

O DISCURSO DE FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: poder, verdade e subjetividade

DISCOURSE OF TRAINING FOR DIVERSITY: power, truth and subjectivity

Ingrid Fernandes Gomes Pereira Brandão
Nilsa Brito Ribeiro

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar discursos veiculados por uma política de formação de professores de escolas públicas que se anunciam inclusivas. Tal política se materializa em um documento intitulado “Educar na Diversidade”, organizado e distribuído pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), no ano de 2006. O projeto - fruto de uma rede colaborativa que envolve os Ministérios da Educação dos países integrantes do Mercosul (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai), coordenado pelo Brasil - se propõe a construir sistemas educacionais inclusivos que respondam à diversidade dos alunos, enquanto forma de combate à exclusão educacional e social de todos. Sob a perspectiva foucaultiana, segundo a qual poder e subjetividades sempre fizeram parte do processo de organização das instituições, inclusive escolares, nossa hipótese é a de que a formação do professor é um elemento importante enquanto parte do discurso materializado nas políticas públicas de formação. Sendo a formação do professor parte desses arranjos, nossas análises se voltam para enunciados em que se possa apreender no funcionamento discursivo a produção de subjetividades de um professor para a diversidade. As análises apreendem sentidos de uma política universalizante em que a identidade do professor é construída com base na eficácia e em habilidades que devem ser alcançadas a partir de práticas de ensino modelares.

Palavras-chave: Discurso; Formação; Saber; Poder; Subjetividades

Abstract: This study aims to analyze the discourses of a teacher training policy that prepare teachers to work in inclusive public schools. Such policy is in the document “Educate on Diversity”, of the Brazil’s Ministry of Education. The document proposes building inclusive educational systems that meet the students’ diversity as a way of fighting the educational and social exclusion. It was organized and distributed in 2016 and is the result of a collaborative network involving the Mercosur countries Ministries of Education (Argentina, Brazil, Chile, Paraguay and Uruguay), coordinated by Brazil. From the Foucauldian perspective where power and subjectivity have always been part of the institutions process of organization, our hypothesis is that teacher education is an important element as part of the materialized speech in public training policies. We analyzed statements in order to understand the production of teachers’ subjectivities for diversity in the discursive function. These analyze capture the meanings of a universal policy in which the teacher identity is built based on the effectiveness and skills that must be reached from model teaching practices.

Keywords: Discourse; Training; Knowledge; Power; Subjectivities

Introdução

De acordo com Foucault (1975), a partir dos finais do século XVIII, opera-se nova transformação do processo de pedagogização dos saberes e desde então não cessa o embate estabelecido entre os processos de formação e o exercício de poderes específicos. Essa relação traz implicações importantes para a reorganização dos próprios saberes aliados à vontade de produção social de novos tipos de sujeitos necessários ao movimento econômico de produção do capital (VARELA, 1994).

Partindo da percepção apontada por Foucault e retomada por Varela (1994) de que saberes disciplinares e disciplinarização dos sujeitos sempre foram partes indissociáveis do processo de organização das instituições escolares, enquanto manifestação da vontade de saber e de poder, este artigo tem como objetivo analisar discursos veiculados por uma política de formação de professores para atuarem em escolas públicas que se anunciam inclusivas. Tal política se materializa em um documento intitulado “Educar na Diversidade”, organizado e distribuído pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), no ano de 2006. O referido documento é fruto de uma rede colaborativa que envolve os Ministérios da Educação dos países integrantes do Mercosul (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai), coordenado pelo Brasil, e funciona como documento orientador de uma política de educação que se anuncia inclusiva, desenvolvida em todo o território nacional. Neste artigo, as análises se voltam aos modos como o professor é objetivado e subjetivado pela política de formação veiculada neste documento. Tomamos como materialidade análise a introdução do documento em que são expostos princípios e procedimentos da proposta. Numa análise discursiva de perspectiva foucaultiana, procuraremos aprender 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 a um ideal de professor para atuar em escolas nomeadas de inclusivas.

