

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA RACIONALIDADE
INCLUSIVA: PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO DOS
PROFESSORES DE SURDOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fernanda de Camargo Machado

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA RACIONALIDADE
INCLUSIVA: PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO DOS
PROFESSORES DE SURDOS**

por

Fernanda de Camargo Machado

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) para a
obtenção do título de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof^ª. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS, Brasil

2009

M149f

Machado, Fernanda de Camargo, 1984-

A formação docente na racionalidade inclusiva : práticas de governamento dos professores de surdos / por Fernanda de Camargo Machado ; orientador Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. – Santa Maria, 2009.

70 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2009.

1. Educação 2. Formação de professores 3. Educação de surdos 4. Inclusão 5. Governamentalidade I. Lunardi Lazzarin, Márcia Lise, orient. II. Título

CDU: 377.8

Ficha catalográfica elaborada por
Luiz Marchiotti Fernandes – CRB 10/1160
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Rurais/UFSM

© 2009

Todos os direitos autorais reservados a Fernanda de Camargo Machado. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito do autor.

Endereço: Avenida Presidente Vargas, 547/303, Bairro Patronato, Santa Maria, RS, 97020-001

Fone (0xx)55 30268634; End. Eletr: nandadecm@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA RACIONALIDADE INCLUSIVA:
PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO DOS
PROFESSORES DE SURDOS**

elaborada por
Fernanda de Camargo Machado

como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

Márcia Lise Lunardi Lazzarin, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Luís Henrique Sommer, Dr. (UNISINOS)

Valeska Fortes de Oliveira, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 28 de agosto de 2009.

*Dedico este trabalho à minha família,
em especial, ao meu sobrinho e afilhado,
que está experimentando seu primeiro interstício:
o devir-nascer.*

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Não saberia (e nem poderia) enumerar todos os envolvidos na produção deste trabalho. A relação de cada um com ele (comigo) é única, singular. Por isso, gostaria de dedicar algumas linhas bem modestas, porém sinceras, a pessoas e instituições que tornaram este trabalho possível.

Deus: por estar aqui, pela possibilidade de tentar, pela proteção que não preciso ver para sentir.

Pai, mãe e mana: por compreenderem meu investimento nessa escolha e não em outras. Espero poder retribuir, ao menos em parte, todo o carinho, a atenção e o incentivo despendidos comigo em tantas jornadas. Mais do que o sobrenome da nossa família, tento agregar a este trabalho a responsabilidade, a dedicação e a idoneidade que aprendi em casa. Amo vocês!

Márcia: pela orientação, confiança e cumplicidade nesta trilha cheia de dúvidas, lampejos, angústias e deleites. Nem precisaria dizer que esta pesquisa também tem muito de ti.

Juliane, Priscila, Eliana, Mônica, Camila, Carla, Liane, Anie, Cristiane, Michele, Vera e Nilza: colegas/parceiras/amigas que vêm acompanhando e compartilhando bem de perto tudo o que esta trajetória significa para mim.

CAPES, PPGE e CE/UFSM: pelo auxílio financeiro dado à pesquisa.

Professores Luís Henrique, Valeska e Maria Inês: pela disponibilidade de realizar uma leitura comprometida do meu trabalho, em meio a agendas tão corridas. Certamente, seus olhares inspiram e contribuem muito no desenhar deste processo.

Demais professores, colegas e amigos: pelas conversas, críticas, trocas. Tudo isso permitiu que esta escrita não fosse formada somente por momentos solitários.

E quem sabe outros momentos juntos nos esperem, com novos códigos, novas experiências, inusitados encontros... Obrigada por esses que passaram!

*“Estoy convencido de que
jamás hallaré la respuesta,
pero esto no significa que debemos
renunciar a plantear la pregunta”
(FOUCAULT, 1996, p. 117).*

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A FORMAÇÃO DOCENTE NA RACIONALIDADE INCLUSIVA: PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO DOS PROFESSORES DE SURDOS

AUTORA: FERNANDA DE CAMARGO MACHADO

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, RS, 28 de agosto de 2009.

Este estudo se propôs a problematizar os discursos da formação docente nas/das políticas de diversidade e seus efeitos na constituição e governo dos professores de surdos. Para tanto, utilizou-se um conjunto de ferramentas de análise extraídas do campo dos Estudos Foucaultianos em Educação, principalmente aquelas que estão próximas das pesquisas de tendência pós-estruturalista, bem como algumas contribuições do pensamento de Zigmunt Bauman. Tomou-se como materialidade a política de formação de professores de surdos no contexto da inclusão, mais especificamente, o “*Material de Formação Docente do Projeto Educar na Diversidade*” (BRASIL, 2005), o volume “*Saberes e Práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos*” (BRASIL, 2006a) e a publicação “*Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Surdez (6)*” (BRASIL, 2006b). Ao explicar o movimento da formação docente na lógica da diversidade como dispositivo de governamentalidade do professor, esta investigação pretendeu contribuir para o entendimento de como a racionalidade neoliberal cruza esse projeto, constituindo o docente de surdos no interior de uma tecnologia que opera o governo dos outros e o autogoverno, tendo na tolerância e na polivalência duas das suas principais dobradiças. Para tanto, verificou-se o acionamento de técnicas de prescrição e exotização do estudante surdo (acionadas pela incorporação da polivalência à *expertise* na atuação do professor), alinhadas a práticas de sensibilização e engajamento docente (investidas pelo regime moral da tolerância), numa espécie de política de contenção do risco: o risco de os docentes depararem-se com alunos surdos em suas aulas e não saberem como proceder, como educá-los, como se dirigir a eles. Tudo isso posto, foi possível traçar uma analogia com o pensamento de Bauman, que posiciona os turistas como os heróis da pós-modernidade. Também na formação docente para a inclusão, é possível notar uma espécie de regime turístico. Ser um professor turista, nessa tônica, é ser errante, mutável, empresário da própria conduta nas “viagens” pelos territórios antes desconhecidos dos sujeitos da diversidade. Assim, esta pesquisa pretendeu problematizar as manobras políticas implicadas na formação docente para a diversidade, no sentido de fabricar e governar o professor de surdos interessante à engrenagem neoliberal: flexível, polivalente, engajado, autogerenciado e tolerante.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação de Surdos; Inclusão; Governamentalidade.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

TEACHER EDUCATION IN THE INCLUSION RATIONALITY: PRACTICES TO GOVERN TEACHERS OF DEAF STUDENTS

AUTHOR: FERNANDA DE CAMARGO MACHADO

ADVISOR: Prof.^a Dr.^a MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN

Date and Local of Defense: Santa Maria, RS, August 28th, 2009.

This study has aimed at problematizing the discourses of teacher education in/of diversity policies and their effects on the constitution and governing of teachers of deaf students. A set of analysis tools extracted from Foucauldian Education Studies has been used, mainly those that are close to post-structuralist researches, as well as some contributions of Zigmunt Bauman. The material of analysis has been the policy of education of teachers of deaf students in the inclusion context, particularly “*Material de Formação Docente do Projeto Educar na Diversidade*” (BRASIL, 2005), the volume “*Saberes e Práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos*” (BRASIL, 2006a), and “*Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Surdez (6)*” (BRASIL, 2006b). By explaining the movement of teacher education in the diversity logic as a teacher governmentality device, this investigation has aimed at contributing to the understanding of how the neoliberal rationality has crossed this project, constituting teachers of deaf students within a technology that operates both the governing of others and self-governing, having tolerance and polyvalence as two of their main articulations. Both the triggering of techniques of prescription and the characterization of deaf students as exotic (activated by the incorporation of polyvalence into expertise in teachers work) have been considered, aligned with practices of teachers sensitization and engagement (invested by the moral regime of tolerance), in a sort of risk prevention policy: the risk of teachers facing deaf students in their classes and not knowing how to act, how to teach them, how to approach them. It has been possible to trace an analogy to Bauman's claims that tourists are post-modernity heroes. Besides, a sort of touristic regime in teachers' education for inclusion has been noticed. Being a tourist-teacher, in this sense, is to be errant, mutable, an entrepreneur of their own conduct in “trips” throughout territories that were previously unknown by the diversity subjects. Hence, this research has aimed at problematizing political maneuvers involved in teachers' education for diversity, in the sense of producing and governing teachers of deaf students that are interesting to the neoliberal machine: flexible, polyvalent, committed, self-managed, and tolerant.

Key Words: Teachers' education; Deaf Education; Inclusion; Governmentality.

SUMÁRIO

ALINHAVOS	9
CAPÍTULO 1 - POSICIONAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	15
1.1 Escolhas, renúncias, intenções... ..	15
1.2 <i>Corpus</i> Empírico.....	19
CAPÍTULO 2 – A FERRAMENTA GOVERNAMENTALIDADE	25
CAPÍTULO 3 - INVENTOS MODERNOS: A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO LASTRO DA GOVERNAMENTALIDADE LIBERAL	30
CAPÍTULO 4 – GOVERNANDO A MODERNIDADE “EM CRISE”: OUTROS SURDOS, OUTROS PROFESSORES	36
CAPÍTULO 5 – FORMANDO OS PROFESSORES DE SURDOS NA LÓGICA INCLUSIVA: ENTRE O GOVERNAMENTO DOS OUTROS E O GOVERNAMENTO DE SI	44
5.1 Conhecer todos e cada um: aventuras pelos territórios dos outros.....	45
5.2 Tornar-se tolerante e ensinar a tolerar: novos hóspedes na volta para casa	53
FORMAR, INCLUIR, GOVERNAR: PROFESSORES TURISTAS?.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

ALINHAVOS

Na contemporaneidade, as questões da diferença ocupam o palco. Muito se fala sobre diferença, diversidade, inclusão, sobretudo no campo educacional. Por conta disso, somos convidados, ou até mesmo, convocados a pensar essas questões nos processos de formação de professores, seja por preocupação, seja por curiosidade ou exigência da atual racionalidade política. Assim, nós, educadores, somos cada vez mais interpelados pelas faíscas desses discursos.

É importante dizer que não escolhi o termo “faísca” por acaso. Faíscas são produtos do choque, do enfrentamento. São fragmentos de uma luta que está em processo – nesse caso, a luta dos discursos pela circulação dos seus sentidos, o jogo cultural que disputa espaços de significação. Desse combate, algumas chamas cintilam mais do que outras, produzindo a sensação de “luz”, que nos seduz pela suposta possibilidade de alumiar caminhos tidos como nebulosos.

Nesse contexto, vejo-me “enleada” nessas teias discursivas. Constituo e sou constituída num cenário multifacetado, volátil, provisório. Lembro aqui a minha opção pelo Mestrado em Educação, em vez de nomeações em concursos públicos em outras cidades, o que me rememora o quanto estou inscrita num terreno instável, de escolhas e renúncias. Entretanto, essas não são as únicas experiências desse tipo que vivenciei. Todo momento isso acontece, já que as alternativas que dispomos não permitem ter ou fazer tudo num mesmo instante. Nessa perspectiva, estamos sempre tramados em processos de in/exclusão, visto que não é possível estarmos incluídos sempre em tudo.

E minhas escolhas – ou pelo menos a sensação de que estou escolhendo – trouxeram-me até aqui. As questões sobre a invenção do outro na e pela cultura interpelam-me na condição de professora de surdos, aluna, pesquisadora. Posso dizer que fui “mordida” por certas indagações a partir de minha formação inicial. Nesse sentido, vou contar algumas faíscas, nos acidentes da minha trajetória, com o intuito de mostrar como vem se produzindo minha relação com as questões da diferença, da surdez, dos processos de in/exclusão, da formação de professores.

Em 2005, ao iniciar a Prática de Ensino referente ao 7º semestre do curso de Educação Especial – Habilitação Deficientes da Audiocomunicação¹, da Universidade Federal de Santa

¹ Este curso sofreu uma reformulação curricular em 2004. Atualmente, gradua profissionais em caráter generalista, ou seja, não há mais a escolha por apenas uma habilitação.

Maria, tive os primeiros contatos com estudos de cunho pós-estruturalista. Destes, cito os Estudos Culturais e os Estudos Surdos em Educação, que me foram apresentados pela Prof.^a Dr.^a Márcia Lise Lunardi, minha orientadora de estágio naquela ocasião.

Ao adentrar a prática, passei a questionar-me sobre minhas representações a respeito da educação de surdos. Propus-me a pôr sob tensão o binarismo com que se constituiu o embate entre os discursos clínico-terapêutico e socioantropológico da surdez, alertando para o risco de uma essencialização dos sujeitos surdos e da instituição de outra condição de normalidade, qual seja, o surdo fluente em língua de sinais, engajado com a causa surda, como uma única possibilidade de experienciar a surdez.

Desde então, autores como Alfredo Veiga-Neto, Tomaz Tadeu da Silva, Michel Foucault, dentre outros que tangenciam estudos de vertente pós-estruturalista, têm-me ajudado a suspender algumas metanarrativas. Suspender não para efetuar um juízo de valor, mas para entender como nos seduzem, chegando a naturalizar-se. Assim, posso olhar com outras lentes para os meus posicionamentos subjugados pelos discursos da educação especial.

Confesso que não foi fácil efetuar uma análise das narrativas produzidas nos espaços em que constituo e sou constituída como professora, mas entendi que isso faz parte do necessário exercício da hipercrítica (VEIGA-NETO, 2005). Nessa perspectiva, não intentei julgar esses discursos, senão entender a questão dos jogos de poder, das políticas de verdades e sua produtividade nas práticas pedagógicas dos educadores em formação. Em outras palavras, tentei problematizar as correlações de forças que posicionam os surdos em uma essência identitária, por meio da análise da minha própria experiência de estágio. Com isso, almejei contribuir no sentido de desnaturalizar a produção de verdades, desestabilizando representações sobre educação de surdos e colocando em suspeita as práticas normativas que nos subjetivam.

Como já disse, não se trata de um processo sereno. Empreender uma análise desse porte naquele momento específico custou-me escolhas teóricas densas e muitas “caras” de descontentamento, embora não se tratasse de uma crítica à concepção de surdez como diferença política, linguística e cultural, mas de um breve estudo para entender como isso se produziu – e me produziu. No entanto, posso dizer modestamente que essa desestabilização foi importante, pois me incomodei e, de certa forma, também incomodei. Talvez seja nesse sentido que eu não tenha desistido e continue querendo operar desconfortos. De certa forma,

pretendo compartilhar os meus desconfortos, já que este é um exercício que não se encerra, nem se ensina.

Continuei tecendo conversações com essa linha teórico-metodológica na Pós-Graduação, em 2006, mediada pelas (des)orientações da Professora Márcia. Digo (des)orientações para ratificar que se aventurar no campo dos Estudos Culturais, em sua linha pós-estruturalista, é algo que não se ensina. Nessa perspectiva, vai-se construindo uma atitude de pesquisa, da qual considero que Márcia e eu fomos/somos parceiras.

Segui tendo como foco a produção de significados e seus efeitos de verdade nos e pelos processos de formação docente na esteira da educação de surdos. Examinei as recorrências discursivas e como tais discursos se articulam para produzir a subjetividade do aprendiz surdo no material de formação docente do Projeto *Educar na Diversidade*, do governo federal brasileiro. Para tanto, novamente busquei algumas ferramentas de análise nas teorizações de Michel Foucault, no sentido de entender as reincidências discursivas do texto em questão e explicar como a engrenagem da inclusão e da diversidade se movimenta.

Por meio desse trabalho, tentei construir um debate acerca dos dizeres e fazeres sobre o surdo como sujeito pedagógico no referido projeto, a partir da análise das histórias presentes no material de formação docente como exemplos de procedimentos metodológicos que operacionalizam a produção de sentidos sobre a educabilidade surda. Tentei mostrar como os enunciados ali produzidos formam um circuito interconectado que posiciona o sujeito surdo no terreno da educação especial. Tal terreno, articulado ao enredo discursivo da inclusão educacional, inscreve esse sujeito no campo da diversidade. Nessa rede, a tolerância é posicionada como instrumento suficiente para o trabalho pedagógico com a diferença, e a língua de sinais ocupa um lugar de recurso metodológico e variedade linguística, produzindo assim uma exotização dos sujeitos surdos.

Neste trabalho, centrei minha atenção nos discursos da diversidade e seu papel na fabricação de sentidos sobre os alunos surdos. Penso ser importante destacar que meu propósito nesta próxima tarefa foi ampliar o foco de discussão, olhando novamente para aquele material e trazendo outros para o debate. Assim, tentei produzir outras relações, desta vez dando mais visibilidade ao papel do professor na lógica das sociedades contemporâneas.

Propus-me, nesta dissertação, a estudar os enunciados da inclusão no campo da formação docente em educação de surdos, aqui tomada como dispositivo de governamentalidade dos sujeitos docentes. Em outras palavras, almejei problematizar os efeitos de verdade do discurso da formação docente nas/das políticas de inclusão e seus efeitos na constituição e controle dos professores de surdos.

