ou seja, preconiza-se a sua maior delimitação, pois, cada vez mais, nomeamos, identificamos e classificamos os alunos da inclusão e os outros alunos. Esta estratégia útil mantém uma relação produtiva e justificada na escola que diz aprender com as diferenças, delimitadas pelo binômio normalidade-anormalidade. Compartilhando com Menezes (2010), Lunardi-Lazzarin (2003) e Lopes (2007), viemos construindo a idéia de que uma das estratégias da inclusão é a pontuação de quem é o outro que está fora da norma, este outro que precisa se normalizar e, portanto, para todos, se tornar melhor, precisa ser acolhido em sua diferença, ser incluído, mesmo que as marcas o excluam.

Para Menezes, a inclusão pelas suas ações

[...] produz marcas que classificam os sujeitos e os posicionam com relação a medidas, capacidades e comportamentos tomados como corretos. Nessa classificação, aqueles destoantes, ainda que incluídos, acabam cada vez mais marcados e, portanto, excluídos. (2010, p. 64)

O que pretendemos dizer com isso? O discurso da inclusão faz um tipo de manutenção da exclusão dentro da formação de professores no campo da Educação Especial, pois se constitui na formação um processo de preparação profissional que faz exercitar um modo de olhar que se propõe identificar o anormal na análise de conduta e comportamentos dos indivíduos anormais/ deficientes. Uma formação que prepara para identificar os destoantes que mesmo incluídos, ao serem marcados como alunos da inclusão, vão constituir o conjunto da exclusão.

Na perspectiva inclusiva, uma escola na qual todos podem aprender, é necessário profissionais competentes para verificar, pelo exame, as diferenças anormais. Este exame implica dizer que, com a “psiquiatrização” e “psicologização” da infância (FOUCAULT, 2010b), modelos de generalização do desenvolvimento são tomados como base da formação de um profissional que tem como objetivo detectar a deficiência, aqueles que destoantes precisam se igualar.

Neste sentido, a formação de professores para o campo de Educação Especial vai projetar/inventar um profissional que tendo detectado a deficiência, passa a ter, na escola inclusiva, a função de planejar um processo de recuperação, superação e ajuste do indivíduo a um padrão, sendo a Educação Especial, como atendimento especializado, com todos os recursos que pode dispor, uma espécie de medicalização comportamental através da educação.

Até aqui, autorizamo-nos a dizer que o campo da Educação Especial seria o efeito de uma invenção necessária numa sociedade que se quer produtiva, integrativa e normalizadora. Uma sociedade que não pode mais pensar no abandono de indivíduos à própria sorte, que precisa, num regime de verdade, tornar possível a distinção dos indivíduos, seu exame e o exercício de uma experiência que aproxime ‘os diferentes’ da normalidade. Nesse contexto, é necessário inventar um/a professor/a que, pela formação, coloque em funcionamento esse modelo.

O campo da Educação Especial, ao ser traduzido num dispositivo político de perspectiva inclusiva, vem dando tons a formação de professores, vem operando a constituição/a fabricação professores/as da Educação Especial, funcionando na produção de subjetividades profissionais que são preparados pelo regime de verdade (formações discursivas e técnicas) desse campo para narrar os sujeitos deficientes e cuidar de seu controle e regulação.

Como território de segurança, o campo da Educação Especial vai configurar-se como prática de vigilância, considerando que é, através de análises quantitativas das deficiências, dos sucessos e insucessos das reabilitações; do cálculo sobre a po-

pulação de anormais e suas relações com as populações normais; do lugar dos casos e suas distribuições no espaço; dos lugares de isolamento e das possibilidades de, no coletivo das populações, identificar os casos e coletivizar processos de instrução, que se efetivam as formas de vigilância (FOUCAULT, 2008).

O segundo tema, do qual queremos nos ocupar, deriva do anterior: o binômio da Educação Especial que atua no campo clínico em contraposição da Educação Especial que atua no campo pedagógico.

Um dia destes, estávamos em um evento em que se discutia a suposta evolução da Educação Especial que, de uma característica clínica, passou a atuar no campo pedagógico. O exemplo que era usado para este movimento de passagem de uma formação focada na clínica para o campo pedagógico era a utilização da avaliação, que do diagnóstico clínico se caracteriza na falta e na limitação do sujeito deficiente, e que no parecer pedagógico tinha como apoio a possibilidade de uma prática avaliativa apoiada na potencialidade do sujeito, pois no parecer, o pronunciamento de uma opinião técnica deixaria em aberto possibilidades não descritas.