1. Sentidos sobre deficiência e exclusão nas políticas públicas de educação inclusiva

Os debates que permeiam os movimentos que problematizam políticas de inclusão social

oferecem diferentes possibilidades de se interpretar sentidos de inclusão/exclusão produzidos em diferentes tempos e espaços. Da perspectiva teórica adotada neste trabalho, a apreensão dos diferentes conceitos produzidos no campo científico ou político sobre deficiência e exclusão só podem ser apreendidos, levando em consideração suas condições de emergência, de desaparecimentos, de transformações, de dispersão temporal etc., sendo necessário interrogar sempre sobre as leis segundo as quais o conceito se forma e passa a reivindicar certos domínios (FOUCAULT, 1997a).

Segundo Diniz (2007; 2010), a concepção de deficiências e deslocamentos de uma vertente teórica centrada em um modelo médico para outro que considera a dimensão social da existência humana. O modelo médico, segundo a autora, se alinha a uma perspectiva biológica, em que o orgânico determina as condições de interação, enquanto o modelo social defende que a experiência da deficiência decorre não propriamente de uma anomalia corporal, mas do ambiente social hostil à diversidade (DINIZ, 2007, p. 15). Neste modelo, a deficiência assume uma dimensão que extrapola o campo da medicina e incorpora uma prática política interpretada como uma forma particular de estar no mundo, de habitar um corpo. A revisão teórica sobre a deficiência, na perspectiva do modelo social, passa a exigir do Estado políticas públicas que assegurem a igualdade e conquista de direitos (DINIZ, 2010), embora a formulação de tais políticas mantenham fortes relações com sentidos produzidos pelo modelo médico, evidenciando as contradições destas políticas.

Considerando que nos propomos a analisar discursos veiculados por uma política pública de formação de professores para atuarem em sistemas de ensino ditos inclusivos, entendemos que uma das possibilidades de se observar como os dois modelos teóricos sobre deficiência acima referidos (médico e social) vão, discursivamente, disputando espaços na formulação das políticas públicas específicas para as pessoas em situação de deficiência é através da história de acesso dessas pessoas à educação.

No Brasil, os primeiros registros sobre pessoas em situação de deficiência surgem, justamente, com a criação de instituições voltadas ao atendimento destas pessoas, sendo este um momento em que se verifica a escassa participação do poder público em políticas direcionadas à questão da inclusão. O tratamento dispensado a esta problemática se dá pela medicina, ou seja, dentro de uma abordagem médica, cujo foco se volta ao controle da higiene e da saúde pública (MENDES, 2010; JANUZZI, 1985). Desta perspectiva, a noção de deficiência aparece ancorada

no assistencialismo, de modo que o sujeito é interpretado a partir das suas diferenças corporais, por não representar os arquétipos estabelecidos pela sociedade da normalidadeX anormalidade.

Nesse sentido, lembramos com 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; o anonista. 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.

Na década de 2000,a política de educação brasileira intensifica o processo de regulamentação das políticas educacionais. No entanto, embora apresentem propostas de inclusão que impulsionem uma nova configuração do trabalho com as diferenças no cotidiano dos espaços escolares, tais políticas ainda se evidenciam como bastante tímidas, revelando, aos poucos, que a assunção de uma perspectiva inclusiva não se configura tarefa fácil, ao mesmo tempo que revela a necessidade de tais políticas se articularem com outras dimensões (sociais, econômicas, culturais etc.) da vida humana. Por isso mesmo, alerta Veiga-Neto que

[...] não bastam vontade política e competência técnica (paralidar com o anormal¹) 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).

Os debates acerca de exclusão e diversidade humana tomam corpo, em 2001, desencadeando-se na criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001). Nesse dispositivo legal, o discurso governamental focaliza a figura do professor como fundamental na efetivação da política de inclusão. Com efeito, em 2003, através do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, entra em circulação o

¹De acordo com o autor, amparado nas contribuições de Michel Foucault, a palavra *anormal* é usada “para designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sondrômicos, 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).

discurso que anuncia a ampliação de políticas de educação inclusiva, cujo foco recai sobre conhecimentos e práticas docentes, identificadas como condições necessárias para a promoção do processo de educação inclusiva. As orientações pedagógicas originadas do referido programa foram publicadas e distribuídas nos anos 2003, 2005 e 2006, sendo a última versão do documento a que analisamos numa pesquisa mais ampla. O documento é composto de quatro módulos que se destinam à orientação de práticas de formação nas diferentes regiões do país, ampliando-se, gradativamente, para diferentes municípios do estado brasileiro. Os módulos apresentam orientações práticas sobre o *fazer* docente, não fugindo aos famigerados modelos apresentados ao professor da escola básica pelas tradicionais políticas públicas brasileiras. O fazer docente parece estar implicado nas relações entre saber e poder e entre estes e os modos de constituição das subjetividades.