Com isso, pretendi produzir uma discussão que tornasse possível olhar para a política de formação de professores no contexto da educação de surdos a partir da análise desse discurso “oficial”, que vem se constituindo como um emblema das plataformas governamentais no nosso país. Por conta disso, desejei debater a produtividade dessas práticas, relacionando-as com a lógica de funcionamento da engrenagem neoliberal.

Penso que 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 fabricação de subjetividades.

Nessa perspectiva, esta dissertação problematiza: *Como vêm se desenhando os discursos da formação docente em educação de surdos no campo da inclusão? Que estratégias tais discursos acionam para governar esses sujeitos?*

Longe de querer assumir uma postura neutra, vejo-me enredada nessas tramas. Assumo como docente uma postura em favor da surdez como diferença política. Nesse registro, a discussão centra-se nos processos discursivos que marcam essa condição à margem da normalidade, seja nas cadeias de significados de vertente clínico-pedagógica, seja nas recentes reduções da surdez a uma diversidade linguística.

Assim, ao empreender esta análise, não tentei ser asséptica, visto que isso seria impossível. O que me moveu nesta proposta investigativa não foi uma vontade de pontuar um discurso como mais ou menos verdadeiro, mas sim de entender como ele vem se produzindo como uma verdade que se conecta a uma racionalidade política. Nesse sentido, trata-se de uma análise comprometida com o exercício de desassossego e suspeição de metanarrativas operadas pelo movimento da hipercrítica, no entendimento de que toda formação de professores é produtiva; há relações de poder/saber operando, sejam estes ou aqueles discursos.

Hall (2000) auxiliou-me a entender que sou um sujeito em construção nas e pelas redes discursivas, as quais me inscrevem como móvel, incompleta, sob tensão. Dessa forma, não estou isenta do poder constituidor das práticas discursivas. Pelo contrário, sou produto e produtora de significados, que passam pelos meus códigos, visto que minhas leituras, meus escritos, minhas pesquisas são linguagens e, como tal, criam representações sobre o que falam. Por conta disso, novamente reitero que minha intenção não é destituir verdades em

favor de outras mais verdadeiras. Minha intenção é, sobretudo, entender como as verdades ganham esse estatuto e como vêm produzindo professores de surdos (e a mim) no registro da sociedade contemporânea.

Talvez hoje possa dizer com certa tranquilidade que continuo em crise, apesar de parecer uma contradição! Acredito que essa “tranquilidade” não se deve ao encontro de supostas respostas, mas ao entendimento de que o desassossego é um dos motores investigativos, articulado a uma vontade de saber. Afinal, o que é uma pesquisa senão uma vontade de saber? Contudo, tenho a humildade de contribuir, como diz Fischer (2005, p. 130), “não para fazer aparecer aí a autoria como vontade de verdade”, senão para trazer a minha versão. Então, mãos à obra.

Ao sistematizar esta pesquisa, tentei torná-la mais didática, dividindo-a em cinco capítulos. Chamei o capítulo de abertura de **POSICIONAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**, dedicado ao esclarecimento dos caminhos escolhidos para executar a análise indicada². Para tanto, reuni duas seções separadas, porém articuladas entre si: **Escolhas, renúncias, ferramentas, intenções...** – destinada a pontuar a esteira de discussões escolhida, qual seja, as teorizações que se aproximam do pós-estruturalismo, bem como as ferramentas e categorias analíticas eleitas para examinar o que proponho; e **Corpus Empírico** – reservada para discorrer sobre a materialidade escolhida.

Considere importante dedicar um capítulo à **FERRAMENTA GOVERNAMENTALIDADE**, principal utensílio analítico utilizado nesta investigação. Ali tentei situar rapidamente como Michel Foucault criou essa noção, bem como o processo de governamentalização do Estado, tendo em vista a necessidade de um recuo para entender as condições de emergência histórica do Estado Liberal como um regime governamental.

O texto segue com o capítulo **INVENTOS MODERNOS: A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO LASTRO DA GOVERNAMENTALIDADE LIBERAL**, onde me propus a analisar brevemente o cenário político em que a constituição de um campo de saber pedagógico-científico e de um corpo de *expertise* para o trabalho didático com os sujeitos surdos foi produzida como necessária no ideal moderno de civilização.

Em seguida, julguei necessário empreender um debate sobre os novos contornos do diagrama pós-moderno. Este é o foco da seção chamada **GOVERNANDO A MODERNIDADE “EM CRISE”:** **OUTROS SURDOS, OUTROS PROFESSORES**, onde

² Sempre é importante lembrar que efetuei uma partilha meramente didática para tornar o texto mais inteligível, pois creio que teoria e metodologia não são opostas, mas se cruzam a todo instante.

lancei algumas pistas sobre como emergem as narrativas da surdez sob o prisma da inclusão/diversidade como retóricas contemporâneas.

No último capítulo, mas não menos importante, **FORMANDO OS PROFESSORES DE SURDOS NA LÓGICA INCLUSIVA: ENTRE O GOVERNAMENTO DOS OUTROS E O GOVERNAMENTO DE SI**, priorizei a análise dos documentos. Reparti a seção em duas categorias analíticas que me pareceram interessantes: **Conhecer todos e cada um: aventuras pelos territórios dos outros** e **Tornar-se tolerante e ensinar a tolerar: novos hóspedes na volta para casa**.

Para finalizar – mas não esgotar o tema –, em **FORMAR, INCLUIR, GOVERNAR: PROFESSORES TURISTAS?**, realizei uma retomada das intenções e problematizações produzidas ao longo deste percurso investigativo específico.

É nesse sentido que alinharei este empreendimento analítico, tendo em vista que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2006b, p. 26). Dessa forma, não almejei descobrir algo oculto, que estava em algum lugar, à espera para ser desvelado. Ambicionei aqui apenas compartilhar meus inventos e produzir outros pontos de interrogação.

CAPÍTULO 1 - POSICIONAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

“Que possamos, diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos...”
(Fischer, 2005, p. 122).

1.1. Escolhas, renúncias, intenções...

Uma investigação deste caráter pode ser delineada sob vários prismas. O que pretendo, antes de tudo, é explorar uma dessas possibilidades. Considerando o propósito da presente pesquisa, optei por uma perspectiva que tangencia estudos de caráter pós-estruturalista, pois acredito que se apresentam como importantes “vigas” no enredamento teórico desta pesquisa. Entendo que “viga” talvez seja uma palavra ainda muito calcada na noção de fundamento, de base, de essência. Talvez seja mais adequado falar de dessa aproximação como um atalho, desviando-me do “caminho principal”, já legitimado, para traçar caminhos que levam a rumos incertos. Isso não significa querer que todos agora devam abandonar a “grande estrada”; o caminho principal continua lá para quem quiser segui-lo. Vou abrindo o meu, de maneira bem modesta.

Dessa forma, não teci a problematização para depois sair à procura de um embasamento teórico que me ajudasse a respondê-la. Pelo contrário, produzi meu problema de pesquisa e estou sendo produzida por ele. Mais do que uma escolha motivada por modismos investigativos ou por uma suposta obrigação de seguir uma linha teórica predeterminada, posso dizer que, com as inquietantes questões polvilhadas pelo aparato teórico pós-estruturalista, passei a olhar com outras lentes para a educação de surdos. Assim como diz Sommer (2005, p. 76-77) sobre a produção do seu problema de pesquisa, “o solo que agora pisava eu havia acabado de inventar. Outras questões, outra vontade de saber me capturava”.

Mas, afinal, que direção seria essa e o que implica tal escolha? Não é tarefa fácil “definir” esse campo de pesquisas, justamente pela possibilidade de vir a engessá-lo, um de seus principais cuidados. Porém, em linhas gerais, é possível lançar algumas pistas e dizer que o terreno investigativo de inspiração pós-estruturalista trabalha numa perspectiva marcada

pelo constante desconforto proposto pelo movimento intelectual pós-moderno. Veiga-Neto (2007, p. 34) reitera que

para o pós-moderno o que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisitado e criticado.

Tal movimento teórico-político constitui-se num campo de estudo marcado por uma intensa inquietude, pela desconfiança de tudo o que é legitimado como verdade. Dessa forma, não busca conhecer as significações globais e totalizantes que nomeiam a existência dos objetos ou sujeitos, mas entender as relações de poder que se articulam para criá-las. Por conta disso, há uma despedida das metanarrativas, justificada pelo constante exercício hipercrítico. Nesse contexto, a hipercrítica convida-me, ou melhor, “puxa o tapete” das minhas certezas, fazendo-me olhar novamente e com outras lentes para os discursos que me subjetivam.

Acredito ser relevante destacar que a linguagem ocupa lugar central nessa linha teórica. Isso porque o ato de narrar supõe sempre um exercício de poder, visto que quem narra institui uma representação a respeito de quem é narrado. Em suma, a representação envolve práticas de significação engendradas na cultura, pois as coisas e pessoas – bem como o local que ocupam – não são naturais, mas socialmente determinadas, num processo produzido pela linguagem e pela forma como privilegia ou exclui determinados significados.

Esse entendimento constitui uma das principais guinadas que são postas em marcha nesse referencial teórico-metodológico, qual seja, a virada linguística. Em linhas gerais, trata-se da noção de que a linguagem não só comunica, não só medeia, não só representa a realidade; a linguagem fabrica a realidade.

Nesta pesquisa, alguns elementos teórico-metodológicos escolhidos já apareceram no texto que tramei até então. Isso ocorre até mesmo em razão de que essas noções forjam minha postura de pesquisa, não se dissolvem num só capítulo, mas atravessam todo o estudo. Com Fischer (2005, p. 120), penso que,

ao utilizar um autor na escrita acadêmica, nós de certa forma o reescrevemos, nós nos apropriamos dele e continuamos sua obra, tensionamos os conceitos que ele criou, submetemos à discussão uma teoria, porque a mergulhamos no empírico, no estudo de um objeto por nós selecionado, que ultrapassa, vai além dos objetos que o autor escolhido elegeu – justamente porque nossa história é outra, nossos lugares e tempos são outros. Reescrever um autor, apropriar-se dele é vasculhar um ponto de

encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo que nós investimos em nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento; tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores.

É nessa direção que uso, abuso e tento extrapolar – no melhor sentido – alguns aportes do pensamento do filósofo francês Michel Foucault. Como se sabe, a surdez não foi um tema sobre o qual ele se debruçou, mas acredito que isso não nos impede de continuar pensando as questões sobre a educação de surdos e a formação docente a partir das contribuições foucaultianas.

É por isso que retomarei brevemente alguns conceitos metodológicos introduzidos por Foucault que me parecem extremamente úteis no delinear deste estudo, pois cada materialidade requer que se delimitem ângulos específicos de análise. Neste trabalho, venho propor uma forma de olhar, a partir das teorizações desenvolvidas por Foucault, para a formação docente em educação de surdos como um dispositivo de governamentalidade.

O que busco identificar com este nome [dispositivo] é, sobretudo, um conjunto decididamente heterogêneo que comporta discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, resumindo: do dito tanto quanto do não-dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre estes elementos [...] uma formação que em um dado momento histórico teve como função maior a de responder a uma urgência. O dispositivo tem, assim, uma função eminentemente estratégica [...] o que implica que se trate de uma certa manipulação de relações de força, de uma intervenção racional e articulada nas relações de força, seja para orientá-las em uma certa direção, seja para bloqueá-las ou para fixá-las e utilizá-las. O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, estando portanto sempre ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem e que igualmente o condicionam. O dispositivo é isto: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 2003, p. 299-300).

Neste trabalho, atrelo a atual política brasileira de formação de professores para a inclusão a um dispositivo de governamentalidade neoliberal. Isso porque entendo que, na conjuntura atual, a formação docente vem responder estrategicamente a uma urgência histórica precisa, qual seja, a de produzir professores, alunos, comunidade escolar, relações sociais, corpos e mentes interessantes a essa racionalidade. Tal racionalidade posiciona o discurso inclusivo como uma viga mestra da política educacional brasileira e no projeto econômico global. Essa necessidade evidencia-se no trecho a seguir, escrito pela então Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação, Claudia Pereira Dutra:

No novo panorama educacional, a formação docente para a 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 todo(as) (BRASIL, 2005, S/p).

A partir das leituras dos materiais escolhidos para análise, pude verificar que o currículo das políticas inclusivas de formação docente conecta discursos heterogêneos, como o discurso político, das estatísticas, da tecnologia, dos especialistas em educação, dos economistas do neoliberalismo. Os processos de formação de professores no horizonte epistemológico da diversidade ativam mecanismos de poder-saber que movimentam a engrenagem da inclusão, produzindo efeitos de sentidos específicos. Pretendi problematizar como isso se processa, que mecanismos são esses e os efeitos que produzem. Por esses motivos, tomo neste trabalho a formação docente na lógica da inclusão como um dispositivo de governamentalidade do professor, especificamente do professor de surdos.

No âmbito desta investigação, meus objetivos foram:

- Descrever e analisar como vêm se desenhando os discursos da inclusão no campo da formação docente em educação de surdos no Brasil;
- Problematizar a política de formação docente no contexto inclusivo como uma estratégia de fabricação e governo dos professores de surdos;
- Examinar os procedimentos acionados para executar essas práticas governamentais e seus vínculos com a racionalidade política do Estado Brasileiro.

Assim, estudei como a formação docente vem gerando, exibindo, disseminando sentidos sobre os estudantes surdos e seus professores. Nessa perspectiva, “convidei” para o debate questões como governamentalidade e governo, que se constituem como os principais instrumentos de trabalho, ferramentas analíticas que me auxiliam a lançar este olhar sobre a materialidade eleita para exame³.

Nessa direção, verifiquei o caráter produtivo das políticas inclusivas para formação docente em educação de surdos como práticas de governo de si e dos outros na rubrica do Estado de gestão governamental – Estado esse cujos maquinismos operam uma sucessiva modelação das condutas.

³ Dedico o Capítulo 2 para o detalhamento dessas ferramentas analíticas.

Logo de início, é preciso dizer que não se trata apenas de fazer uma análise da questão governamental pela via de um centralizado poder soberano ou do Estado de Direito; muito menos de construir uma teoria geral sobre poder e governo. Pelo contrário, a leitura foucaultiana objetiva efetuar uma investigação mais pontual e analítica onde a relação entre poder político e sociedade desenrola-se sob a forma de técnicas de vigilância e controle voltadas para os indivíduos, de modo a conduzi-los de maneira contínua e permanente (o que não significa total desvinculação dos métodos de governo político estatal) (SANTOS, 2008, p. 1).

Com isso, de forma alguma, almejo encerrar a discussão. Pelo contrário, espero contribuir com pequenas porções, já que as supostas receitas, “mais do que favorecer o debate, fecham-no, ao utilizar esquemas que proporcionam uma segurança cognitiva própria das identidades fechadas” (VARELA, 1994, p. 94). Tencionei, assim, produzir a minha contribuição, provocar diferentes interrogantes, dando visibilidade para outras questões que atravessam os processos de formação de professores em educação de surdos na contemporaneidade.

1.2. *Corpus* Empírico

Nesta subseção, falarei um pouco da materialidade e do trato metodológico que dediquei a ela. Os motivos que justificam minha escolha pelos materiais de formação docente para inclusão produzidos pela Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) são de diferentes ordens. Uma delas é a atenção para a reincidência do discurso da inclusão educacional no nosso país. Tal premissa é posicionada como paradigma hegemônico nos planos governamentais.

Concordo com Veiga-Neto (2008b, p. 23) quando diz:

Se todos estão a favor de uma idéia, de um conceito, de um entendimento, parece-me haver aí algo de suspeito. Ou estão usando uma mesma palavra para nominar coisas diferentes, ou estão falando de uma mesma coisa a partir de pontos e [principalmente] interesses diferentes. Para mim, isso já é suficiente para querer entrar na questão, discuti-la mais de perto, tensioná-la tanto quanto for possível, suspeitar daquilo que está parecendo evidente a todos.

Nesse sentido, penso ser necessário discutir acerca do que se fala, do que se espera, de como atua o professor de surdos na proposta inclusiva. Penso ser pertinente discutir os processos de formação docente, bem como os significados tramados em meio a esse enredo

discursivo da diversidade. A escolha dos documentos se deve à sua crescente disseminação nas escolas de nosso país, tendo em vista os recorrentes pedidos dos próprios professores por materiais que subsidiem aulas inclusivas. Entendo que a formação docente se configura numa mecânica de saber/poder. É importante destacar que não se trata de um poder violento, mas de um poder consentido, aclamado por quem é alvo de sua ação. Nesse caso, os professores reclamam pelo investimento de poder/saber movimentado pelos processos de formação docente para a inclusão.