O binômio clínicoXpedagógico parece naturalizar a formação do professor/a que vai atuar na Educação Especial, dois pólos contrários, no entanto, pouco se analisa este sistema unificador e totalizador em que estas práticas estão envolvidas. Pois, identificar, classificar, descrever sobre o sujeito, seja no diagnóstico como forma de identificar a falta da normalidade padrão, seja no parecer pedagógico para identificar, a partir da falta as potencialidades do sujeito, em qualquer uma das situações o que fazemos é narrar, e, ao dizer sobre suas faltas e potencialidades, nós os inventamos como sujeito, dizemos primeiro sobre suas ações e depois sobre ele.

É, nesse contexto, que a formação de professores/as para a Educação Especial vem capacitando um professor/sujeito, especialista capaz de produzir um discurso performático¹² e técnico subjetivando-se como expertise. Este profissional, que se inventa pela e na formação, aprende a gramática da Educação Especial em que se torna possível inventar um sujeito da deficiência.

A formação, assim, se configura na ação de capacitação que incide sobre um sujeito, a formação que opera para produzir um professor/a de Educação Especial. Esta formação esta constituída de redes de saberes (psicológicos, pedagógicos, metodológicos, clínicos) que estrutura um tipo de gramática (redes discursivas)¹³ que, ao serem aprendidas, vão possibilitar que o sujeito/professor exerça um tipo de relação de poder. Uma ação pedagógica/metodológica/avaliativa, uma ação que, também, vai incidir sobre as ações de sujeitos deficientes que pela educação precisam ser normalizados. Neste sentido, tanto formação, como atuação profissional são constituídas de relações de saber-poder.

Não importa, portanto, a formação focada na clínica ou na pedagogia, o que importa, a nosso ver, é pensarmos como estamos aprisionados dentro de determinados enquadramentos, em determinadas metanarrativas que tomamos como naturalizadas no campo da formação em Educação Especial, pois tomamos-na neste jogo binário que funciona como modelo de construção de um sujeito professor e de um sujeito deficiente.

O terceiro e último tema sobre a formação do professor em Educação Especial, com que queremos nos ocupar neste momento, se refere a perspectiva totalizante e polivalente que vem contornando o discurso da política de formação. Ou seja, a perspectiva de formação para um atendimento especializado em Educação Especial, na qual o professor deve dar conta da multiplicidade das 'deficiências' no contexto da escola. Esta formação que aligeirada se propõe a formar um professor que daria conta do trabalho educativo de todas as 'classificações' deficientes, ou seja, cegos e deficientes visuais, surdos e deficientes auditivos, deficientes mentais e intelectuais, sujeitos com altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento, aquelas previstas na Política de Educação Especial.¹⁴

Este profissional, então, na formação que precisaria aprender o Braille, a Língua Brasileira de Sinais, o uso dos recursos de acessibilidade, as possibilidades metodológicas, os diferentes movimentos de avaliação que respeitem as diferenças, o enriquecimento curricular¹⁵. Junto com esta aprendizagem técnica, ainda, precisaria se constituir tolerante, aceitar e respeitar o outro, clamando-se pela 'boa vontade e humanidade' e, com isso, opera um modo de responsabilidade profissional que se coloca no sentido de ajudar o outro a superar suas faltas, para que possa incluir-se, estar no conjunto 'do todos'.

Um/a professor/a que, em formação, submete-se livremente ao processo de formação, (ele/a escolhe estar em processo de formação), num tipo de investimento do poder que gera um auto-governo e que lhe impõe esta perspectiva de turista¹⁶ que, ao procurar e realizar várias formações, faz o empreendimento em si mesmo, tornando-se, dentro de um enquadramento binário, um profissional melhor, que respeita as diferenças, que aceita todos os alunos, que procura e doa-se ao máximo para mediar processos que levem os alunos a superar suas deficiências.

Nesse sentido, assumindo esta perspectiva turística em todos os campos de atuação da Educação Especial, torna-se possível, por subjetivação, produzir a constituição de um professor/a expertiz e polivalente. A ação da formação, consentida por aquele que quer se tornar professor/a da Educação, é produtiva e, por isso, útil para a racionalidade que movimenta o nosso tempo. Como coloca Lunardi-Lazzarin; Machado (2009)

Nessa engrenagem, além de reunir muitos álbuns de viagem recheados de informações sobre os ininterruptos tours a territórios desses outros que hoje interessam à escola, é preciso que o professor em formação dedique atenção especial a cada álbum, a cada categoria da diversidade. Trata-se de uma espécie de agregação da polivalência à expertise, já que não basta guiar todos. É mais útil e eficaz para a racionalidade neoliberal conhecer cada aluno em particular. (2009, p. 09-10)

Por isso, não basta para o nosso tempo pensar somente na formação inicial do professor para o campo da Educação Especial, pois para que ele, subjetivado pela formação, possa se responsabilizar pela educação de todos e de cada um é necessário que assuma a polivalência, ou seja, a generalidade ao mesmo tempo que a especialida-

de de cada uma das áreas que compõem a diversidade de alunos que chegam à escola. Neste sentido, este que, em formação, seja subjetivado para manter-se em constante formação, consinta ser “alvo de uma ininterrupta captura pelas redes de poder/saber movimentadas pelos processos de formação” (LUNARDI-LAZZARIN; MACHADO, 2009, p. 07).