2. A relação saber-poder e a produção de subjetividades

Sabemos que o poder, para Foucault (1979), não está centrado em um ponto específico, nem se restringe apenas a formas negativas de seu funcionamento, ao contrário, o poder se dissipa e converge para toda forma de sociedade.

No fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. (FOUCAULT, 1979, p. 179).

Compreende-se, assim, que o poder não é dado, estático, vertical, mas, um exercício permanente que se constrói pelas relações estabelecidas e discursivamente constituídas. Ainda que não existam hierarquias impostas sobre estes espaços de relações, Foucault não nega os efeitos de domínio exercido pelas instâncias sociais e suas correlações de dependência. Assim, como uma tríade, o mecanismo discursivo perpassa pela relação saber-poder-verdade, produzindo efeitos na subjetivação humana.

Na busca inquietante de compreender a relação inextrincável entre saber e poder, Foucault (1979) colocou para si a tarefa de investigar como os mecanismos de poder se configuram no interior dos discursos, enquanto formas de subjetivação do sujeito na cultura ocidental. Para o autor, seria impossível compreender o desenvolvimento de um saber sem que se

considerasse 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).

A análise da 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 mesmos indutores de produção de verdade (FOUCAULT, 1997a). Por outro lado, as próprias produções de verdade 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 numa perspectiva linear, antes, dedica-se a compreender como interligado com o poder o conhecimento produz vontades de verdade resultantes dos mesmos critérios que elas criam e exercem (MACHADO, 2006, p. 58). À noção de poder correspondente a um centro, a uma instituição, à soberania estatal, Foucault opõe a noção de poder de tipo relacional, configurada 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 de 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).

Nesse sentido, o poder para Foucault, não se caracteriza por forças brutais nem por sua fixidez, uma vez que se trata de enfrentamentos, de forças sempre reversíveis, de pequenas revoltas. “Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável”. (FOUCAULT, 2003, p. 232).

Deslocando seus estudos para as tecnologias de si, Foucault passa a investigar as diferentes modalidades de técnicas que se refinam e exercitam, incessantemente na relação com o poder, tendo como a contraparte as resistências. O que Foucault tenta fazer aparecer em suas análises são as microlutas muito mais do que o poder que se pretende custoso e implacável. É justamente porque existe a possibilidade de resistência real que o poder daquele que domina insiste em se manter com tanto mais força; tanto mais astúcia quanto mais forte a resistência.

Tendo como objeto de discursos instituídos tanto no âmbito da esfera educacional a eficácia de políticas públicas de formação para professores que atuam com as diferenças, que motivos haveria para desconfiarmos da pertinência desses discursos em uma sociedade na qual nunca se falou tanto sobre diferenças? Ora, na perspectiva do pensamento foucaultiano, Silva (1994) nos incita a desconfiar de todos os saberes-poderes, argumentando que os estudos pós-estruturalistas, nos quais se insere o pensamento de Foucault, vão contestar todo e qualquer pensamento que encara o conhecimento como fonte de libertação. Tratando especificamente das teorias educacionais, de acordo com Silva,

Coloca-se sob suspeita tanto a relação da acadêmica frente aos professores (“prática”), quanto a desses últimos frente aos/as estudantes. Se não existe o exterior do poder, se não existe uma “verdade” que seja o outro lado do poder, todas as relações são arriscadas. A consequência disso não é necessariamente uma posição niilista, cínica ou desesperada, mas talvez uma posição realista, apesar de todo o desconforto que possa ser causado pela operação de desalojamento de uma posição de poder que deve seu prestígio precisamente à luta contra o poder e a sua suposta isenção em relação a ele. (SILVA, 1994, p. 250- 251).