Metodologicamente, tomei os materiais de formação docente produzidos nas/pelas políticas de inclusão educacional muito mais do que como subsídios para professores na identificação dos alunos surdos e no planejamento didático que respondam às suas necessidades. Considerei que tais documentos constroem modelos, posições de sujeito, enfim, mediam processos de subjetivação desses alunos e desses professores. Em outras palavras, os documentos em foco disseminam discursos que constituem a realidade da qual falam. Também não objetivei examinar os documentos separadamente, senão tomá-los como uma política de formação de professores.

Tendo em vista a necessidade de situar o estudo, discorrerei brevemente a partir de agora sobre as condições de aparecimento dos documentos foco desta pesquisa: o Material de Formação Docente do Projeto *Educar na Diversidade*, o volume *Saberes e Práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos* e a publicação *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Surdez (6)*.

Os documentos em questão não podem ser entendidos fora de sua conjuntura histórica, cultural e discursiva. Por conta disso, não pretendo analisar linearmente a história da última década da Educação Especial no nosso país. Pelo contrário, selecionei alguns fragmentos considerados expressivos na análise dos enunciados que atravessam a materialidade, tendo plena noção de que se trata de apenas um dos caminhos possíveis. A partir desse breve mapeamento histórico, tento adentrar as condições de emergência da formação docente para inclusão como medida governamental no Brasil.

É preciso conhecer as múltiplas redes de significados que desenham os documentos e materializam sua produção, circulação e consumo, pois é necessário “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 2006b, p. 51). Nesse sentido, é conveniente escavar algumas dessas narrativas, visto que tais práticas discursivas teceram e tecem as possibilidades de criação desses documentos.

O cenário político no qual se localizam os textos em questão é marcado por dispersões e continuidades, mas especialmente pela recorrência do discurso da inclusão escolar. A materialidade eleita para análise faz parte de uma engrenagem discursiva que tem na diversidade sua justificativa; na inclusão, seu “grande” ideal; na tolerância, seu principal instrumento tecnológico; e nos professores, importantes peças para concretização. Dessa maneira, a formação docente é um dos alvos principais das políticas inclusivas.

O enredo discursivo da inclusão trafega com muita força no contexto mundial. Trata-se de um conjunto de enunciados que constituem narrativas acerca da necessidade de oferecer possibilidades de inserção educacional a todos os alunos na rede regular de ensino. Esse discurso emerge a partir de uma teia de saberes e poderes que constituem verdades sobre direitos humanos, democracia, igualdade de oportunidades, em especial com a Declaração Mundial dos Direitos Humanos, em 1948. Contudo, é nos anos 1990 que essas produções discursivas “ocupam o palco” da cena internacional.

Documentos como a Declaração de Jomtien (1990), que produz significados acerca da “Educação para Todos”, e a Declaração de Salamanca (1994a), que discute a educação dos chamados “alunos com necessidades educacionais especiais”, são alguns exemplos de textos que produzem a inclusão escolar como uma necessidade imperiosa. Em outras palavras, colocam a inclusão como *conditio sine qua non* para que seja garantida a igualdade, inscrevendo todos os estudantes, com ou sem deficiência, no âmbito da rede comum de ensino.

Com as exigências internacionais tecidas pelo discurso inclusivo, vários países cuja situação educacional é narrada como preocupante comprometem-se a estabelecer formas de combate à exclusão nesse campo, em especial no que se refere à escolarização de pessoas com necessidades especiais. No Brasil, o compromisso com a inclusão é assumido já na Constituição Federal de 1988. Além da Carta Magna, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, de 1999; o Plano Nacional de Educação, de 2001; e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, também de 2001.

Nessa racionalidade,

não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. A educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos propostos para sua educação (BRASIL, 2004, p. 23).

Para dar conta dessa reconfiguração educacional, as instâncias governamentais brasileiras, representadas, nesse caso, principalmente pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), tomam uma série de providências para trilhar o caminho da inclusão. Entre elas, foram criados materiais de informação que reorientaram os processos de formação de professores, já que, nesse registro, os professores são narrados, juntamente com os demais alunos, familiares e comunidade escolar, como agentes responsáveis pela execução do grande projeto da inclusão educacional⁴.

Nessa conjuntura, o aluno surdo faz parte do contingente da população nomeado como “pessoa com necessidades educacionais especiais” e, por conta disso, é passível de ser incluído na escola regular. Os professores poderão receber estudantes surdos na classe comum, e, para melhor atendê-lo, alguns materiais de formação foram elaborados. Nesta pesquisa, elejo três publicações para problematizar a fabricação de sujeitos docentes no enredo da inclusão. São eles:

- *Projeto Educar na Diversidade*: projeto-piloto do MEC/SEESP, baseado em iniciativa similar realizada no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). No Brasil, teve início em julho de 2005, estendendo-se até dezembro do ano seguinte. Compõe-se de 266 páginas, organizadas em quatro módulos, que se constituem em oficinas de formação docente: Módulo 1 – Educar na Diversidade; Módulo 2 – O Enfoque da Educação Inclusiva; Módulo 3 – Construindo Escolas para a Diversidade; Módulo 4 – Aulas Inclusivas (BRASIL, 2005). Tal projeto é um dos carros-chefe na política de formação de professores para a inclusão, tendo lançado as primeiras pistas que posteriormente viabilizariam a produção de uma grande leva de materiais específicos, entre os quais, os dois outros volumes que analisei;
- *Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos*: Publicação do MEC/SEESP de 2006. Possui 116 páginas, que compõem a série de sete volumes que tratam das necessidades educacionais especiais no ensino fundamental. Também se organiza por meio de oficinas de formação, conforme

⁴ Trata-se, assim, de uma tarefa dividida, descentralizada, compartilhada, o que permite dizer que inclusão e neoliberalismo marcham lado a lado, compondo uma treliça, pois todos são convocados e responsabilizados pela construção deste Estado de bem-estar social, conforme o termo usado por Hardt e Negri (2003).

segue: 1 – Conhecendo a Surdez: anatomia e funcionamento do sistema auditivo, conceitos e classificações; 2 – Conhecendo os Dispositivos de Amplificação Sonora: A.A.S.I., Implante coclear e sistema F. M.; 3 – Conhecendo Concepções e Paradigmas do Trato à Surdez e Discutindo Processos e Propostas de Ensino (Educação Monolíngue e Educação Bilíngue); 4 – Sensibilizando o Professor para a Experiência com a Surdez; 5 – A Singularidade dos Alunos Surdos Expressa na Leitura e na Produção de Textos: ensino e avaliação; 6 – Da identificação de Necessidades Educacionais Especiais às Alternativas de Ensino; 7 – Desenvolvendo Interações Sociais Estáveis, no Contexto da Sala Inclusiva (BRASIL, 2006a);

- *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Surdez (6)*: Volume de 89 páginas, datado de 2006, que integra a coleção composta por oito publicações destinadas a garantir a formação continuada de professores desse nível de ensino. Organiza-se em três partes: Princípios e Fundamentos (O paradigma da educação inclusiva); Conhecendo a surdez e suas implicações (A linguagem e a surdez; A surdez; Identificação de crianças com surdez; Educação bilíngue e sua operacionalização) e Orientações sobre a educação de crianças com surdez (Importância do atendimento a crianças com surdez; Locus e finalidades do atendimento a crianças com surdez; Capacitação/qualificação de professores; Programa de atendimento aos pais e à família; O currículo e as adaptações curriculares na educação infantil de crianças com surdez; Sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas na educação infantil) (BRASIL, 2006b).

É relevante salientar que, por se configurar sob o crivo das questões de tendência pós-estruturalista, o propósito deste trabalho não é gerar evidências ou pôr em pauta o mérito desses materiais. O *corpus* empírico é tomado aqui não como documentos de evocação da verdade, mas como monumentos, produtos históricos de determinadas relações de poder (LE GOFF, 1996).

Não pretendi, com isso, realizar uma análise de um suposto lugar “mais” verdadeiro, até porque, nessa linha, não existe “um lugar”, mas lugares, pois as verdades vão sendo

inventadas e posicionadas em regimes específicos. Nesse sentido, lancei um olhar sobre a textualidade escolhida, que me permitiu produzi-la e ser produzida por ela.

Ao explicar o movimento da formação docente como dispositivo que produz e governa o professor de surdos, almejei contribuir para o entendimento de como os conjuntos discursivos que cruzam esses projetos geram significados e interpretações que demarcam a educabilidade dos discentes surdos e o *status* profissional dos sujeitos docentes, relacionando a funcionalidade desse jogo com o projeto econômico global.

Assim, o potencial deste estudo reside na tentativa de contribuir para a desnaturalização desses processos e na invenção de outros lugares, outros questionamentos na complexa cena pós-moderna em que se inscreve a formação docente no contexto da educação de surdos. Para tanto, lanço mão das contribuições foucaultianas, em especial dos estudos da governamentalidade, que serão esmiuçados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 – A FERRAMENTA GOVERNAMENTALIDADE

“Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade”
(FOUCAULT, 2006a, p. 291-292).

No processo de estruturação e reestruturação desta pesquisa, tive a oportunidade de cruzar com conceitos novos para mim na *démarche* foucaultiana: as noções de governamentalidade e governo. Tais ferramentas não faziam parte da primeira lista de empréstimos que planejei tomar do autor. Contudo, a lista inicial estava bastante ampla, e esses “conceitos-força” a que me refiro pareceram dar uma “volta no parafuso”, já que relacionam de forma bastante interessante os outros (tantos) que eu pretendia utilizar nesta dissertação, tais como disciplina, biopolítica, controle, risco, segurança. Estes conceitos aparecem na analítica, mas muito mais como afluentes que apoiam a tessitura desta problematização.

Tratar de governo e governamentalidade é arriscar-se num campo de estudos denso e instigante. Assim, seria impróprio dizer que foi tranquilo me aventurar pela crítica à racionalidade política em Foucault, até porque tranquilidade é algo que ele não está disposto a nos proporcionar. Mesmo assim, tentei modestamente atender a esse chamado de provocar um pensamento desassossegado, nem que seja algo que opere somente em mim.

Nesse sentido, posso dizer que esses novos utensílios analíticos vêm ativando ainda mais minhas tentativas de outras perguntas, outros olhares, permanentes suspeitas. Entre tais suspeitas, está olhar para a formação de professores de surdos na dinâmica inclusiva como um dispositivo de governamentalidade.

A ferramenta governamentalidade aparece pela primeira vez na obra de Foucault durante o curso *Segurança, Território, População*, ministrado em 1978 no *Collège de France*. Aparentemente, o foco do curso não era divulgar um novo invento analítico. Pelo contrário, Foucault – na função de professor – mudou a ênfase das aulas a partir do momento em que percebeu – na condição de pesquisador – a necessidade de discutir certas continuidades e descontinuidades das chamadas “artes de governar”. “Artes” é um termo antigo que ele escolhe manter.

Senellart (2006, p. 47) explica que “esse plural indica que não buscamos descobrir uma essência, um princípio fundador do qual se pudesse deduzir um método de governo. Ele designa uma multiplicidade não apenas de artes, de técnicas, de sistemas de regras, de modelos de ação, mas também de definições de ‘governo’”.

Aqui cabe destacar o que Foucault entende por “governo”: “governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995b, p. 244). Nessa perspectiva, não se trata da instituição governamental em si, embora também a englobe. Governo, em Foucault, corresponde a práticas de condução das condutas, tanto no que se refere aos comportamentos alheios quanto no que diz respeito aos nossos próprios comportamentos.

O filósofo analisou, ao longo da história, diferentes formas de governo, que aqui opto por chamar de governo, seguindo Veiga-Neto⁵. Mais que isso, pesquisou as rupturas e permanências dessas práticas até chegar ao conceito de governamentalidade.

E com essa palavra quero dizer três coisas:

1. O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
2. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se chama de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc, e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
3. O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2006a, p. 291-292).

Para esmiuçar melhor a noção de governamentalidade, julgo ser pertinente abordar aqui alguns traçados genealógicos que permitam entender o processo de governamentalização do Estado. Foucault (1996) explica que, aos poucos, o Estado vai tomando para si a função de condução das condutas ao agregar a individualização efetuada pelo jogo do pastor, durante o século XV, à totalização operada pelo jogo da cidade, no registro da soberania, entre os séculos XVI e XVII. Sigo falando sucintamente sobre esses processos.

O pastorado constitui-se numa configuração de governo operada por um tipo de poder que Foucault chama de poder pastoral. Para Foucault, trata-se de “uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida” (FOUCAULT, 1995b, p. 237). As práticas pastorais ganham essa nomenclatura por se assemelharem ao cuidado que o pastor exerce sobre seu rebanho. O pastor – e, nessa analogia, o governante – preocupa-se com todas e com cada uma de suas ovelhas, *omnes et singulatim*. Ele as protege e guia para a salvação. Nessa linha, a tecnologia pastoral aciona práticas que prometem conduzir o “rebanho” à felicidade.

⁵ Veiga-Neto (2002) propõe o uso da palavra “governo” para tratar das ações de direcionamento das condutas e evitar uma possível confusão com o termo “governo”, entendido como instância governamental.

Dessa forma, a modalidade pastoral do poder relaciona-se também com a moral, em que cada indivíduo segue seu guia na “tentativa de auto-identificação com um ser de qualidade superior” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 3). Tal governo, de acordo com as teorizações foucaultianas, operou de forma intensa no chamado Estado de justiça, durante a Idade Média, no sentido de divulgar a matriz religiosa do Cristianismo (FOUCAULT, 1996).

Com a crise do regime pastoral nos séculos XV e XVI, intensificada especialmente pela Reforma Protestante, outras maneiras de governar precisavam ser ativadas. Até meados do século XVIII, a soberania do rei sobre os limites territoriais prevalece na Europa, no chamado jogo da cidade. Nessa racionalidade, “o poder soberano se dá em relação a um espaço físico, à terra e seus produtos, aos bens e às riquezas [...] O território e seus habitantes são o conjunto sobre os quais o soberano governa” (RIBEIRO, 2008, p. 4). Esse período é chamado de Estado administrativo, e uma das suas principais diferenças em relação ao regime pastoral é que se caracteriza por um poder aberto e violento, centralizado na vontade do rei.

Entretanto, ao longo do século XVIII, novas situações-problema surgiram, tais como o crescimento monetário, a ampliação da produção agrícola e, em especial, os altos índices demográficos registrados no continente europeu. Com isso, a condução da grande massa de indivíduos que passam a habitar o território torna-se um problema de Estado. Mais urgente que governar uma região é governar também o povo dessa região. Em outras palavras, para manter as forças estatais, tornava-se imprescindível desenvolver a soberania sobre as pessoas do que sobre o território. Para tanto, foi preciso estruturar novas táticas e topografias de poder que permitissem conhecer e gerir esse novo foco, já que aumentar a vida produtiva do corpo populacional passa a constituir-se na principal estratégia política de manutenção do Estado.

Tal reorganização das práticas governamentais tornou-se viável a partir da invenção da categoria “população” pelas *expertises* da biopolítica no século XVIII (como a Estatística, o Direito, a Medicina Social, a Saúde Pública). De acordo com Foucault, “os traços biológicos de uma população se tornam os elementos pertinentes para uma gestão econômica e é necessário organizar em volta deles um dispositivo que assegure não apenas sua sujeição, mas o aumento constante de sua utilidade” (2006a, p. 198). Nessa direção, a governamentalidade mira a massa populacional, sendo, portanto, uma ferramenta que permite analisar a constituição e o funcionamento de um novo tipo de poder, um poder exercido sobre a vida coletiva: o biopoder.

Com esta nova tecnologia estatal surgiram condições históricas para o exercício do cálculo detalhado, aplicado em inúmeras circunstâncias da vida. Tal aspecto realizou

a concretização do propósito nuclear da “*police*”⁶, ou seja, coletar o maior número de informações sobre a prosperidade do Estado e de seus habitantes. Esta tarefa aproxima-se do modo como o poder pastoral buscava recolher o maior número de informações sobre suas “ovelhas”. Por esse motivo, os autores dos compêndios e tratados sobre polícia e administração estatal da época falam repetidamente de ciências do governo e da felicidade dos cidadãos (SANTOS, 2008, p.8).

Seguindo tal raciocínio, na transformação do Estado Administrativo em Estado Governamental, o jogo do pastor não se esvai, mas se reconfigura, sendo acionado novamente para viabilizar a sustentação estatal. Isso porque a direção dos habitantes deixa de ser apenas um problema do âmbito religioso e espiritual para se transformar também numa questão política. É nesse ponto que o Estado toma para si certas práticas da pastoral cristã, servindo de “guia moral” da população, prometendo conduzi-la aos ideais de felicidade e bem-estar social.

Pereira ajuda-nos a compreender que,

no século XVIII, o Estado reorganiza a forma de utilizar o poder pastoral e a salvação passa a acontecer neste mundo. A salvação passa a significar saúde, riqueza, bem-estar, segurança da população. O Estado desenvolveu-se com técnicas totalizantes e individualizantes e essa forma de poder ganhou todo o corpo social, sendo incorporada por várias instituições (família, medicina, psiquiatria, educação e empregadores). É da junção entre o Estado totalizante e o poder pastoral individualizante, que se configura a formação de um Estado governamental pastoral como uma nova racionalidade política preocupada não somente com a liberdade individual, mas em garantir, a este Estado, poderes para gerir a vida coletiva (2008, p. 51).