Para encaminhar ao fechamento – mesmo aberto, porque os leitores ou nós mesmas, novamente, podemos nos tornar autores de um outro texto a partir deste – do que nos propomos a escrever, é produtivo para nós, ainda dizer que estas coisas escritas não estão assentadas em nenhum enquadramento binário, em nenhuma teoria que possa dar um registro de base para a análise da realidade. Por isso, o que fomos utilizando, ao longo do texto, para olhar a formação de professores do campo da Educação Especial, foram ferramentas que funcionavam para que pudéssemos olhar para “isso” do jeito que escolhemos olhar.

Por isso, não gostaríamos de ser ‘interpretadas’ na relação binária de ser contra ou a favor, seja da inclusão ou de algum modelo de formação. Dizemos isso, porque pensamos que os projetos idealizados não conseguem dar conta da realidade e dos movimentos humanos. Pensamos que os projetos, quando idealizados e enquadrados, só servem para administrar a realidade naquilo que já se considera predeterminado e, por isso, estes projetos não têm nada natural, pois, são inventados, produzidos.

Nesse sentido, também, não queremos apresentar qualquer outro modelo, seja conservador ou progressista para a formação, pois eles só seriam outra invenção que, da mesma forma, não permitiria a possibilidade de pensar nos efeitos que a formação e seus regimes de verdade operam e fazem funcionar. Também, não queremos ser ‘mal compreendidas’ no sentido de se imaginar possível a formação de professores sem modelos. Isso seria uma ilusão, já que sendo a formação uma invenção, ela não se daria sem modelos.

O que estamos, por fim, querendo apontar, para o campo da Educação Especial e mais especificamente para a formação de seus professores, é a possibilidade de desnaturalizar e pensar, contingencialmente, os regimes de verdade e a racionalidade política que organizam e estruturam tal formação. Pensar sobre os efeitos que estas verdades e racionalidade, já que não temos como escapar delas, produzem no modo como se subjetivam aqueles, que pela formação, constituem-se professores de tal campo.

Referências

- COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 139-154.
- COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, 199-214.
- FISCHER, R. M. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 49-70.

- FONSECA, M. A. Pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, M e VEIGA-NETO (Orgs). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autentica, 2006, p. 155-164.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do sujeito: cursos curso dado no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: cursos curso dado no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2010a.
- FOUCAULT, M. *Os Anormais: cursos curso dado no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- FOUCAULT, M. *Do governo dos vivos*. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Achiamé, 2010c.
- FOUCAULT, M. *O governo de si e dos Outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010d.
- GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexão a partir de Michel Foucault*, Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.
- GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 2, n. 32, p. 171-186, maio/ago. 2009b.
- LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In.: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.
- LOPES, M. C. et. al. *Inclusão e Biopolítica. Cadernos IHU Ideias*. São Leopoldo: UNISINOS, 2010.
- LOPES, M. C. In/Exclusão: Diferença e Igualdade: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. *Anais do III Simpósio Luso-Brasileiro sobre Currículo e VII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Portugal/MINHO, 2006, p. 1-16.
- LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DALIGNA, M. C. In/ exclusão: *nas tramas da escola*. Canoas: ED. ULBRA, 2007. p. 11-33.
- LUNARDI-LAZZARIN, M. L. *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- MACHADO, F. C; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva. In: 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, GT Educação Especial. *Anais Eletrônicos*, 2009, Caxambu. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT15-5418--Int.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.
- MENEZES, E. P. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2010.
- VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2000, p. 37-69.
- VEIGA-NETO, A; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 maio 2009.

Notas

¹ Pensamos que estudar o efeito da/s verdade/s implica como nos diz Foucault “estudar os regimes de verdade. [...] o tipo de relação que liga entre eles as manifestações de verdade com seus procedimentos e os sujeitos que são seus operadores, testemunhas e, eventualmente, objetos (2010c, p. 75).

² A racionalidade Neoliberal é entendida aqui a partir das marcas do neoliberalismo americano que utiliza a “economia de mercado – e de suas análises características – pra a decifração de relações de caráter não propriamente econômico, como pro exemplo, os fenômenos sociais em geral. (FONSECA, 2006, p. 159). Ou seja, uma forma de governar neoliberal que trata de “generalizar a forma política do mercado para todo o corpo social, de modo que esta – a economia de mercado – funcionará como um princípio de ineligibilidade das relações sociais e dos comportamentos individuais (Idem, p. 160).