Quando se trata de problematizar os discursos, sobretudo o discurso científico, coloca-se em questão o predomínio de uma razão universal e abstrata que se pretende acima das realidades concretas. À razão universal e absolutamente definida, Foucault responde que o objeto de análise é sempre aplicável a um tempo e espaço definidos, por isso sua atenção se volta aos detalhes locais e específicos do poder-e-saber. A obsessão pelas metanarrativas, segundo Silva (1994), tem evidenciado uma tendência a produzir regimes totalitários e ditatoriais. Com as pedagogias não tem sido diferente: as metanarrativas educacionais têm favorecido a certos grupos a imposição de suas visões em relação a outras.

No que concerne aos discursos da diversidade produzidos por meios das políticas governamentais de formação de professores, é possível dizer que eles também estão ancorados

em metanarrativas que se colocam acima das condições sociais dos sujeitos aos quais tais políticas são endereçadas. O sentido universalizador dessas políticas se materializa numa maquinaria de dispositivos produtores de enunciados considerados verdadeiros.

Os discursos que veiculam na política de formação materializada no documento governamental a que nos dedicaremos a analisar constitui um desses dispositivos produtores de efeitos de verdade, que não mais se colocam a serviço de um poder disciplinador, mas a uma nova maneira de fazer política, uma política que se ocupa das relações entre diferentes saberes para a segurança de um dado grupo social. Ou seja, trata-se não mais de mecanismos de interdição e proibição, como vigoraram nas técnicas disciplinares, mas de uma relação entre poder e saber que se traduz em uma vigilância pautada no cuidado da população ou de um grupo específico, nomeada por Foucault de *biopolítica*.

3. A população: objeto de saber- poder na biopolítica

Como destaca Foucault em seu texto *O sujeito e o poder*(1995), seu trabalho de investigação passa por três fases: em todas elas seu objetivo não foi analisar o poder, mas o modo pelo qual os seres humanos tornaram-se sujeitos em nossa sociedade. Como assume o próprio Foucault (1995), nestas três fases, ele se encarregou de analisar os três modos de subjetivação do sujeito, em nossa sociedade. 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 nas quais o ser humano aprende a se produzir e a se reconhecer como sujeito. Alerta, entretanto, que não se trata do desaparecimento de uma fase para dar lugar a outra, mas de um movimento de deslocamentos, permanências, transformações, continuidades, descontinuidades (COSTA, 2015, p.47).

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. Assim, 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. O cuidado de si e o cálculo dos riscos para a população passam a se constituir 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).

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), destacam-se nesta fase de estudos do autor o aparato tecnológico de segurança e as estatísticas entendidas como dispositivos capazes de oferecer saídas de como manter os problemas da sociedade dentro dos limites permitidos e aceitáveis.

É relevante, para os propósitos deste trabalho, a discussão desenvolvida por Foucault sobre como os dispositivos de segurança tratam a “normalização”. 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.

É nesse contexto de produção de um conjunto cada vez mais gigantesco de mecanismos de segurança que se introduz o documento em análise, do qual extraímos alguns enunciados, particularmente aqueles que se encontram na introdução do material de formação, em que é possível depreender os objetivos, estratégias de formação e a metodologia do projeto. No item que segue, apresentaremos os enunciados extraídos desta sessão, agrupando-os em temas que remetem a estratégias e dispositivos de poder-saber.

4. A Formação docente: um dispositivo de segurança

Lembra-nos Gentilli (2009) que diversas tendências têm caracterizado a história contemporânea da educação latino-americana cujos processos de escolarização têm sido marcados de *exclusão includente*. Nesses processos, “os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos [...]” (GENTILLI, 2009, p.1060). É nessa relação de exclusão/inclusão que o fenômeno da globalização chega ao setor educacional com uma concepção de formação docente amparada na racionalidade técnica cujo foco são as habilidades e conhecimentos múltiplos, a partir dos quais as identidades docentes são subjetivadas.

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 de saber-poder, com em representações de um novo professor supostamente capaz de atuar no sistema de “educação inclusiva”.

Os enunciados reunidos, a seguir, para nossas análises, são grupados em eixos suscitados pelas regularidades discursivas dos enunciados: 1) política universalizante e cuidado com a população; 2) processos normalizadores de identidades docentes; 3) produção de eficácia da normalização.