Assim, além da reativação das técnicas pastorais, o Estado de governo também agrega os objetivos do regime de soberania, qual seja, o reforço da eficácia do próprio Estado, porém com mais ênfase na população do que na territorialidade. Com isso, a fusão do pastorado com a Razão de Estado, ou seja, a união entre a direção dos indivíduos à felicidade e a maximização da potência estatal, culmina “não [...] tanto [n]a estatização da sociedade, mas [n]o que chamaria de governamentalização do Estado” (FOUCAULT, 2006a, p. 292).

Dito de outra forma, trata-se de uma nova racionalidade política, o Estado governamentalizado, cujo poder se exerce de forma sutil, diluído por todas as relações sociais, a partir do investimento tanto de práticas disciplinares (sobre o corpo individual)⁷ quanto biopolíticas (sobre a totalidade da população). O que movimenta a razão governamental é essa diluição do poder, o que não significa menos governo. Pelo contrário, a governamentalidade

⁶ Grifo do autor.

⁷ O poder disciplinar emerge na transição da soberania monárquica para o Estado de razão governamental, sendo anterior à invenção do biopoder, conforme explico mais detalhadamente no capítulo seguinte. Contudo, as práticas governamentais posteriormente consubstanciarão disciplina e biopolítica.

supõe o máximo governo, no sentido do governmentamento, da condução das condutas, pela mínima aplicação de poder.

Posteriormente, Foucault dirá que os procedimentos governamentais conectam “as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2005, p. 25). Aqui é importante reiterar o quanto tal dominação é exercida numa relação de poder consentida, tanto de uns sobre os outros quanto de si sobre si mesmo. É da sintonia da autonomia com os fins políticos que se torna possível produzir e nutrir um Estado de governo.

A esse respeito, diz o autor:

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. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer (FOUCAULT, 1995b, p. 244).

Então, se a partir do século XVIII vivemos sob a rubrica de Estados de gestão governamental, penso ser importante problematizar em que medida “a escola faz o nexo entre as tecnologias de poder e tecnologias do eu e, portanto, é a maquinaria de governamentalização que se coloca simultaneamente a serviço do jogo do pastor e do jogo da cidade” (VEIGA-NETO, 2000, p. 193). Tudo isso posto, passo ao capítulo seguinte, no qual tento analisar como a formação de professores no campo da educação de surdos foi se tornando um dispositivo de governamentalidade liberal, ou seja, uma das peças da mecânica escolar criada para preparar as massas para viver em um Estado governamentalizado.

CAPÍTULO 3 - INVENTOS MODERNOS: A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO LASTRO DA GOVERNAMENTALIDADE LIBERAL

*“... o professor é um complexo jogo de relações discursivas”
(DÍAZ, 1998, p. 19).*

Neste capítulo, busco adentrar o terreno da formação de professores em educação de surdos. Não pretendo aqui mapear a história da formação docente nesse campo específico como uma reconstituição de fatos ou mera sucessão de episódios. Intento, sim, pincelar algumas práticas discursivas e não-discursivas que fizeram possível certo tipo de conhecimento sobre a atuação dos professores de surdos e seus efeitos de verdade.

Nesse sentido, lanço um olhar que atenta para o cenário que trama a formação docente no campo da educação de surdos durante a Modernidade. Não tenciono tomá-lo como uma evolução, mas como condições que tornaram imperativa a criação de uma estrutura científica para explicar a educabilidade surda e “treinar” educadores. Essas combinações de arranjos discursivos travam embates de significados que constituem o sujeito docente, estabelecendo seu espaço, seu lugar, o que precisa saber, como deve agir. Pretendo efetuar um breve panorama das formas como essa questão vem sendo narrada na dinâmica dos discursos e suas conexões com as relações de poder/saber no regime liberal.

Para tanto, penso ser importante assinalar o lugar de onde falo, marcando algumas pistas de conceitos que me são úteis na articulação desses traçados genealógicos. Opto por analisar os processos de formação de professores em educação de surdos como uma rede dinâmica, tecida fio a fio pelos saberes instituídos como corretos num determinado contexto histórico e discursivo. Esses saberes são produtos de relações de poder e acarretam efeitos específicos – poder não como algo repressivo e concentrado numa relação vertical de cima para baixo, no Estado, numa instituição ou numa pessoa. Foucault (1995a) ajuda-nos a compreender o poder como uma ferramenta produtiva que nomeia, posiciona, dá lugar e estatuto de existência às coisas e às pessoas. Produtivo, neste contexto, não significa “bom”, como num juízo de valor, mas algo que fabrica, que cria determinados significados.

Nesse contexto, o poder é analisado em sua relação com o saber, pois “o fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas

relações de poder” (MACHADO, 1979, p. XXI). Nesse sentido, quem é autorizado a falar sobre tal coisa ou pessoa exerce o poder de atribuir-lhe sentido, demarcando sua existência. Daí a produtividade dos discursos.

Outra importante ferramenta conceitual e analítica que torna possível esta análise é a noção foucaultiana de discurso. Fischer (2002, p. 86) escreve que “os discursos exercem ações construtivas – tanto em formações sociais mais amplas quanto em espaços e usos locais – atuando como forças históricas”. Daí a necessidade de se considerarem as condições de aparecimento histórico, o cenário político em que se desenham os conjuntos de enunciados.

Também trago para a conversa o termo “invenção”, não para dizer de uma suposta mentira ou não-existência da formação docente, mas para falar de sua construção nos acidentes da história. Em outras palavras, explicar como se configura o cenário político que torna viável a emergência da formação de professores para educação de surdos como uma necessidade no ideal moderno de civilização.

Assim, tento dar visibilidade aos arranjos discursivos que criaram a formação docente como um elemento articulado à maquinaria escolar no projeto iluminista. Nessa brecha, problematizarei as condições que possibilitaram o olhar sobre a surdez como categoria científica, produzindo como um imperativo a constituição de um domínio de saber para o professor sobre a educabilidade do sujeito surdo.

Nesta introdução ao debate, acredito ser importante destacar os usos “comuns” da palavra “formação”, tendo em vista o entendimento operado pela virada linguística de que a linguagem constitui a realidade⁸. Para tanto, trago a definição desse termo do *Minidicionário da Língua Portuguesa*, de Bueno (1996, p. 303): “Formação, s. f. Arranjo; disposição; constituição”. “Formado”, na mesma publicação, é descrito como “adj. Modelado; diplomado; constituído” (*id.*, p. 303). Com isso, é notável a relação desses termos com forma, formato. Em outras palavras, a formação estaria imbricada com uma suposta fixação da identidade, o que remete ao projeto de indivíduo moderno.

Diante disso, aproximo-me novamente das teorizações foucaultianas para entender as maquinarias investidas pela Modernidade na produção de um indivíduo fixo, essencial, transcendental, útil a uma sociedade cujo objetivo é a ordem, tais como: hospitais, manicômios, quartéis, prisões e, em especial, escolas, meu foco neste estudo. Entre as “peças”

⁸ Costa (2000, p. 34) aponta que virada linguística se inscreve no “contexto epistemológico em que as práticas sociais e os artefatos culturais são concebidos como linguagens, como discursos que, sendo práticas de significação, atribuem sentido ao mundo e, ao fazê-lo, criam, instituem, inventam”.

que compõem e movimentam a maquinaria governamental escolar, está a formação de professores.

Conforme os estudos de Santos (2006), o campo da formação de professores emergiu na fenda do século XVII para o século XVIII, na passagem da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar⁹. Não se trata de dizer que não houvesse professores ou experiências de formação anteriores, mas sim que a necessidade de institucionalização desse campo se produziu na modernidade.

Sommer (2006) comenta que o comando da transmissão do conhecimento centrado na figura dos mestres medievais passa a dar espaço ao exemplo de virtude encarnado pelos professores jesuítas, entendidos como “detentores de verdadeiro saber” sobre a criança. Dessa maneira, a necessidade de produzir conhecimentos específicos ao docente articula-se à própria invenção da escola e da infância. Bujes (2001) explica que, nessa racionalidade, as crianças passam a ser objeto de interesse da ciência, havendo uma preocupação em conhecê-las melhor, examinar as melhores técnicas, configurar uma pedagogia científica. Conforme Santos,

a formação de professores não emergiu de um projeto que supostamente teria sido posto em prática, mas de práticas que examinadas e devidamente teorizadas, transformaram-se em condição imprescindível para a formação e o aperfeiçoamento de uma maquinaria disciplinar, que é a Escola Moderna (SANTOS, 2006, p. 111).

Assim, os saberes legitimados pela formação de professores refinam o investimento de poder operado pelas instituições escolares, constituindo-se nessa engrenagem como uma estratégia de enquadramento dos sujeitos, especialmente em razão da necessidade de produzir alunos e professores dóceis, maleáveis, administráveis. Nessa perspectiva, a formação docente faz parte de uma episteme, entendida por Foucault como “o conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa determinada época” (SHERIDAN apud VEIGANETO, 2005, p. 115). A formação docente é produto e produtora de uma racionalidade, qual seja, a racionalidade liberal moderna.

⁹ Fonseca (1995, p. 67-68) explica que “a designação ‘sociedade disciplinar’ deve ser compreendida como as sociedades ocidentais definidas de maneira mais precisa no século XIX, que efetuam uma inversão das disciplinas de tal forma a não mais caracterizá-las por essencialmente repressoras, mas produtoras. [...] De maneira geral, pode-se dizer que a sociedade disciplinar é investida pelas técnicas disciplinares tanto na esfera institucional quanto na extra-institucional. [...] Com isto, a disciplina assegura uma distribuição capilarizada do poder”.

Entre os acontecimentos que compõem a institucionalização de um saber-poder da formação docente, além da estatização da escola e da emergência da noção de infância, pode-se apontar a invenção de uma licença para exercício do magistério, no final do século XVIII, e a criação de cursos em espaços específicos no século XIX, as chamadas escolas normais (NÓVOA, 1991). Nessa perspectiva, a formação docente produziu-se como um campo de saber que, aliado à ciência, tenta responder a uma necessidade no cenário moderno.

Varela (1994) explica que a reorganização dos saberes frente à necessidade de ordenar a população tem nos professores agentes legitimados. Os processos de formação docente constituem-se, assim, como aparelhos pedagógicos de produção da verdade cuja finalidade é a organização, a disseminação e o controle do saber que circula nas instituições escolares. Dessa forma, possibilitam a produção de procedimentos teóricos para intervir, conduzir, direcionar os professores. Assim, a formação é um invento e também inventa. Ela “forma”, produz, inventa não só o professor, mas também o aluno, a escola, o mundo.

Nessa paisagem em que se torna indispensável formar um determinado corpo de *experts* e colocar determinadas práticas em funcionamento, a educação especial constitui-se como uma *expertise*, um aparato de saber pedagógico emergente no contexto da modernidade para equacionar e continuar produzindo os estranhos – entre eles, os surdos – necessários à dinâmica de ordenamento dessa racionalidade.

Lunardi (2003) auxilia-nos a compreender as condições de possibilidade que produziram o sujeito surdo como uma categoria passível de curiosidade científica durante o diagrama liberal. A autora mostra-nos a emergência dos saberes médicos como uma rede discursiva que opera processos de clinalização da surdez e a inscrevem no terreno da educação especial. Nesse registro, a surdez é fabricada como um fenômeno físico, a partir da noção de déficit sensorial. Em outras palavras, institui-se a necessidade de reabilitar o doente, transformá-lo em um ser humano normal, tendo como base a representação de que o normal é ouvir. É nesse espaço discursivo que emerge uma concepção clínico-terapêutica da surdez.

Entre as técnicas de disciplinamento utilizadas pelas instituições de ensino para conter a imprevisibilidade, a ameaça que a “patologia” representava à ordem, está o que Lopes (2004) define como ouvintização surda, ou práticas pedagógicas normalizantes: treinamento da fala, utilização de próteses auditivas, microfones, etc. Tal discurso torna-se possível pela operação de determinados profissionais, produtores de saberes específicos – como médicos, fonoaudiólogos e também professores. Dessa forma, a educação especial efetua uma cumplicidade, um enlace com a clínica, e os professores de surdos assumem funções de

audistas, produzindo uma pedagogia corretiva (SKLIAR, 1999). Dito de outra forma, clínica e formação de professores entrelaçam-se; ambas são produzidas a partir da mesma episteme.

Produz-se, então, a surdez como anormalidade, e criam-se *experts* com a função de gerenciar os riscos que a tal condição representaria, já que o resultado dessa partilha (a díade ouvinte/surdo) não é uma simetria, pois o surdo é posicionado como um sujeito incompleto, um ouvinte em falta. Entretanto, convém ressaltar que a formação de professores no campo da educação de surdos não é uma consequência ou uma decorrência da invenção da surdez como anormalidade. A formação de professores é produto e produtora desses saberes. Na tentativa de normalizar o surdo, a educação especial o posiciona à margem da norma e continua produzindo estranhos que assegurem a normalidade necessária ao projeto de cidadania moderno.

A formação de professores no terreno da educação especial, nessa ótica, é um estratagema que foi criado para executar mecanismos disciplinares – que operam sobre os corpos dos alunos e professores – e que passa aos poucos a agregar procedimentos biopolíticos – investidos sobre os grupos estatisticamente nomeados como de risco. É possível dizer que a formação docente, no terreno da educação especial, configura-se como um importante componente da engrenagem escolar, já que o professor – na condição de especialista desse campo de saber – trabalha no interior de uma tecnologia que opera tanto pela ação do poder disciplinar quanto pela posterior incorporação do biopoder, produzindo os surdos como membros de uma categoria de risco em relação à população escolar.

Assim, a formação docente no campo da educação de surdos aprimora-se para produzir as subjetividades docentes e discentes interessantes à racionalidade política que vai se construindo no século XVIII: o Estado Liberal. Segundo Veiga-Neto,

na perspectiva de Foucault o liberalismo é menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico, e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que “para governar mais, é preciso governar menos” (2000, p. 186).

Então, no século XVIII, o liberalismo apresenta-se como “condição de inteligibilidade da biopolítica” (SENELLART, 2008, p. 442), pois quanto mais frugais as práticas de governo, ou seja, de condução da conduta dos outros, mais eficazes são seus efeitos (VEIGA-NETO, 2000; 2002). É no registro dessa “bioregulação pelo Estado” (FOUCAULT, 1999, p. 223) que emergem o que Foucault chama de sociedades de segurança. Nesta

investigação, utilizo o termo “sociedades de controle”, conforme os estudos de Negri & Hardt, embora essa noção tenha sido desenvolvida também por Deleuze.

Hardt e Negri (2003, p. 42-43) sugerem que

a sociedade de controle pode, dessa forma, ser caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização de disciplinaridade que animam internamente nossas práticas diárias e comuns, mas, em contraste com a disciplina, esse controle estende bem para fora os locais estruturados de instituições sociais mediante redes flexíveis e flutuantes.

Essa síntese a que se referem os autores diz respeito à constituição de um corpo populacional como alvo de investimento do biopoder, já que tais medidas se tornam mais eficazes do que o disciplinamento do corpo individual. Isso não significa que as tecnologias disciplinares tenham desaparecido. Trata-se de uma incorporação de um novo tipo de poder na sociedade de controle, visto que “a sociedade de controle está apta a adotar o contexto biopolítico como terreno *exclusivo* de referência”, dizem Hardt e Negri (2003, p. 43).

Nesse sentido, é visível não uma transferência ou ruptura, mas uma agregação de outras práticas de governo, as quais a formação de professores em educação de surdos também começa a incorporar, já que o professor da educação especial que trabalha com alunos surdos é agente e também alvo das sutilezas desse processo de ordenamento aperfeiçoado.

Realizado este breve panorama sobre as condições que possibilitaram a criação de um aparato de saber pedagógico para os professores de surdos, marcado pelo tom terapêutico da educação especial, passo a discorrer sobre como os pilares modernos vêm entrando em erosão e sobre sua conexão com os processos de formação docente em educação de surdos na atualidade. Com isso, objetivo amarrar a chamada crise da modernidade à arena da formação de professores, no sentido de discorrer sobre outras ordens discursivas que vêm produzindo as narrativas contemporâneas sobre os processos formativos em educação de surdos. Intento mostrar como as malhas discursivas que atravessam a constituição do docente em tempos pós-modernos estão conectadas a outras estratégias de governo, produzindo outros sujeitos – professores de surdos e alunos surdos – numa lógica que passa a ênfase da vigilância para o controle.