³ Para o autor a teoria do capital humano se constitui no “[...] conjunto de habilidades e destrezas que: “[...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. [...] Argumentaremos, portanto, que o ‘humano’, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real de uma empresa capitalista” (GADELHA apud LOPES-RUIZ, 2009, p. 175).

⁴ Tomamos aqui a noção de racionalidade política a partir daquilo que Foucault sinaliza como sendo “racionalidade da gestão do indivíduo. [...] tal como ela opera nas instituições e na conduta das pessoas. [...] que programa e orienta o conjunto da conduta humana” (FOUCAULT, 2010a, p. 319). Esta tem haver com o modelo de racionalidade tomada como arte de governar no Neoliberalismo.

⁵ Noção de governamentalidade como grade de inteligibilidade e, por isso, uma ferramenta produtiva, que possibilita na posição de chave fazer funcionar um modo de dizer sobre a formação no nosso tempo.

⁶ Busco diferenciar aqui a noção governamentalidade política da noção de governamentalidade no campo ético, pois Foucault aponta esta distinção, considerando que estas se complementam e se atravessam. Vamos nos trazer nesta nota de rodapé aquilo que Foucault entende por governamentalidade política, já que o conceito no campo ético está no corpo do texto. Governamentalidade no campo político se constitui do “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança” [...] linha de força que, em todo o ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência deste tipo de saber que se pode chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina. [que] levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, acho que deveria entender [...], o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média, torna-se no século XV e XVI Estado administrativo, encontrou-se, pouco a pouco, ‘governamentalizado’ (FOUCAULT, 2010a, p. 303).

⁷ Economia política porque na ordem neoliberal os indivíduos não necessitam renunciar seus interesses, pois as relações de poder circulam. Sendo o indivíduo objetivado e subjetivado por menos governo este se auto-governa. Os interesses particulares dos indivíduos assujeitados por uma racionalidade política estarão conseqüentemente contribuindo com o interesse público e do Estado. Neste sentido, a economia política implica na avaliação das ações de governo, de seus excessos e limites, sendo possível um Estado que exerce o governo mínimo da população. (MENEZES, 2010).

⁸ Considerando, portanto, que acontecimento da constituição de um sujeito empreendedor de si, no nosso tempo, está assujeitado por redes contínuas de vigilância e controle. Também está subjetivado, tomando para si, um modelo de encontrar, independente do lugar que ocupa na esfera social, meios para constituir em si e para si competências e habilidades que lhe transformem em capital, para se investir de maioridade em relação aos outros.

⁹ Para Gadelha, “Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviço), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência” (2009, p. 178).

¹⁰ Como afirmam Lunardi-Lazzarin; Machado (2009), “Discutir a formação profissional, em qualquer nível, implica necessariamente desnaturalizar significados, discursos, representações culturais. Em especial, os processos de formação de educadores não podem ser entendidos fora da negociação cotidiana que se estabelece no terreno cultural. Daí o entendimento de que a formação docente, ao privilegiar saberes, não

pode ser compreendida fora dos sistemas de poder. Como em toda parte, na formação de professores, há discursos implicados e, por consequência, fabricação de subjetividades” (p. 02).

¹¹ Seu não apagamento pode ser encontrado nos mais recentes textos da Política de Educação Especial (2008) e nas Diretrizes do Atendimento Especializado (AEE), em que são mais fortemente classificados e delimitados quem são os alunos da Educação Especial.

¹² Para Foucault (2010d), o discurso performático se constitui numa fala autorizada. Pratica o discurso performático quem tem uma autoridade reconhecida, que fala com estatuto, que é autorizado a falar institucionalmente podendo ser representante de uma verdade determinada num código geral. Neste caso, o estatuto de um discurso sobre a Educação Especial, sobre a pessoa deficiente, sobre as práticas pedagógicas, só é possível ser exercido por alguém que é autorizado pela formação a falar.

¹³ Redes discursivas que “institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico no qual e através do qual daremos sentido às nossas vidas” (VEIGA-NETO, 2000, p. 57).

¹⁴ Ver Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007).

¹⁵ Idem.

¹⁶ Ver texto de Lunardi-Lazzarin; Machado (2009).

Correspondência

Leandra Boer Possa – Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Educação Especial. Av. Roraima 1000 – Cidade Universitária, Camobi, CEP: 97105-900 – Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil.

E-mail: leandrabp@gmail.com – minau1990@gmail.com

Recebido em 15 de janeiro de 2013

Aprovado em 2 de abril de 2014