Política universalizante e cuidado com a formação

E1²: Nas últimas décadas, pudemos testemunhar a **universalização** da educação básica na América Latina e a consequente **expansão** das redes públicas de ensino. No novo panorama educacional, a formação docente para inclusão constitui um dos maiores desafios para construir sistemas educacionais inclusivos que constituem o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover **a inclusão social de todos**. (MEC, 2006, apresentação).

E2: Desta forma, com a **expansão** da formação estaremos contribuindo para aumentar as oportunidades de acesso, permanência e participação educacional e social de **todas as crianças, jovens e adultos** como ou sem deficiências e que enfrentam barreiras para a participação e aprendizagem. (MEC, 2006, apresentação).

²Enunciado 1

Se, nos dispositivos de controle, a norma se exercitava como regra de conduta, nos dispositivos de segurança, ela se exercita como regularidade funcional (VEIGA-NETO, 2001). Nesse sentido, ao mesmo tempo que permite “tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis -, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem aos mesmos”. (VEIGA-NETO, 2001, p. 115).

Na lógica dos dispositivos de segurança do Estado moderno, os discursos mobilizados no projeto “Educar na Diversidade” produzem efeitos de captura e controle do outro pela configuração de uma política universalizante que se pretende extensiva a todos, justamente porque no governo de todos ninguém lhe escapa. Assim, no enunciado 1, as palavras “universalização”, “expansão”, “inclusão social de todos” remetem ao desejo de completude de tais políticas, sugerindo sua abrangência e de generalização.

No jogo da inescapabilidade, a pretensão é que, sob o manto da inclusão, reúnam em classes comuns os “normais” e os “anormais” (*permanência e participação educacional e social de todas as crianças, jovens e adultos com ou sem deficiências e que enfrentam barreiras para a participação e aprendizagem*), numa construção contemporânea de normalidade que não mais separa para conhecer e classificar, como se pode observar no enunciado 2. Esse gesto revela as relações de poder que atravessam políticas que reúnem diferentes identidades e, nesse gesto mesmo, produzem sentidos de essencialidade dos sujeitos, sejam eles considerados normais ou anormais.

O sentido de universalização da educação tem na figura do professor condição fundamental para a concretização de um projeto de segurança de um crescente estrato populacional de variados e numerosos grupos que a modernidade fabrica a cada dia. Com o objetivo de formar um professor *para a diversidade*, incluem-se no documento de formação docente módulos em que são definidas competências e habilidades através das quais os docentes vão se familiarizando “com estratégias de ensino inclusivas e desenvolvendo habilidades para aplicá-las na sala de aula para ensinar o conteúdo curricular formal e informal a todos os estudantes”. (MEC, 2006, p. 21). Ainda no mesmo documento veiculam enunciados como “sucesso educacional dos estudantes”; “coragem de desafiar as práticas de ensino excludentes”; “novas aptidões em termos de formação docente” etc., Todos esses enunciados são reveladores das dificuldades epistemológicas e práticas desta política, tanto por considerar a questão da

formação docente apenas na sua dimensão prática, projetando habilidades desejadas para o professor pautadas em modelos e aplicação, quanto por tratar de modo indiferenciado e generalizado as diferentes identidades que integram a vida educacional. Nesse sentido, entram em cena os modos como o poder exercita suas práticas de governabilidade através de dispositivos que, aos olhos de muitos, aparecem como políticas salvadoras. É justamente o sentido universalizador das políticas públicas que produz o efeito de captura de todos num só gesto, sem que se considerem tempos históricos, espaços e subjetividades diversas.

Processos normalizadores de identidades docentes

E3: Nesta fase foi criada uma rede virtual nacional dos participantes das oficinas, a qual tem como função apoiar o desenvolvimento da educação inclusiva localmente, estimular a reflexão sobre a prática na sala de aula e a colaboração entre tod (a)s envolvidos através do compartilhamento sistemáticos de experiências via relatos de histórias que acontecem nas escolas. (MEC, 2006- Introdução).

E4: Durante estas ações os membros do grupo coordenador e os docentes envolvidos na primeira fase do projeto, devem realizar gradualmente, ao longo do ano, oficinas para o uso de metodologias de ensino inclusivas para todos os professore (a)s da escola, assim como para pais e colaboradores (parceiro da comunidade) a fim de envolvê-los no processo educacional de todos os estudantes. (MEC, 2006- Introdução).