CAPÍTULO 4 – GOVERNANDO A MODERNIDADE “EM CRISE”: OUTROS SURDOS, OUTROS PROFESSORES

*“A Modernidade inventou a sociedade disciplinar,
a pós-modernidade está inventando
a sociedade de controle” (VEIGA-NETO, 2005, p. 140).*

Para entender alguns desdobramentos da formação de professores no campo da educação de surdos na contemporaneidade, penso ser pertinente tratar, de forma sucinta, das transformações operadas pela chamada crise da modernidade. Com isso, pretendo discutir como essa tensão atravessa os processos formativos, subjetivando de outras formas professores e alunos. A construção da noção moderna de professor – tratada no capítulo anterior – vem sendo abalada por uma sensação de instabilidade, de “crise”¹⁰.

Veiga-Neto (2008a) explica que a crise sempre rondou as estruturas da modernidade, mas atualmente ela está ruindo de forma cada vez mais incisiva os alicerces dessa edificação. Nessa perspectiva, o autor ajuda-nos a compreender que a paisagem pós-moderna está experienciando como nunca uma transição do plano da transcendência – que faz parte do ideal civilizatório moderno – para o plano da imanência. Diz ele:

A combinação entre liquefação e aceleração e, além disso, a aceleração da própria liquefação estão implicadas na grande crise da modernidade. É a liquefação que está na raiz do fenômeno tipicamente pós-moderno denominado dissolução, borramento ou *apagamento das fronteiras*¹¹: os líquidos não têm fronteiras ou limites próprios, mas se amoldam ao lugar ou às condições em que se encontram. [...] Palavras como essas – *liquefação, aceleração, apagamento de fronteiras, flexibilidade, volatilidade* –, tão comuns nos discursos contemporâneos, apontam para a irreversível impermanência e instabilidade do mundo pós-moderno e para o fim do mito do sujeito moderno como uma singularidade estável e indivisível (VEIGA-NETO, 2008a, p. 45-46).

Bauman (1998) analisa de que forma o panorama contemporâneo vem se constituindo como um espaço/tempo de fronteiras esmaecidas, que deslizam dos limites estabelecidos pelo pensamento iluminista. As metanarrativas, os conceitos globalizantes, as identidades fixas parecem estar derretendo – e isso nos assusta na mesma proporção do (já previamente calculado) risco do derretimento das geleiras dos polos, visto que a fluidez dos líquidos não respeita contornos, podendo nos atingir a qualquer momento.

¹⁰ Interessante pontuar que a sensação de “crise” só faz sentido se pensada a partir de um olhar moderno.

¹¹ Grifos do autor.

É visível o quanto o mapa pós-moderno vem se redesenhando. Entretanto, essa aparente “liberação das amarras modernas” não significa uma substituição da sociedade disciplinar, mas sim que outras tecnologias de poder também são incorporadas e acionadas nessa nova racionalidade na tentativa de restauração da ordem e eficácia das práticas de governo.

Saraiva faz um interessante comentário a esse respeito:

O diagrama de forças contemporâneo é bem mais complexo do que o era o diagrama moderno. A multiplicidade de vetores que o compõe é consideravelmente maior. Além disso, esses vetores são menos visíveis, quase microscópicos. O que não significa menos eficazes: eles retiram sua potência de sua própria invisibilidade. Numa época de nanotecnologias, também as forças já não seriam microfísicas, mas nanofísicas... Por infinitesimais, eficazes (2008, p. 2-3).

Desse lugar, conforme iniciei a discorrer no capítulo anterior, é possível dizer que a sociedade contemporânea ampliou seus esforços da vigilância para o controle. Não se trata de uma permuta total de uma por outra, mas de uma incorporação ou, talvez, um refinamento das estratégias de governo.

Nesse sentido, a crise da modernidade possibilita a transferência de ênfase da disciplina – principal operadora do governo da sociedade, no projeto liberal moderno, durante os séculos XVIII e XIX – para o controle como articulador do governo do sujeito em tempos pós-modernos, na esteira do neoliberalismo, a partir do século XX. Tal processo congrega e ressalta um contínuo autogoverno, já que a produção de um sujeito gerente de si mesmo é uma das principais roldanas que movimentam o Estado neoliberal e maximizam a governamentalidade (VEIGA-NETO, 2000).

O que está mudando rapidamente são os objetivos dessa nova vigilância: não mais para disciplinar, senão para conter e para registrar as informações acerca de nossas ações; certamente que não em rolos de pergaminho, mas em rolos magnéticos, discos óticos e bancos de dados, de modo que se possa, a qualquer momento no futuro, conferir, fiscalizar e examinar (VEIGA-NETO, 2008a, p. 53).

Sendo assim, como desconsiderar artefatos que parecem “puramente”¹² técnicos, como o celular, o cartão de crédito magnético, o GPS¹³, o *e-mail*, os satélites, e seus efeitos na produção das subjetividades contemporâneas? Mais especificamente, de que forma essa “guinada” vem transitando nas instituições formativas, disciplinares por excelência?

¹² Nesse caso, intento problematizar um possível olhar iluminista, que significa “puro” como essencial, transcendental.

¹³ *Global Positioning System* (Sistema de Posicionamento Global).

A partir de uma análise de acento pós-estruturalista, penso ser possível dizer que, no campo da formação de professores, esse deslocamento pode ser observado na disseminação de outros regimes de inteligibilidade e de enunciação sobre o professor e seu trabalho. Em outras palavras, há uma ênfase em discussões que ressaltam o caráter desassossegado, transitório, incompleto e autogerenciável desse profissional, tais como: mal-estar docente (ESTEVE, 1991), histórias de vida do professor (NÓVOA, 1991), professor reflexivo (SHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993), saberes docentes (TARDIF, 2002), profissionalidade (GIMENO SACRISTÁN, 1991), competências (PERRENOUD, 2000). Ademais, nos currículos das instituições de formação de professores, proliferam significados como descentralização, reflexão, gestão democrática e autonomia, que “produzem resultados, de modo que cada um pense que é livre para fazer suas escolhas” (VEIGA-NETO, 2000, p. 1999).

Muito longe de querer realizar um exame dessas narrativas, tendo em vista que não é esse o objetivo aqui, ousar dizer que o não estar pronto, a autoformação, a formação continuada são questões produzidas e produtoras deste tempo em que o inacabamento, a efemeridade, a flexibilidade são discursos que cruzam as identidades pós-modernas (HALL, 2000). Os próprios espaços de formação acadêmica estão se desterritorializando. O espectro social, marcado por outras configurações de tempo, articuladas, entre outras coisas, à recorrência de enunciados sobre a democratização do ensino e à constante necessidade de atualização profissional no mundo globalizado, tornou possível a composição de um cenário para a disseminação da formação na modalidade à distância¹⁴, por exemplo (SARAIVA, 2006). Em outras palavras, na contemporaneidade, inventam-se outras verdades, outros sujeitos, outros professores – atravessados por identidades abertas, inclusive com facetas virtuais. Penso que não é fértil discutir se tais verdades são plausíveis ou apropriadas, mas como emergem e se vinculam a determinadas formas de governar.

É por isso que, nesta pesquisa, se torna relevante situar as permanências e deslocamentos da educação escolarizada no contexto do neoliberalismo. Nessa lógica, estar na arena global é um direito e praticamente um dever. Ouso dizer que estamos aqui diante de uma das verdades contemporâneas que atravessam o campo da educação – uma metanarrativa estratégica que viabiliza a sociedade de controle. A esse respeito, Fonseca (2006, p. 160) explica que:

¹⁴ É importante ressaltar que esta modalidade de ensino teve seu *boom* na última década, com a utilização dos recursos da Internet, o que não significa que tenha surgido no mesmo período. Ao contrário, experiências de educação à distância já ocorrem desde o século XIX, segundo Saraiva (2006).

Segundo Foucault, na racionalidade política da arte de governar neoliberal, em especial em sua versão americana¹⁵, trata-se 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 inteligibilidade das relações sociais e dos comportamentos individuais. [...] Enquanto no liberalismo clássico pedia-se ao governo para respeitar a forma de mercado, no neoliberalismo, [...] o mercado torna-se um “tribunal econômico permanente” perante as políticas governamentais.

Então, na engrenagem neoliberal, todos são importantes no sentido de que ninguém pode ficar de fora de sua malha de regulação. Diante disso, continuo a provocar (e a me provocar): que lugar a educação de surdos e os profissionais legitimados a exercer a função docente ocupam nesse novo cenário?

Costa (2008) ajuda-nos a compreender que, nas últimas duas ou três décadas, se construiu um tablado para as diferenças, o que as posiciona numa posição privilegiada para o nosso olhar. Configura-se, assim,

uma proliferação da diferença, algo que resulta do escrutínio minucioso com vistas ao esquadramento. [...] O refinamento das pedagogias, com seus cada vez mais minuciosos escrutínios e cartografias, ao mesmo tempo em que tem invocado e providenciado uma legislação que acolhe a diferença em processos inclusivos na escola, tem também visibilizado um numeroso conjunto de “outros”. Como a diferença não é uma marca no sujeito, mas algo que se constitui nas formas de “olhar”, o aprimoramento das técnicas de ver, das lentes dos especialistas, e a proliferação de óticas possibilitadas pela sociedade da mídia e do espetáculo, vêm permitindo apreciar um sempre crescente contingente de “outros”, antes invisíveis (COSTA, 2008, p. 494-495).

Compreendendo que a instituição da mesmidade e da outridade não é algo natural, e sim um processo historicamente construído nas topografias de poder, pode-se vislumbrar o papel central dos enredos discursivos que cruzam a formação docente, visto que moldam práticas de ensino imbricadas nas possibilidades de significação da cultura. Assim, nestes tempos em que muitos outros estão, como nunca estiveram, na vitrine – entre eles, os surdos – cabe discutir como nós, professores, estamos sendo subjetivados por outras formas de poder/saber nas sociedades de controle de registro neoliberal. São essas formas e seus efeitos de sentidos no campo da formação de professores em educação de surdos na lógica inclusiva que analisei. Tomei aqui os discursos sobre os saberes concebidos como necessários para os

¹⁵ Conforme as teorizações foucaultianas, a partir da metade do século XX, o liberalismo divide-se em ordoliberalismo – ou liberalismo alemão – e neoliberalismo – ou liberalismo norte-americano. Para o filósofo, a versão alemã garante, mas também limita a liberdade dos processos econômicos, enquanto que o desdobramento americano enaltece as forças do mercado e prioriza a não-intervenção estatal, sobressaindo-se sobre a outra variante (VEIGA-NETO, 2000).

professores nos enredos da diversidade como inventos contemporâneos que produzem e governam a formação docente em tempos de neoliberalismo e fluidez.

Aqui é relevante fazer uma ressalva: mapeei nesta pesquisa alguns entrecruzamentos discursivos no campo da educação de surdos; contudo, não quero dizer que são os únicos enunciados sobre a surdez na contemporaneidade. O próprio discurso da deficiência ainda transita, pois nessa perspectiva os discursos não são substituídos, mas perdem força em determinados espaços ou, ainda, recebem uma “maquiagem” e reaparecem com outras feições em outros. Isso porque, segundo Foucault (1995a), o processo discursivo é marcado por contraposições e continuidades, o que ocorre em razão do caráter flutuante dos discursos, visto que estes não são imóveis, mas atravessados por outros discursos, também transitórios. Esse intercruzamento é que dá ao sistema discursivo um aspecto de rede, pois diferentes práticas de significação ora se tramam, ora se excluem no terreno conflitivo do circuito cultural. Nesse sentido é que seria impróprio metodologicamente dizer que as práticas de reabilitação desapareceram dos processos de formação docente.

Também é importante ressaltar que outros discursos sobre os surdos estão disputando forças na arena conflitiva da significação social, como é o caso daquele que Lopes (2004) refere como a “invenção cultural da surdez”¹⁶. A partir desse entendimento da cultura como uma arena de luta pela produção e circulação de significados, destaco que, na última década, diferentes processos de formação de professores de surdos foram colocados em marcha no nosso país, dos quais citarei alguns, dada a impossibilidade de pontuar todos.

Entre os cursos de graduação, temos:

- Educação Especial - Educação de Surdos, Déficit Cognitivo e Dificuldades de Aprendizagem: curso oferecido nas modalidades presencial e à distância, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Possui esse formato na modalidade

¹⁶ Esse enredo discursivo atrela-se aos Estudos Surdos Culturais e propõe uma guinada epistemológica. Essa “virada” da surdez não se configura como uma negação de seu caráter biológico, mas no entendimento de que há uma esfera discursiva que a localiza na esteira da deficiência. Assim, nessa perspectiva, ser surdo/a não é uma condição *a priori*, definida por uma característica física, mas formada continuamente nos e a partir dos significados culturais, processo esse mediado por atos linguísticos que, muito mais que comunicar, constituem os sujeitos, lhes atribuem *status* de existência, posicionando-os no mundo. É a partir desse embate discursivo que os surdos lutam pela circulação de suas narrativas na cena cultural, significando a si mesmos como sujeitos que criam e compartilham cotidianamente uma cultura visual (WRIGLEY, 1997). São narrativas que forjam as múltiplas identidades surdas e instituem a esfera política de sua diferença. Então, discursos emergem de outros lugares, geridos nos movimentos surdos articulados à comunidade acadêmica, produzindo deslocamentos, giros da representação.

presencial desde 2004, sendo ofertado também à distância para três polos do Rio Grande do Sul, a partir de 2005;

- Pedagogia Bilíngue - Português/LIBRAS: curso oferecido a partir de 2006, como Normal Superior, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. A partir de dezembro daquele ano, é autorizado a funcionar como Pedagogia, formando docentes para atuação em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Exige como pré-requisito a fluência em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);
- Licenciatura em Letras/LIBRAS: curso na modalidade semipresencial, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e ofertado em diferentes polos pelo Brasil. Diploma professores surdos e ouvintes para lecionar LIBRAS a partir das séries finais do Ensino Fundamental. Também exige como pré-requisito a fluência em LIBRAS.

No que se refere a cursos de extensão, os mais recentes são:

- Educação Especial/Surdez: Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), edições em 2004, 2005 e 2006, na cidade de Canoas, RS;
- Educação de Surdos: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), de 2007, em São Leopoldo, RS.
- Formação de Professores para Atuação em Salas de Recursos Multifuncionais: curso ofertado na modalidade à distância, numa parceria entre Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (MEC/SEESP/FADERS). A primeira edição desse curso ocorreu em 2006, atendendo a polos em todas as regiões do Brasil;

Já quando se trata de cursos de especialização, é possível citar os seguintes:

- Educação para Surdos: parceria entre Secretaria Municipal de Educação de Pelotas/Universidade Federal de Pelotas/ Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos. Realizado de 2002 a 2006, em Pelotas, RS;
- Educação na área da surdez: curso na modalidade presencial, convênio Universidade de Santa Cruz do Sul/Secretaria de Educação/ Núcleo de Pesquisas em Políticas

Educacionais para Surdos (UNISC/SEC/NUPPES). Realizado de 2002 a 2003, em Santa Cruz do Sul, RS.

- Formação docente para atuação na área de surdez: convênio Universidade de Caxias do Sul/Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul (UCS/SMED). Ofertado em 2003, na cidade de Caxias do Sul, RS.
- Educação na área da surdez: convênio Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista/Secretaria de Educação (IPA/SEC). Promovido em 2006, no município de Bento Gonçalves, RS.
- Deficiência Auditiva, Surdez – LIBRAS: modalidade presencial, Universidade Gama Filho, São Paulo, SP.
- Educação de surdos: curso na modalidade presencial, promovido pela Faculdade de Ciências Sociais Tecnológicas (FACITEC), em Taguatinga, DF;
- Educação de surdos: curso presencial da Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO), realizado em Manaus, AM;
- Educação de surdos: curso promovido pelo Centro Universitário Moura Lacerda, em Ribeirão Preto, SP;
- Educação Especial - Educação de Surdos e Déficit Cognitivo: curso na modalidade à distância, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A primeira edição data de 2006 e foi disponibilizada para cinco cidades no Rio Grande do Sul e São Paulo. Já a segunda edição ocorre em 2008, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), abrangendo 21 polos, localizados em todas as regiões brasileiras.

Entre algumas ações recentes da SEESP/MEC no campo da formação docente, podem-se citar: o Projeto *Interiorizando LIBRAS*, que prevê a capacitação de professores surdos e ouvintes, intérpretes e instrutores nessa língua; a criação de Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); e as oficinas promovidas pelo projeto *Educar na Diversidade*, reforçadas pelos materiais das coleções *Saberes e Práticas da Inclusão*.

Não pretendi, neste trabalho, efetuar um binarismo, comparação ou juízo de valor sobre os diferentes discursos sobre a surdez. Almejei, isso sim, focar meu olhar na política de formação docente para educação de surdos posta em marcha pelo discurso da inclusão, tendo em vista sua recorrência no cenário educacional brasileiro. Nessa direção, passo à analítica, destacando algumas questões de governamentalidade nos materiais de formação de

professores para a inclusão e os efeitos dessas estratégias na constituição e controle dos sujeitos docentes.