E5: O modelo de formação adotado no Projeto visa a superação do problema da escassa transferência da aprendizagem adquirida pelos docentes nos processos de Formação [...]. Deste modo, pretende-se que todos os docentes e a comunidade educacional compartilhem critérios comuns que garantam a coerência e a continuidade do processo educacional dos alunos e o desenvolvimento institucional. (MEC, 2006- Introdução).

Tem-se, nos enunciados 3, 4 e 5, funcionamento discursivo de um dispositivo de poder que não exclui a técnica fortemente presente na sociedade disciplinar a que tão bem se dedicou Foucault em uma de suas fases de investigação. No entanto, trata-se de técnicas que não mais se voltam para os corpos individuais; agora numa outra escala, elas atingem outrassuperfícies da vida da população. Nas palavras de Foucault,

Ao que essa nova técnica de poder não disciplinar se aplica é - diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo - à vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie” (FOUCAULT, 2008, p. 289).

Nesses enunciados, o que se verifica não é o investimento disciplinar na figura individual do professor, mas a atuação do dispositivo de formação sobre o conjunto dos

professores. Nesse sentido, a formação docente é compreendida como *o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todos*. Os processos e estratégias de formação indicam a produtividade de uma “razão de Estado” (FOUCAULT, 1997b, p. 82) para sobrevivência do próprio Estado, uma vez que são o saber e as tecnologias de governamentalidade que asseguram a positividade do próprio Estado. As técnicas de formação traduzidas em oficinas efetivam voltadas para multiplicadores que atuam numa rede virtual nacional de formação. Estes multiplicadores, por sua vez, reproduzem as oficinas de formação para gestores e docentes da escola básica, exercitando a função principal do dispositivo que é garantir seu próprio funcionamento em redes de relações (*uso de metodologias de ensino inclusivas para todos os professores (a)s da escola, assim como para pais e colaboradores (parceiro da comunidade) a fim de envolvê-los no processo educacional de todos os estudantes*).

Tais práticas são acompanhadas de registros que devem gerar dados sobre a atuação do professor e da escola. Nesse dispositivo de formação, procura-se conhecer para modificar eventos concernentes à vida e prática escolar, num cálculo de contenção dos perigos. Sobre este modo de funcionamento do poder, 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. Logo, uma tecnologia de treinamento oposta a, ou distinta de, uma tecnologia de previdência; uma tecnologia disciplinar que se distingue de uma tecnologia previdenciária ou regulamentadora; uma tecnologia que é mesmo, em ambos os casos, tecnologia do corpo, mas, num caso, trata-se de uma tecnologia em que o corpo é individualizado como organismo dotado de capacidades e, no outro, de uma tecnologia em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto. (FOUCAULT, 2008, p. 298).

Se, numa fase da história as marcas corporais adquirem preponderância no processo de exclusão das pessoas consideradas deficientes, de modo que o poder passa a atuar diretamente sobre os corpos considerados anormais, no século XVIII e ao longo do século XIX, as regulações globais do corpo entram na lógica do cuidado com a população. Talvez, por isso mesmo, o sentido de diversidade adentra os processos educacionais e a educação vai ser uma técnica política de intervenção, produzindo efeitos normalizadores de subjetividades. As oficinas de

formação (Enunciados 3, 4 e 5) são, ao mesmo tempo, o espaço de produção de um professor com habilidades para lidar com a diversidade de sujeitos e de construção de um saber sobre estes mesmos sujeitos. Nesse processo, as tecnologias não atingem apenas o professor, mas toda uma rede de sujeitos envolvidos na problemática (*colaboração entre tod (a)s envolvidos através do compartilhamento sistemáticos de experiências via relatos de histórias que acontecem nas escolas*). As narrativas de experiência são espaços de práticas de si, em que, pelo dispositivo da confissão, o professor é convocado a narrar o outro e a si mesmo. Exige-se do professor uma mudança de comportamento face à proposta de educação inclusiva, ao mesmo tempo que produz a imagem de um professor despossuído de um saber necessário para ocupar uma posição exigida na nova ordem do sistema. Lembra Veiga-Neto que

[...] a escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. E é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. (VEIGA-NETO, 2001, p.109).

Sendo assim, os dispositivos de formação do novo professor devem atuar sobre: i) seu modo de representar a si mesmo (*estimular a reflexão sobre a prática na sala de aula*); ii) seu fazer prático em sala de aula (*envolvê-los no processo educacional de todos os estudantes*) iii) a incapacidade de responder às exigências de uma educação inclusiva (*superação do problema da escassa transferência da aprendizagem adquirida pelos docentes nos processos de formação*); iv) a generalização e homogeneização de sujeitos e práticas educativas (*pretende-se que todos os docentes e a comunidade educacional compartilhem critérios comuns que garantam a coerência e a continuidade do processo educacional dos alunos e o desenvolvimento institucional*).

Produção de eficácia da normalização: regulação dos perigos

E6: Com esta ação, o projeto visa garantir que as escolas se responsabilizem para que os estudantes com necessidades educacionais especiais que sejam pessoas com deficiência ou altas habilidades e se comprometam a identificar e oferecer o apoio necessário para garantir sua participação na escolarização em condições iguais. (MEC, 2006, Introdução).

E7: Os multiplicadores são colaboradores e devem apoiar de forma sistemática as escolas e docentes no

desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas através visitas regulares as unidades escolares. Durante estas visitas, os multiplicadores devem realizar coleta de dados (relatos e história de sucesso) através de observações de sala de aula, entrevistas informais e formais (estruturadas, planejadas), questionários e outros instrumentos que sejam considerados apropriados. MEC, 2006, Introdução).

E8: Professores e professoras tem uma papel fundamental na construção de escola 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 a fim de contribuir na construção de abordagens dinâmicas e inclusivas, a partir das quais os estudantes com necessidades educacionais especiais têm acessos às mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar e na comunidade. (MEC, 2006, Introdução).

E9: Respondendo às diretrizes da Declaração de Salamanca e refletindo algumas experiências internacionais, o Projeto Educar na Diversidade constitui um projeto-piloto que adota a metodologia da pesquisa-ação. [...] Na pesquisa-ação o formador, o grupo coordenador do projeto na escola e o docente se tornam também investigadores da própria prática e, juntos, buscam identificar 'problemas' a serem eliminados e encontrar colaborativamente formas para abordá-lo (MEC, 2006 Introdução).

O tema da deficiência, que tem como centro o corpo normalizado, se articula com processos mais globais que atingem a grupos diversos, todos eles unificados pelo discurso da diversidade. Como podemos verificar, os enunciados 6, 7, 8 e 9 tratam de temas como diversidade, necessidades educacionais especiais, deficiência, altas habilidades etc., todos eles articulados a técnicas disciplinares que oferecem normas e condutas a serem seguidas: 1) **pela escola como um todo** (o projeto visa garantir que as escolas se responsabilizem para que os estudantes com necessidades educacionais especiais que sejam pessoas com deficiência ou altas habilidades e se comprometam a identificar e oferecer o apoio necessário); 2) **pelos formadores** (visitas regulares as unidades escolares; coleta de dados; observações de sala de aula, entrevistas; questionários etc.); 3) **pelos professores** (devem adquirir habilidades para refletir sobre as práticas de ensino em sala de aula e para trabalhar em colaboração; contribuir na construção de abordagens dinâmicas e inclusivas).

No enunciado 7, casos exemplares devem ser registrados, narrados para serem divulgados como experiências exitosas seguidos pelos demais professores da educação básica: *Durante estas visitas, os multiplicadores devem realizar coleta de dados (relatos e história de sucesso) através de observações de sala de aula, entrevistas informais e formais (estruturadas, planejadas), questionários e outros instrumentos que sejam considerados apropriados.* Não se trate de esquemas de intervenção no corpo deficiente, uma vez que, nas políticas neoliberais, ninguém se atormenta mais com os anormais, com a forma, a natureza, os dilemas dos sujeitos deficientes. 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 da introdução de um conjunto de dispositivos que têm na formação dos diferentes segmentos da escola (professores, gestores, pais colaboradores da escola) o seu centro irradiador, a partir de técnicas, acompanhamentos, registros, divulgação de experiências que podem ser ampliadas para todo o sistema de ensino, sob a lógica da eficiência da governamentalidade. Instaura-se um campo de aprendizado, 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).