CAPÍTULO 5 – FORMANDO OS PROFESSORES DE SURDOS NA LÓGICA INCLUSIVA: ENTRE O GOVERNAMENTO DOS OUTROS E O GOVERNAMENTO DE SI

“Com a noção de governamentalidade [...] não se trata mais de mostrar como as formações de saber e as formas de subjetivação são produzidas pelos mecanismos de poder, mas sim pensá-los como três domínios que se articulam no interior de uma determinada ‘arte de governar’”
(FONSECA, 2006, p. 157).

Ao iniciar o capítulo dedicado à análise proposta, gostaria de ressaltar alguns pontos. O primeiro deles foi minha dificuldade de sistematizar as categorias de análise. Como não havia uma predefinição de comunidades analíticas, apenas pontos focais alinhados às minhas questões de pesquisa, tentei lançar-me na materialidade na “busca” de reincidências discursivas. É inegável que eu já conhecia os materiais e já sabia os discursos que cruzavam o texto. No entanto, o exercício já era outro, pois outras questões, outras experiências, outras perspectivas de análise moldaram e vêm moldando meu olhar neste percurso investigativo.

No interior desse emaranhado de sentidos que me constituem como pesquisadora e professora, para mim foi complicado pincelar apenas alguns aspectos, visto que há redes interconectadas, em que cada elemento apresenta táticas específicas e importantes para se entender o funcionamento da engrenagem. Outro receio meu era compartimentar o estudo em muitas unidades, produzindo gavetas incomunicáveis entre si. No entanto, creio que essa instabilidade é produtiva, traduz a própria aventura da pesquisa. Então, trago algumas questões que tomaram mais visibilidade neste momento particular, específico e datado historicamente da constituição da análise.

Conforme se processava essa atividade difícil e desafiadora de tentar efetuar um exercício genealógico baseado nas investigações foucaultianas, optei por dois eixos que me parecem relevantes para problematizar a formação de professores de surdos no registro da diversidade: a produção de docentes que devem agregar saberes da polivalência aos da *expertise* e uma centralidade das práticas de tolerância como ferramentas ético-políticas. Nesse jogo, pretendi mostrar como os professores de surdos vêm se constituindo no interior de tecnologias de governo alinhadas à racionalidade política neoliberal, tecnologias essas que encontram nesse profissional um foco e um suporte, tanto em práticas de condução da sua própria conduta quanto do controle dos alunos surdos e ouvintes.

Nesse percurso, pareceu-me possível uma aproximação da positividade desses processos de formação docente com algumas contribuições do pensamento do sociólogo polonês Zigmunt Bauman. Em outras palavras, tive a ousadia de realizar uma analogia entre os professores de surdos “formados” – ou melhor, em constante formação – pelos discursos da diversidade e a metáfora do turista proposta pelo autor.

Bauman (1998) explica que o turista e o vagabundo são, respectivamente, os heróis e as vítimas da pós-modernidade. Para ele, todos têm um pouco de turistas e de vagabundos. A costura que tento efetuar dá visibilidade a certo tipo de “formação turística” no registro da inclusão/diversidade, baseada na inconstância, nos intermináveis passeios aos espaços exóticos do outro, compensados por uma rápida, porém reconfortante volta para casa, numa política da tolerância, pela hospedagem dos tolerados. Com isso, produzem-se professores que monitoram os sujeitos da diversidade – como os surdos – e se automonitoram moralmente para não se rebelarem contra a presença incômoda desses alunos. Ousaria dizer que parece tratar-se de “professores turistas”, heróis contemporâneos que muito interessam ao Estado neoliberal.

5.1. Conhecer todos e cada um: aventuras pelos territórios dos outros

Na presente subseção, pretendo problematizar o dispositivo da formação docente no contexto inclusivo atuando na esfera do governo dos outros como uma tecnologia política. Para tanto, intento descrever e analisar como o docente de surdos vai sendo constituído como alvo e agente da racionalidade neoliberal. Em outras palavras, preocupa-me mostrar como funcionam as estratégias de governmentação investidas sobre o professor e deste sobre os alunos surdos no contexto inclusivo a partir da formação docente.

O subtítulo “Conhecer todos e cada um” tomo emprestado do capítulo *Omnes et singulatim*¹⁷, de Foucault, quando este trata do poder pastoral, no livro *Tecnologías del yo e otros textos afines*¹⁸. Um tanto ousado, reconheço, mas me parece pertinente olhar por este ângulo as rupturas e as permanências discursivas que vêm produzindo a formação de professores no enredo da inclusão.

¹⁷ Do latim, “todos e cada um”.

¹⁸ Ainda sem tradução para a língua portuguesa.

Na análise das publicações destinadas a formar professores para o trabalho educacional na/com a diversidade, noto a recorrência da necessidade de produzir um determinado tipo de docente, o de um professor polivalente, no sentido de um professor generalista. Isso porque os materiais destacam que atuar em uma escola inclusiva é, por excelência, trabalhar com uma gama infindável de outros, sejam eles alunos com necessidades especiais, com diversidade de gênero, provenientes de minorias linguísticas, etc. Nesse contexto, em que nenhum estudante pode ficar de fora, cabe ao professor conhecer e educar “todos e cada um” dos alunos.

Como exemplo, cito o próprio formato dos volumes. O material de formação docente do Projeto *Educar na Diversidade* organiza-se sob a premissa de aulas e escolas inclusivas em que todos são respeitados em suas diferenças, independentemente de quais sejam.

O Projeto ajuda os professore(a)s a entenderem, desenvolverem e usarem estratégias de ensino diferenciadas quando trabalhando com conteúdos curriculares e os prepara para:

- *conhecer cada estudante individualmente (suas necessidades, habilidades, interesses, experiências passadas, etc),*
- *identificar necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante,*
- *planejar as aulas através da utilização de uma didática e de gestão do tempo que permite que todos educandos¹⁹ participem efetivamente da aula,*
- *identificar as necessidades educacionais dos estudantes (BRASIL, 2005, p. 26).*

Seguindo essa linha, os materiais sobre a surdez da série *Saberes e práticas da inclusão*, destinados tanto ao professor do ensino fundamental quanto ao professor de educação infantil, também não são publicações isoladas, mas integram coleções compostas por diferentes especificidades²⁰. Nesse registro, a política brasileira de formação de professores para a inclusão parece efetuar uma retomada das práticas pastorais, em que o professor é o pastor de um grande e variado rebanho na lógica da governamentalidade neoliberal. O professor conhece, observa e guia seus alunos – entre eles, o(s) aluno(s) surdo(s)

¹⁹ Grifos meus.

²⁰ A Coleção *Saberes e Práticas da Inclusão* referente ao Ensino Fundamental é composta também pelos seguintes volumes: Caderno do coordenador e do formador, Recomendações para a construção de escolas inclusivas, Avaliação para identificação das necessidades especiais, Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora, cegos e com baixa visão, altas habilidades/superdotação. A Coleção *Saberes e Práticas da Inclusão* referente à Educação Infantil organiza-se em Introdução, Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, Dificuldades acentuadas de aprendizagem – Deficiência Múltipla, Dificuldades de comunicação e sinalização – Deficiência Física, Dificuldades de comunicação e sinalização – Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial, Dificuldades de comunicação e sinalização – Deficiência Visual, Altas habilidades/Superdotação.

incluído(s) na classe comum – em direção a um futuro melhor, em que haja participação democrática de todos numa sociedade mais educada e, com isso, mais feliz.

Assim, penso que se pode analisar tal formação como uma medida biopolítica de prevenção do risco, qual seja, o risco de o professor eventualmente deparar-se com tal gama de alunos e não saber como conduzir a todos adequadamente. Dada a contínua proliferação do alunado, que passa ou pode vir a fazer parte da sala de aula da escola comum (surdos, cegos, surdocegos, superdotados, disléxicos, hiperativos, cadeirantes...), o sujeito docente constitui-se como alvo de uma ininterrupta captura pelas redes de poder/saber movimentadas pelos processos de formação. Acredito, com isso, que se trata de uma estratégia profilática que alia liberdade e segurança, conforme se evidencia no trecho a seguir:

Ensinar constitui a atividade principal na profissão 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 (BRASIL, 2005, p. 22).

Nesse caso, creio ser relevante destacar que o biopoder investido não opera uma dominação violenta, como no poder repressor exercido pelo soberano durante o Estado administrativo. Ao contrário, trata-se aqui de uma dominação sutil e, mais que isso, de uma dominação consentida por aqueles que sofrem sua ação, como é o caso, a meu ver, da formação de professores. Os investimentos de poder efetuados pelos processos de formação docente são aclamados pelos próprios professores, tidos como extremamente necessários, como motores para uma boa ação pedagógica e, com isso, para a concretização de uma sociedade mais próspera. Foucault (apud PONGRATZ, 2008, p. 48) reitera: “quem está sujeito a um campo de visibilidade, e sabe disso, assume a responsabilidade pelas restrições de poder; ele as faz agir espontaneamente sobre si mesmo”.

Na mecânica inclusiva, que tem na diversidade uma das suas justificativas, a formação de professores segue a premissa global de abertura das fronteiras, permitindo e aconselhando uma espécie de formação turística pelo território desses outros alunos que agora ganham a vitrine. Numa sociedade marcada pela rapidez da informação, parece que também os processos formativos precisam ser mais e mais informativos. Daí a urgência histórica de produzir um professor polivalente, que passeia, fotografa, anota o máximo de informações sobre os lugares de todos e de cada um. E quanto mais lugares, melhor. Por isso é imperiosa a

fabricação de um docente flexível e constantemente em formação. Tal dinâmica viabiliza e movimentada a esteira da diversidade.

O eixo da estratégia de vida pós-moderna não é fazer a identidade deter-se – mas evitar que se fixe.

A figura do turista é a epítome dessa evitação. [...] Antes e acima de tudo, eles realizam a façanha de não pertencer ao lugar que podem estar visitando: é deles o milagre de estar dentro e fora do lugar ao mesmo tempo. O turista guarda sua distância e veda a distância de se reduzir à proximidade [...].

O nome do jogo é mobilidade: a pessoa deve poder mudar quando as necessidades impelem, ou os sonhos solicitam. A essa aptidão os turistas dão o nome de liberdade, autonomia ou independência, e prezam isso mais do que qualquer coisa, uma vez que é a *conditio sine qua non*²¹ de tudo o mais que seus corações desejam (BAUMAN, 1998, p. 114).

Nesse registro, pode-se comparar a educação inclusiva a um sonho com o qual o docente tem a liberdade de se engajar, de compartilhar. Essa espécie de regime turístico, caracterizado na inconstância dos processos de formação - impulsionada, entre outros vetores, pela disseminação de mais e mais alunos a serem conhecidos, visitados - é tomada, nessa lógica, como um caminho heróico e necessário a ser trilhado pelo professor da diversidade.

Com Bhabha (1998), entendo que a diversidade é tomada pelo discurso neoliberal para naturalizar os processos de in/exclusão das diferenças. A diversidade, no registro do neoliberalismo, justifica-se no entendimento de que os seres humanos seriam naturalmente diferentes e de que cada uma dessas diferenças misturadas comporia um rico mosaico. A harmonia desse mosaico tornar-se-ia possível pela aceitação das diferenças. Nessa lógica, portanto, a tolerância parece ser uma das principais ferramentas tecnológicas que sustenta a metanarrativa da diversidade:

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

Nesse recorte, fica visível o quanto a noção de diversidade parece ser uma importante estratégia de governo, tomada pelo regime neoliberal pastoral de forma a aumentar as forças produtivas do Estado, já que a união de cada um em sua diferença é narrada como o caminho para a felicidade coletiva, em que todos aprendem a conviver pacífica e ordenadamente: “as escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos

²¹ Grifo do autor.

estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente” (BRASIL, 2005, p. 57).

É possível verificar as sanções e interdições do discurso inclusivo no campo da educação. Tal discurso é posicionado como uma verdade, produzindo um estatuto politicamente correto no uso dos termos “diversidade” e “tolerância”, em detrimento de “deficiência”, por exemplo. Como nos explica Foucault (2007, p. 33):

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

Parece aqui constituir-se um circuito interconectado entre os dizeres sobre diversidade, inclusão e tolerância, circuito este que vem movendo e moldando também os processos de formação de professores no Brasil, já que tais emblemas não interessam mais somente ao campo da educação especial, mas a todas as áreas e níveis de ensino. Todos os professores são convidados a passear por essa rica e exótica miscelânea.

Para Bhabha (1998), a diversidade, entendida como variedade e aspecto de igualdade, mascara as diferenças culturais, abortando uma importante peça da discussão, que são as relações de poder conectadas à construção e posição cultural das diferenças. Nessa perspectiva, a diversidade é uma tática de governo que, ao dar visibilidade a todos, opera uma normalização pela inclusão. Assim, o discurso neoliberal ganha força na paleta de cores glorificada pelo multiculturalismo, em que variadas tonalidades se misturam para resultar numa cor só. É nesse eixo que penso ser possível entender a formação de professores generalistas, “preparados” para atender às demandas da diversidade, como um dispositivo de governamentalidade neoliberal que totaliza e individualiza, que mira todos e cada um, tendo no sujeito docente um agente legitimado.

[...] numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito – aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia –, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*²², que são manejados por “expertos” e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutillização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

²² Grifo do autor.

Assim, formar um professor polivalente é também mais econômico, sendo um estratagema alinhado aos objetivos das sociedades de gestão governamental. Mas sua produtividade ocorre na medida em que esse professor se deixe submeter livremente a tais investimentos de poder. Em outras palavras, na medida em que o docente e também os alunos se preocupem com a inclusão, se comprometam, compartilhem essa tarefa com o Estado, participem, se engajem, visto que

oferecer uma educação que assegure participação e aprendizagem de qualidade para todos os alunos não apenas exige o desenvolvimento da escola como um todo, mas é imprescindível que o processo de melhoria da escola se traduza em mudanças concretas na maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Sem dúvida, a sala de aula e os processos educacionais que envolvem docente – e estudantes – constituem o contexto que explica em grande parte o êxito ou o fracasso acadêmico dos educandos. Portanto, sem dúvida alguma, o resultado educacional é o que definitivamente expressa a qualidade da educação e a capacidade que a escola tem (ou não) de potencializar ao máximo a aprendizagem de todos e de cada um dos aluno(a)s (BRASIL, 2005, p. 65).

Diante desse trecho, é possível problematizar o caráter persuasivo do poder, que posiciona o professor como um parceiro do Estado, como alguém corresponsável pelo grande projeto da sociedade inclusiva. Nesse sentido, sugerir ao docente que se aventure a conhecer o infinito arco-íris da diversidade, numa promessa de ouro ao final do trajeto, é uma das táticas acionadas pelo dispositivo da formação. Tal tática produz esse professor como uma espécie de turista, entendido por Bauman (1998) como um dos heróis da pós-modernidade.

Na vida do turista, a duração da estada em qualquer lugar mal chega a ser planejada com antecipação; tampouco o é o próximo destino. A peculiaridade da vida turística é estar em movimento, não chegar [...].

As escalas são acampamentos, não domicílios (BAUMAN, 1998, p. 114-115).

Nessa engrenagem, além de 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. Aqui talvez esteja uma das continuidades da governamentalidade neoliberal em relação ao regime liberal – ou talvez seja mais adequado falar em uma incorporação. Trata-se de uma espécie de agregação da polivalência à *expertise*.

Com isso, creio ser relevante destacar que, nesse jogo, embora uma formação polivalente pareça ser uma tendência contemporânea interessante à demanda neoliberal, a vigilância operada pela *expertise* continua sendo uma forte aliada na ingerência dos sujeitos da diversidade. Dito de outra forma, a sociedade de controle ainda aciona procedimentos

disciplinares para dar conta da individualização, que também é imperiosa para a manutenção da racionalidade inclusiva.

Nesse registro, o aluno surdo aparece ainda como alvo da atenção de especialistas, como uma das categorias do grande leque da diversidade. Mais que isso: uma categoria de risco. Por isso, merecedor do olhar atento do professor. E é essa função que os materiais enfatizam, isto é, o quão importante e produtivo para a educação inclusiva é um professor vigilante. Assim, é visível na materialidade analisada a regularidade de expressões como “conhecer”, “observar”, “identificar”.

No processo de diversificação da surdez operado nos documentos, há uma ênfase no conhecimento do sistema auditivo normal, sua anatomia e funcionamento, antes do próprio conhecimento sobre a surdez (BRASIL, 2006a). Paralelizar o aluno surdo em relação ao aluno ouvinte, nesse horizonte epistemológico, dá sentido à noção de diversidade, já que seria praticamente inviável produzir esse mosaico sem colocar cada cabeça em articulação com as demais. É na comparação das margens com o centro que se constituem as relações no terreno da diversidade, produzindo efeitos de sentidos tão assimétricos quanto os dos discursos da deficiência – porém, com técnicas mais sofisticadas, que não utilizam termos como “normal” e “deficiente”, mas criam um novo binarismo, tolerante/tolerado, em que o segundo ainda é o *alter ego* do primeiro.

Assim, as técnicas individualizantes também são acionadas nesse jogo:

O conhecimento sobre as características da surdez permite àqueles que se relacionam ou que pretendem desenvolver algum tipo de trabalho pedagógico com pessoas surdas, a compreensão desse fenômeno, aumentando sua possibilidade de atender às necessidades especiais constatadas (BRASIL, 2005, p. 15).

Com isso, a inscrição do aluno surdo no campo da diversidade posiciona-o num campo de risco, um campo de ingerência tanto do biopoder quanto do disciplinamento. Um campo que se torna foco de investimento da totalização e da individualização, que parece resgatar, sob a rubrica neoliberal, práticas de governo próximas à modalidade do pastorado, atuando pelo conhecimento e pelo zelo contínuo.

El tema de la vigilia es importante. Hace resaltar dos aspectos de la dedicación del pastor. En primer lugar, actúa, trabaja y se desvive por los que alimenta y se encuentran dormidos. En segundo lugar, cuida de ellos. Presta atención a todos, sin perder de vista a ninguno. Se ve llevado a conocer al rebaño en su conjunto, y en detalle. Debe conocer no sólo el emplazamiento de los buenos pastos, las leyes de las estaciones y el orden de las cosas, sino también las necesidades de cada uno en particular (FOUCAULT, 1996, p. 102-103).

Nessa vigília, mais que ver é preciso prescrever. É necessário constituir uma gama de saberes que permitam ao professor conhecer e reconhecer os sujeitos de risco, entre eles, os surdos, já que “a observação da criança pelo professor é fundamental” (BRASIL, 2006b, p. 45). A fabricação do docente como observador segue em outros trechos:

O TRABALHO DO PROFESSOR

(extraído da cartilha “A deficiência auditiva na idade escolar” – Programa Saúde Auditiva – HRAC/USP)

O professor precisa observar:

- *Se a criança apresenta dificuldade na pronúncia das palavras,*
- *Se a criança aparenta preguiça ou desânimo,*
- *Se a criança atende aos chamados,*
- *Se a criança inclina a cabeça, procurando ouvir melhor,*
- *Se a criança usa palavras inadequadas e erradas, quando comparadas às palavras utilizadas por outras crianças da mesma idade,*
- *Se a criança não se interessa pelas atividades ou jogos em grupo,*
- *Se a criança é vergonhosa, retraída ou desconfiada,*
- *Se fala muito alto ou muito baixo,*
- *Se a criança pede repetição freqüentemente (BRASIL, 2006a, p. 18).*

No eixo *expert* do professor de surdos, além da categorização da surdez entre as demais “necessidades especiais”, há subcategorizações a serem conhecidas. Para tanto, as oficinas de formação sugerem o debate de variados estudos de caso:

Será solicitado aos participantes que desenvolvam a seguinte atividade:

Que cada membro do grupo, pensando em sua realidade de sala de aula, selecione um caso de aluno que apresente algum grau de perda auditiva, representando para o professor um problema de ensino (nó crítico de ensino e aprendizagem). [...] o coordenador deverá se manter atento para garantir que cada grupo tenha pelo menos um professor que possa apresentar um caso. [...] Sugere-se que seja discutido, pelo grupo, um caso de cada vez, preenchendo-se, então, o Formulário “Análise e Planejamento da Administração de Problemas no Processo de Ensino e Aprendizagem”. Após o término da análise e da discussão sobre o primeiro caso, cada grupo deve dar a palavra para o participante que vai apresentar o caso seguinte, de forma que sucessivamente todos possam apresentar seus casos, analisá-los e discuti-los no grupo (BRASIL, 2006a, p. 60).

Nesse processo de prescrição do surdo como sujeito pedagógico diverso, é visível na materialidade a reincidência das questões referentes à língua, ou melhor, às línguas. Há diferentes trechos discorrendo sobre o ensino da língua portuguesa oral e da língua portuguesa escrita, sobre o uso da língua de sinais em sala de aula... Não pretendo me deter aqui nas

posições que cada uma dessas línguas ocupa no discurso, tendo em vista que não se constituem no foco desta investigação. Almejo destacar o quanto a priorização da dimensão linguística do aluno surdo é mais uma estratégia de diversificação. Em outras palavras, a surdez é produzida como uma entre as variedades linguísticas que se manifestam na escola. Nesse sentido, os materiais recomendam ao professor:

Vocábulos novos devem ser sempre apresentados em fichas. Deve-se ensinar o sinal correspondente e apresentá-los com o alfabeto digital para estimular a memória visual e sinestésica da criança. Para que passem a ter significação, deve-se trabalhar com uma grande variedade de jogos: dominó, encaixe, memória e outros (BRASIL, 2006b, p. 28).

Dessa forma, entendo que é possível problematizar a produção da surdez como uma diversidade linguística a ser conhecida e trabalhada pelo educador como uma tática de governamentalidade exercida no eixo do biopoder e do poder disciplinar. Essa tática tem no professor um agente e um alvo, já que o sujeito docente vai sendo constituído numa prática discursiva inclusiva que encontra na formação polivalente um importante articulador.

5.2. Tornar-se tolerante e ensinar a tolerar: novos hóspedes na volta para casa

Sigo este capítulo com a intenção de dar visibilidade a outro aspecto que me parece central nas técnicas de governamentalidade acionadas pelo regime discursivo inclusivo a partir do dispositivo da formação docente. Trata-se das práticas de tolerância à diversidade. A tolerância e suas atitudes correlatas – aceitação, apoio, acolhimento – parecem exercer uma importante instrumentalidade no projeto da inclusão educacional.

A tolerância, no meu entendimento, possui dois empregos estratégicos, constituindo-se como uma das principais ferramentas tecnológicas de governamentalidade neoliberal. Ela parece agir controlando tanto os anormais no nível político (pela sua aproximação estratégica do espaço da normalidade) quanto os normais (no nível da ética²³), na medida em que cada um se convence dos benefícios que todos teriam com essa transformação das atitudes com o outro em atitudes tolerantes.

²³ Tomo ética na forma como Foucault a concebe, como sendo a “relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um se vê a si mesmo” (VEIGA-NETO, 2005, p. 98).

São recorrentes as técnicas de sensibilização dos sujeitos docentes movimentadas nos materiais analisados, como no trecho que segue:

é necessário que o conteúdo deste trabalho se centralize nas abordagens mencionadas ao longo deste material de formação de professore(a)s, bem como em oficinas de sensibilização que tenham a finalidade de avançar na direção do desenvolvimento de comunidades educacionais sensíveis à diversidade (BRASIL, 2005, p. 169).

“Ser sensível a” é uma expressão que se atrela justamente a essa noção de sentir o outro, ser afetuoso, compassivo, terno. Nessa mecânica, há investimento de poder a partir da sutileza dessa semântica²⁴, cujos alvos de sensibilização – que aqui pode ser entendida também como engajamento na causa inclusiva – não são os alunos com necessidades especiais, mas todos que fazem parte de escola que pode vir a acolhê-los. Em outros termos, ser tolerante é um “privilégio” dos normais. Com isso, parece estabelecer-se um novo binarismo, que refina a oposição normal/anormal, de forma politicamente correta e aceitável: trata-se do binômio tolerante/tolerado.

O ato de tolerar os alunos que agora fazem parte do contingente passível de ser incluído parece também seguir a lógica do “turismo”, na metáfora criada por Bauman. A tolerância também convida a efetuar uma viagem. Entretanto, trata-se de uma viagem com passagem de volta já com data marcada: para tolerar, é preciso sensibilizar-se (comprar a passagem) e, em seguida, permitir-se ocupar provisoriamente o lugar do outro (visitá-lo, conhecê-lo) para então efetuar uma viagem de volta para a normalidade, para dentro de si (o retorno).

Essa condução da experiência de estar no lugar do outro operada nos materiais de formação de docentes de surdos não implica uma experiência qualquer: trata-se de visitar um lugar exótico, mas que tem algo “em falta”. Por ser um habitante “desprivilegiado” (como o aluno surdo), o visitante (nesse caso, o professor em formação) é incentivado a trazê-lo consigo já na condição de tolerado. Afinal, é um conforto voltar para casa e ter a oportunidade de hospedar²⁵ alguém num lugar melhor (narrado como o espaço da escola comum) que o seu próprio local de “origem”. Esse retorno do turista é descrito por Bauman no trecho que segue:

²⁴ É interessante perceber que, nessa relação, há uma espécie de “política dos enunciados” (FOUCAULT, 2007, p. 23), que enaltece o uso de certos termos no sentido de “controlar sua livre circulação no discurso” (FOUCAULT, 2007, p. 23).

²⁵ O entendimento do ato de tolerar como ato de hospedar, consumir e capturar o outro já aparece em outros trabalhos, como Duschatzky & Skliar (2001) e Skliar (2004).

Os turistas iniciam suas viagens por escolha – ou, pelo menos, assim eles pensam. Eles partem porque acham o lar maçante ou não suficientemente atrativo, demasiadamente familiar e contendo demasiadamente poucas surpresas, ou porque esperam encontrar em outro lugar uma aventura mais excitante e sensações mais intensas do que a rotina doméstica jamais é capaz de transmitir. A decisão de abandonar o lar com o fim de explorar terras estranhas é positivamente fácil de tomar pela confortadora percepção de que sempre se pode voltar, se for preciso. Os incômodos dos quartos de hotel podem, de fato, provocar nostalgia, assim como consola e recompensa recordar que há uma casa – em algum lugar –, um refúgio do tumulto e em que a pessoa podia abrigar-se (BAUMAN, 1998, p. 116-117).

Tal “viagem ao território do outro”, seguida da “volta para dentro de si”, com a sensação de missão cumprida, ao guiar o tolerado a um espaço mais feliz, é visível em recortes da materialidade analisada. O excerto que segue faz parte do capítulo “Sensibilizando o professor para a experiência com a surdez”:

FINALIDADE DESTE ENCONTRO

Favorecer condições para que cada professor vivencie a simulação da surdez através do impedimento da percepção auditiva (a)²⁶. [...]

Para iniciar, o formador deverá apresentar uma fita de vídeo contendo uma notícia de algum telejornal, cuidando para que a mesma seja apresentada sem som, utilizando-se apenas da imagem visual, com duração máxima de cinco minutos. [...]

Em seguida, o formador deverá dar início ao processo de discussão, sugerindo a cada participante que relate suas reações sobre as dificuldades vivenciadas (b) ao assistir o vídeo e os recursos empregados na tentativa de compreender a notícia. Nesse primeiro momento, os participantes devem evitar focalizar o conteúdo da notícia, mas sim privilegiar a experiência da compreensão sem o recurso da audição(c). [...]

o formador deverá solicitar aos participantes que elaborem, individualmente, uma síntese sobre a compreensão do conteúdo abordado no vídeo, utilizando-se de diferentes recursos simbólicos, com exceção da linguagem oral [...].

Para finalizar, o vídeo deverá ser reapresentado aos participantes, só que desta vez de forma audível, possibilitando aos professores que comparem sua primeira e segunda percepção da notícia (d). [...]

Em seguida, sugere-se que os participantes, em organização em plenária, analisem e discutam sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo na compreensão de situações cotidianas, com atenção especial às adaptações curriculares (e) que podem se fazer necessárias para o ensino e avaliação desses alunos (BRASIL, 2006a, p. 39-40).

Nessa perspectiva, o discurso da tolerância, na lógica da inclusão, enaltece uma lacuna sensorial a ser corrigida, como no caso dos grifos *a* e *c*. Orienta-se o professor de surdos em formação a mergulhar nesse “universo sombrio” da surdez e expressar a estranha experiência de não ouvir (*b*). Larrosa (1994, p. 67) explica que “não se trata do fato de que a pessoa aprende meios de expressão de si mesma. O que ocorre, antes, é que, ao aprender o discurso legítimo e suas regras [...], ao aprender a gramática para a auto-expressão, constitui-se ao mesmo tempo o sujeito que fala e a experiência de si”. O autor continua, em outro momento:

²⁶ Grifos meus.

“o expressar-se, quando cai sob a lógica da autocrítica, não é senão exteriorizar o que foi avaliado, tornar pública uma atribuição de valor que teve previamente lugar na intimidade da consciência (p. 74)”. Assim, ao se falar da experiência de estar no lugar do outro (aluno surdo a tolerar), é possível constituir a própria experiência (professor ouvinte tolerante). Com isso, é possível problematizar a incorporação a tolerância como elemento ético na atuação docente.

Nesse processo de condução da relação consigo mesmo - ou melhor, da transformação de si num professor melhor, num professor tolerante - o docente é convidado a voltar à sua condição de normalidade (*d*) com propostas de selar algumas incompletudes do aluno surdo (*e*). Por isso que, na mecânica da diversidade, a tolerância promove uma relação assimétrica em que a outridade se baliza pela mesmidade. O docente tolerante – bem como todos que são convidados a “desenvolver” esta atitude – direciona o aluno (surdo) a trilhar o caminho da inclusão, como um pastor. Assim, o tolerado é mantido sob o olhar e a ingerência dos tolerantes.

Com isso, o discurso da tolerância tenta promover o engajamento e a sensibilização do professor quanto à imperiosa presença desse aluno junto aos demais. É nesse sentido que penso que a tolerância pode ser entendida como uma ferramenta ética, uma espécie de código moral que se presta à prevenção do risco: o risco de os normais não consentirem a presença dos anormais em contextos de inclusão.

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

Creio, então, que aqui a tolerância age também na esfera do autogoverno²⁷. As técnicas de sensibilização articulam a condução ao lugar (em falta) do outro, seguida da volta à experiência de si e, assim, mais que desvelar, constituem essa experiência. Para tanto, combinam técnicas de confissão ou autoexpressão com o constante automonitoramento do

²⁷ Governamentalidade na esfera da ética, na forma como Foucault a entende, qual seja, como a relação do sujeito consigo mesmo. Há um “gobierno de los individuos por su propia verdad” (FOUCAULT, 1996, p. 118) a partir de práticas de si. O autor as entende como aquelas que “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su corpo y alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (1996, p. 48).

professor para tornar-se e manter-se tolerante. Parece-me, então, que a tolerância age como uma técnica de engajamento moral dos professores no processo de inclusão, que é narrado como o melhor caminho.

Talvez um dos objetivos políticos da tolerância como um utensílio politicamente correto seja ensinar a permitir a presença estranha do outro, sem que o tolerante se “rebele”, pois há o bônus de que o tolerado chega a uma distância segura que não permite uma invasão do lugar e do *status* do tolerante. É por isso que, para tolerar, é preciso conduzir outra experiência de si que permita o acostamento com o outro. Rose destaca o alinhamento dos códigos morais, nos quais os sujeitos vão produzindo a si mesmos com uma estratégia política de governo:

O governo age através de uma “ação à distância” sobre essas escolhas, forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social. Isto é, o governo contemporâneo opera infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos (1998, p. 43).

Tal intervenção estatal nas condutas dos professores a partir do mecanismo da tolerância processa-se em vários trechos dos materiais de formação. Eles enaltecem justamente o suposto caráter harmonioso dessa aproximação com a diversidade. Um dos seus objetivos é “favorecer condições para que cada professor reflita sobre as interações sociais vivenciadas pelo aluno surdo, empregando estratégias de ações que visem à construção de *relações sociais estáveis*²⁸ no contexto da sala inclusiva” (BRASIL, 2006a, p. 63). Em outros termos, tolerar significaria nutrir um contato civilizado com as alteridades, uma forma de manter a ordem social. Afinal, é um imperativo que todos convivam e permaneçam juntos pacificamente na escola.

Novamente brincando com o jogo das comparações, diria que, se a casa ou o espaço do diferente causa estranheza, se a viagem ao seu lugar é curiosa, exótica e amedrontadora, é possível voltar para minha casa e encontrá-la do mesmo jeito. Mais que isso, é possível torná-la mais interessante, encontrando um lugar próximo do meu olhar para hospedar o visitante. Então, com variadas casas, todas com certos limites estabelecidos, a vizinhança torna-se diversa, colorida e harmoniosa. Há sempre lugar para um novo estrangeiro, já que a tolerância permite essa aproximação.

²⁸ Grifo meu.

Em outras palavras, a condição de normalidade do tolerante fica inabalada, ou melhor, aperfeiçoada, “evoluída”, já que tais discursos enaltecem que é possível até aprender com o diferente, como é o caso do aluno surdo. Para que todos compartilhem essa atitude desejável, além de tornar-se um tolerante, também cabe ao docente ensinar a tolerar:

Os professor(a) e (as) que se preocupam em acolher e incluir todos os seus aluno(a)s tendem a realçar o ambiente social na sala de aula, servindo como exemplo e ensinando a respeitar e valorizar as diferenças.