O enunciado 8 traz em sua materialidade técnicas de produção de subjetividades do professor enquanto um sujeito capaz de *contribuir na construção de abordagens dinâmicas e inclusivas, a partir das quais os estudantes com necessidades educacionais especiais têm acessos às mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar e na comunidade*. O professor que se submete a regras e normas articuladas à positividade da vida das pessoas em situação de deficiência deve submeter-se ao tema da diversidade, a partir de determinadas técnicas produtoras de si. Sugere-se que professores se dediquem, de forma coletiva e colaborativa, a compreender a deficiência, através de cursos, oficinas, registros de experiências exitosas etc.

No enunciado 9, destaca-se o foco na metodologia que privilegia a pesquisa-ação em que se inclui uma rede de sujeitos (formador, coordenador, docentes) necessários à efetivação de uma governamentalidade individualizante e totalizante, enquanto garantia para controle e eliminação dos riscos de um grupo social (*buscam identificar ‘problemas’ a serem eliminados e encontrar colaborativamente formas para abordá-lo*). Revela-se, neste enunciado, uma vontade de saber sustentada na abstração do indivíduo pelo olhar que sabe, que conhece. Não se trata de um formador, um coordenador ou um docente que se dedica a conhecer um aluno ou uma turma, descrevendo seus atos, percursos de aprendizagem, suas histórias particulares e coletivas, com o objetivo de propor alternativas de ensino, considerando as especificidades dos sujeitos. Trata-se de um olhar coletivo e globalizante determinado por uma política de Estado também globalizante que exercita sua racionalidade incitada por uma vontade de verdade, por “indexador da regulação do governo” (FOUCAULT, 2008), numa combinação astuciosa de técnicas de individualização e procedimentos de totalização.

Assim, os sujeitos da educação tornados investigadores (*Na pesquisa-ação o formador, o grupo coordenador do projeto na escola e o docente se tornam também investigadores da própria prática e, juntos, buscam identificar ‘problemas’ a serem eliminados e encontrar colaborativamente formas para abordá-lo*) 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 alteridade, pela monstruosidade, pela alteridade desconcertante.

4. Conclusões

Uma análise da introdução do projeto “Educar na Diversidade” (2006) nos levou a identificar a regularidade de enunciados que se organizam em torno dos seguintes temas: 1) política universalizante e cuidado com a população; 2) processos normalizadores de identidades docentes; 3) produção de eficácia da normalização.

Nas análises, apreendemos sentidos que, paradoxalmente, remetem ao tema da diversidade e inclusão como forma de fixação e regulação de subjetividades docentes. O professor é submetido a dispositivos de regulação, cujos sentidos da formação deslizam entre velhas cristalizações do que seja ser professor e novas formulações discursivas sobre um professor projetado para responder a normas instauradas sob o discurso da diversidade. As análises indiciam que uma das formas de normalização do projeto Educar na Diversidade constitui na ancoragem em modelos, técnicas, processos que atuam como desejo de captura dos sujeitos dentro de uma malha de poder que deseja saber e controlar. Assim, lembra Foucault (2008) 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.

No entanto, em contraposição ao poder instituído e capilarizado, há sempre espaços de atuação humana. Nesse sentido, lembramos com Foucault (1995) que no exercício do poder como um modo de ação sobre os outros, devemos incluir um elemento importante: a liberdade. Ou seja, apesar das políticas homogeneizadoras de subjetividades docentes, nossa aposta é sempre na ação do professor como forma de busca de liberdade.

Referências

REVELLI - ISSN 1984-6576 v.10 n.4 - Dezembro, 2018. p. 200 -218 – Inhumas/Goiás Brasil.

COSTA, P. da C. *Blogs terapêuticos e discursos biopolíticos*. In: SOUSA, K. M. e PAIXÃO, H. P. (Orgs.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault**: biopolítica, corpo e subjetividade. São Paulo: Intrmeios; Goiânia: UFG, 2015, p. 43-61.

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

DINIZ, D; SANTOS, W. **Deficiência e Discriminação**. Brasília: LetrasLivres: Editora UNB, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento das prisões. Tradução de Raquel Ramallete, 35ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

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

FOUCAULT, M. 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, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 5 ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.

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

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

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France(1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GENTILLI, P.O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

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

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

MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.

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

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

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

VEIGA-NETO, A. 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.