[...]

O professor(a) é um modelo fundamental para os aluno(a)s. Em consequência, deve prestar especial atenção às mensagens que emite sobre os estudantes, a fim de que não desqualifique ou implique em comparações entre os aluno(a)s. Se o professor(a) destacar as qualidades de todos os aluno(a)s, estes aprenderão também a valorizá-las (BRASIL, 2005, p. 180-182).

O mesmo jogo de colocar-se no lugar do outro pela sua falta é posto em marcha na chamada “Preparação dos alunos ouvintes”:

É importante que o professor, ao receber em sua sala um aluno com surdez, informe às outras crianças que irão receber um colega diferente. Deve explicar-lhes que se trata de uma criança surda, por isso não ouve e nem fala como eles, mas que, com o tempo, conseguirão estabelecer comunicação com ela. Para que os alunos tenham idéia do problema²⁹, o professor poderá, por alguns minutos, tentar conversar com os alunos omitindo a voz, usando somente movimentos labiais (BRASIL, 2006b, p. 48).

Segue outro exemplo dessa espécie de “direção espiritual” efetuada pelo docente:

Após uma ligeira apresentação técnica do caso, é vital que o coordenador pedagógico ou o professor explique a todo o pessoal docente e de apoio a melhor maneira de relacionar-se com a criança com surdez. Isso ajuda a seguir uma metodologia de trabalho para integrá-las mais rapidamente e mais serenamente³⁰ na comunidade escolar e, ao mesmo tempo, para proporcionar a essa comunidade escolar seu enriquecimento (BRASIL, 2006b, p. 54-55).

Assim, além da gratificante sensação de ajudar o outro a aconchegar-se do “lado de cá” da norma, a tolerância opera como técnica de si, pois ameniza o risco de os tolerantes não aceitarem a presença incômoda dos tolerados, entre eles, os alunos surdos. Nessa perspectiva, para diminuir o ônus do estranhamento, é criado um cenário que nos convence dos benefícios de aceitar o outro: além da atitude politicamente correta de amenizar o seu “sofrimento no calvário da exclusão”, conviver com os sujeitos da diversidade possibilita-nos reiterar nossa

²⁹ Grifo meu.

³⁰ Grifo meu.

normalidade a todo instante. Trata-se de uma gestão econômica do que se ganha e do que se perde.

Nesse sentido, parece-me que a tolerância atua como ferramenta de governamentalidade no contexto da formação docente, em que o professor é chamado a sensibilizar-se e também a sensibilizar os demais alunos e comunidade escolar em relação aos colegas com necessidades especiais. Dessa forma, a tolerância combina estratégias de controle dos sujeitos da diversidade – atuando como um grande panóptico, vigiado por professores, colegas, comunidade escolar, etc. – e de controle de si – na medida em que cada um se regula para efetuar uma espécie de exame de consciência, tornando-se mais e mais tolerante.

Em se tratando da política brasileira de formação docente para a inclusão, é possível verificar a intervenção estatal na constituição da subjetividade dos professores de surdos. Isso significa dizer que a racionalidade neoliberal tem na formação docente efeito e suporte; um dispositivo para sincronizar os afetos, desejos e comportamentos docentes com seus objetivos políticos, tendo na tolerância uma importante parceira na direção moral dos professores. Em outras palavras, parece-me que a tolerância controla os anormais (alunos surdos) no campo da política e os normais (professores, alunos ouvintes e comunidade escolar) no campo da ética.

De acordo com Larrosa (1994, p. 57),

tomar os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade é adotar um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. Reconhecer a contingência e historicidade desses mesmos dispositivos é adotar um ponto de vista genealógico. Dessa perspectiva, a pedagogia não pode ser vista como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou melhoria do autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, do autocontrole, da auto-regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular.

A condução dos sujeitos – e, nesse foco, do professor de surdos em formação – por uma busca por tornar-se melhor está nos alicerces do projeto de cidadania moderno e mantém-se na contemporaneidade. É preciso conhecer-se para aperfeiçoar-se, sendo possível e recomendável uma contínua busca pelo aprimoramento, por atitudes melhores, mais corretas. Atualmente, é preciso também conhecer os outros que interessam à escola para tornar-se melhor.

Essa premissa parece ser muito útil às finalidades do Estado neoliberal, pois sujeitos inacabados, flexíveis são produtores e consumidores em potencial – nesse caso, inclusive, produtores e consumidores dos alunos da diversidade. Além disso, tornam-se parceiros da lógica inclusiva, que movimenta tal engrenagem como uma maquinaria autogovernada.

Sujeitos que regulam sua própria conduta exigem um mínimo investimento de poder, já que cada um é pastor de si mesmo. Daí a eficácia do governo de si. No campo da formação docente para inclusão de alunos surdos, é possível verificar tal produtividade. Cada professor é recomendado a ser gerente de si mesmo: de sua formação, de suas aulas, de suas atitudes frente aos alunos incluídos.

FORMAR, INCLUIR, GOVERNAR: PROFESSORES TURISTAS?

Muitas perguntas, muitas vontades, muitas alternativas, muitas renúncias... No entrelaçamento de um trabalho de pesquisa, sempre é necessário um fecho, ainda que provisório. Um fecho que nos permita olhar para as fragilidades e delícias do percurso e que também sinalize outros contornos. Como diz Foucault em uma de suas potentes frases, “en la vida y en el trabajo lo más interesante es convertirse en algo que no se era al principio” (1996, p. 142).

Na perspectiva investigativa escolhida, é quase redundante afirmar que não sou mais a mesma. Convém destacar que minha proposta inicial (meu anteprojeto) tinha como intencionalidade realizar uma análise do discurso foucaultiana de alguns materiais destinados à formação docente em educação de surdos no registro da inclusão. Com as leituras efetuadas, inserção no grupo de estudos, sugestões de colegas e professores, achei necessário refinar o foco de análise. Já não me movia mais apenas entender quais os discursos que constituíam os professores de surdos no registro da educação inclusiva. Passei a percebê-los como uma rede de saberes e poderes vinculada a uma determinada arte de governo.

No fervor daquele anseio por compartilhar essa outra forma de entender a formação docente, propus um estudo inflado de conceitos, os quais para mim não poderiam deixar de cumprir um preponderante papel na analítica. No entanto, outros olhares empenhados auxiliaram-me nesses momentos de “ebulição” intelectual, ajudando-me a assumir uma postura metodológica adequada para o formato do trabalho.

Considero importante destacar também que, mesmo com nossas hipóteses, já alicerçadas em estudos anteriores sérios e comprometidos, sempre há espaço para o acontecimento na pesquisa, o que a torna ainda mais envolvente e parte mesma da vida do investigador. Há momentos em que uma frase lida, uma relação feita muda toda a cadência da escrita. Assim, segue nosso desafio de ordenar o caos do pensamento numa nova gramática, que é o texto dissertativo: produto nosso que também conduz nossa experiência de pesquisadores, moldando nossa relação com nossos objetos de estudo.

Ramos do Ó apresenta um comentário de que gosto muito:

A experiência mais não é do que o resultado do encontro, sempre inesperado, dos dispositivos intelectuais pelos quais se inventa e começa a produzir o sentido – os tais vocabulários e grelhas visuais que inscrevem e autorizam traduções em cadeia – com as modalidades por meio das quais os indivíduos redimensionam esse mesmo

sentido na atenção e no trabalho que dispendem consigo próprios e com os outros, em diferentes espaços, locais e tempos (2003, p. 103 - 104).

Nessa direção, minha experiência desse processo específico tomou rumos imprevistos, conversou com outros autores, desenhou conexões particulares. Dentre elas, na análise empreendida, pude verificar que a formação de professores na mecânica inclusiva tem no professor um agente e um alvo de governmentação. Para tanto, aciona técnicas disciplinares e biopolíticas que posicionam o professor como um pastor contemporâneo, numa espécie de reviravolta tática das relações pastorais no neoliberalismo, em que o docente é responsável por conhecer e direcionar todos e cada um dos alunos, inclusive ele mesmo. Os materiais analisados, publicados pela SEESP/MEC, produzem e governam o sujeito docente, na medida em que narram como indispensável uma formação generalista, contínua e alinhada com as práticas de tolerância à diversidade. Nessa lógica, particularizam e totalizam o sujeito surdo em relação aos demais alunos a partir de práticas de prescrição e exotização.

Nessa perspectiva, a formação de professores orienta a busca pessoal do docente por incessantes visitas de conhecimento aos lugares exóticos ocupados por todos os sujeitos diversos que essa mesma lógica não cansa de inventar. Orienta também um necessário retorno a si, ao centro da normalidade – a sala de aula comum – já na companhia da alteridade surda na posição de aluno a tolerar. Mas tal processo só é possível pela reafirmação da experiência de si dos tolerantes como sujeitos normais, acionada por elementos táticos de sensibilização. Assim, a tolerância age sobre os tolerados como um tipo de guia de condução moral que permite a presença do outro a partir do convencimento de que tal presença representa um ganho, um aprimoramento pessoal.

No âmbito desta pesquisa, interessou-me mostrar que a educação inclusiva no registro da diversidade pode ser entendida como uma nova forma utilizada pela norma para distribuir cada categoria da diversidade, entre elas, os alunos surdos, em torno de um campo ideal de gravitação, qual seja, os tolerantes. Além de promover o governmentação dos outros surdos pela aproximação, a tolerância é uma das principais dobradiças neoliberais que parecem exercer também uma instrumentalidade no eixo do governo de si, a partir do investimento de técnicas de sensibilização e engajamento do professor e da comunidade escolar em relação à presença do aluno surdo.

Diante disso, ousaria dizer que tanto as técnicas de totalização e individualização (acionadas pela incorporação da polivalência à *expertise* na atuação do professor) quanto as técnicas de sensibilização (investidas pelo regime moral da tolerância) são medidas de prevenção do risco – o risco de os docentes depararem-se com alunos surdos em suas aulas e

não saberem como proceder, como educá-los, como se dirigir a eles. Ou, ainda, o risco de se recusarem a aceitá-los, mesmo que em seus mais longínquos pensamentos.

Tudo isso posto, parece-me que é possível traçar uma analogia com o pensamento de Bauman, que posiciona os turistas como os heróis contemporâneos. Também na formação docente para a inclusão é possível notar uma espécie de regime turístico: intermináveis viagens – quanto mais registros, melhor –, seguidas de breves – porém, necessários – retornos ao local de partida, antes do início da próxima aventura. Ser um professor turista, nessa tônica, é ser errante, mutável, empresário da própria conduta nas viagens de ida e volta pelos territórios antes desconhecidos dos sujeitos da diversidade. É ser controlado sutilmente pela maleabilidade e fluidez dos processos de formação docente, pelos saberes e dizeres que esse processo produz, pela própria permissão do exercício desse investimento de poder/saber sobre nossa forma de experienciar a docência no lastro da educação inclusiva.

Neste trabalho, pretendi problematizar as manobras políticas implicadas na formação docente para a diversidade, no sentido de fabricar e governar o professor interessante à engrenagem neoliberal: flexível, polivalente, engajado, autogerenciado e tolerante. Com isso, penso ser possível olhar para a formação de professores para surdos no contexto inclusivo como um dispositivo de governamentalidade dos sujeitos docentes, sendo produto e produtora de uma racionalidade política do Estado Brasileiro.

Em outras palavras, a formação docente para a diversidade pode ser problematizada como uma estratégia que atende às demandas do neoliberalismo, constituindo o professor de surdos no interior de uma tecnologia que opera o governo dos outros e o autogoverno. Nessa aparelhagem, a formação parece constituir uma correia táctica que objetiva e subjetiva: trata-se de um elemento que torna a atuação docente um objeto de verdade e que administra a consciência desses professores no sentido de inseri-la em sistemas de utilidade neoliberal.

Não quis aqui constituir um juízo de valor sobre a materialidade, senão tomá-la em sua positividade. Se incluir e tolerar estão na ordem do discurso, mais do que ser a favor ou contra essas práticas, é preciso entender como se atrelam a um modo como nós, professores, somos administrados de forma sutil e útil. Em outros termos, é necessário tentar desnaturalizar esses processos.

Neste momento, olho para a minha escrita e penso: e agora? É possível que os tão discutidos e necessários processos de formação docente se constituam em outros dispositivos, que não conduzam as condutas dos professores? É fato que toda formação só se torna possível

a partir de currículos, discursos, saberes, poderes. Afinal, trata-se de um instrumento pedagógico e, partindo desse entendimento, governa, controla, subjetiva.

Ademais, sabemos o quanto o poder produz. Nessa direção, entender a formação docente como um dispositivo de poder/saber é reconhecer sua positividade e, mais que isso, sua necessidade. Talvez o que seja mais fecundo aqui é debater em que medida somos constituídos pela formação e discutir os efeitos que brotam dos sentidos produzidos nesses processos – olhar com um pouco mais de atenção para a forma como a atuação docente com sujeitos surdos vem sendo fabricada.

É inegável minha preocupação particular com a maneira que a surdez é reduzida à diversidade nos discursos da inclusão. No entanto, a hipercrítica lembra-me de que sou produzida também por outro olhar, o qual inventa a educação de surdos a partir de novas premissas, que convencionamos chamar de discurso cultural ou socioantropológico da surdez.

Então, penso que não caiba, nessa linha, buscar uma suposta melhor formação ou comparar discursos. Talvez as perguntas plausíveis sejam aquelas que nos deixou o próprio Foucault (2008, p. 260): “Por quem aceitamos ser conduzidos? Como queremos ser conduzidos? Em direção ao que queremos ser conduzidos?”.

Em suma, espero que este trabalho contribua com pontos de interrogação que promovam outras (ou as mesmas) práticas formativas, talvez desencavando questões desprivilegiadas ou, ao menos, problematizando suas implicações. Quem sabe assim possamos ir abrindo brechas nos processos de formação docente para que se produzam outros efeitos na educação de surdos. Eis uma nova faísca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

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

BRASIL. Declaração de Jomtien. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990, Brasília. **Declaração**. Brasília: Gráfica do Senado, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. OREAL/UNESCO. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Educação inclusiva**: fundamentação filosófica. Brasília, 2004. v.1.

_____. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 266 p.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

_____. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b. 89 p. (Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão).

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

BUJES, Maria Isabel. **Infância e Maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: _____. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 73-89.

_____. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** . Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 490-503.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

ESTEVE, José. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1991. p. 93-124.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-70.

_____. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-170.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

_____. **Para pensar o público e o privado**. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 155-163.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 231-249.

_____. **Michel Foucault**: tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós, 1996.

_____. **Em defesa da sociedade.** Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: M. Fontes, 1999.

_____. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2006b.

_____. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Segurança, Território, População** (1977-1978). 1. ed. São Paulo: M. Fontes, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Ed., 1991. p. 61-92.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). 3. ed. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. **História e memória.** Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp, 1996. p. 28-33.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33-55.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial.** 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. XVII-XXIII.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1991. p. 9-32.

PEREIRA, Fernando Lifczynski. **PCNS-Arte**: questões de Governo e governmentação na fabricação da docência em arte. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil. Canoas.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: A. Médicas, 2000.

PONGRATZ, Ludwig. Liberdade e disciplina: transformações na punição pedagógica In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 40-53.

RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal. Lisboa: EDUCA, 2003, p. 103-149.

RIBEIRO, Luiz Gustavo Marques. Soberania e governamentalidade: biopolítica, biopoder e o poder sobre a vida e sobre a morte em Foucault. SANTOS, Rone Eleandro dos. In: COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT: EDUCAÇÃO, FILOSOFIA, HISTÓRIA – TRANSVERSAIS, 1., 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2008. 1 CD-ROOM.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

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

SANTOS, Rone Eleandro dos. Do governo pastoral à governamentalidade: crítica da razão política em Michel Foucault. In: COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT: EDUCAÇÃO, FILOSOFIA, HISTÓRIA – TRANSVERSAIS, 1., 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2008. 1 CD-ROOM.

SARAIVA, Karla. O ciberespaço como um empíreo educacional. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 93-106.

_____. Noopolítica e produção dos sujeitos pedagógicos da educação a distância. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Edipucrs, 2008. 1 CD-ROOM.

SENELLART, Michel. **As artes de governar: do regime medieval ao conceito de governo**. São Paulo: Editora 34, 2006, p. 19-63.

_____. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: M. Fontes, 2008. p. 441-446.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul/dez, p. 15-32, 1999.

_____. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces desse monstro (humano) chamado racismo. **Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 15-26, 2004.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: A. Médicas Sul, 2000.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 69-83.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis: Vozes, 2002.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

_____. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Edipucrs, 2008a. p. 35-58. 1 CD-ROOM.

_____. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão – problematizações iniciais. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Ed. da UFRR, 2008b. p. 11-28.

WRIGLEY, Owen. **A política da surdez**. Porto Alegre, 1997.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.