

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISCURSOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: governmento docente e
normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado

Ana Cláudia Ramos Cardoso

Porto Alegre
2013

Ana Cláudia Ramos Cardoso

DISCURSOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: governo docente e
normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em Educação
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana da Silva Thoma
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2013

Cardoso, Ana Cláudia Ramos

Discursos sobre a Inclusão Escolar: governo docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado / Ana Cláudia Ramos Cardoso. -- 2013.

119 f.

Orientadora: Adriana da Silva Thoma.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Educação de Surdos. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Discursos. 4. Governo. 5. Normalização. I. Thoma, Adriana da Silva, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas que fazem parte da minha vida se fizeram presentes, cada uma a seu modo, no tempo de envolvimento com o mestrado, desde a escolha em participar do processo seletivo. Entre essas pessoas, algumas são importantes há bastante tempo, outras se fizeram importantes do decorrer deste processo. Pelas valiosas contribuições que fizeram, de acordo com suas possibilidades, deixo registrado o meu agradecimento e a minha sempre gratidão.

Ao meu filho João, meu amigo e companheiro desde o dia 11 de agosto de 1999. Mais do que agradecer a tua compreensão e torcida, quero registrar que sinto muito por ter substituído, nesses dois anos e meio, muitos momentos que nos faziam mais próximos, para me dedicar a leituras, análises e escritas. Tenho certeza da tua compreensão e espero que tudo isso, de alguma forma, possa te servir como exemplo de que, quando nos propomos a algo, o devemos fazer com dedicação.

Ao meu eterno namorado, que se tornou marido em meio a estudo, escrita e angústias. Tu sabes, não fosse pela tua presença eu não teria conseguido finalizar. Tua parceria nas noites sem dormir, nas correrias para finalizar algo, nos momentos de zelo para comigo te fazem imprescindível na minha vida. Tu que és meu pai, minha mãe, meu amigo, que cuidas de mim mais do que de ti próprio, é responsável por eu ter conseguido finalizar esta escrita. Obrigada!

Aos incríveis colegas da EMEF de Surdos Bilingue Salomão Watnick, que torceram por mim desde a seleção, que foram carinhosos comigo, acreditando que eu poderia dar conta de conciliar o trabalho com o estudo. Além de agradecer a todos os olhares e palavras de encorajamento, também quero registrar o quanto sinto por ter me tornado um tanto apartada desse grupo. Admiro demais vocês e sinto orgulho por fazer parte de um grupo tão acolhedor e provocativo.

Em especial agradeço à Sônia, incansável diretora dessa escola, por ter tido toda a paciência comigo, por ter possibilitado que eu pudesse participar de outros espaços de formação e que, ao perceber minhas angústias, teve sempre um gesto e uma palavra de conforto.

Agradeço muito à minha orientadora Adriana, que me acolheu no seu grupo e confiou em mim. Obrigada por ter me dado a oportunidade de viver uma experiência nova que me fez crescer e amadurecer. Obrigada pelas palavras de carinho e incentivo em alguns momentos que parecia ser difícil continuar.

Às colegas do grupo de orientação agradeço pelos momentos compartilhados entre aulas e estudo de projetos e dissertações de cada uma de nós. Obrigada pelas contribuições que fizeram para o meu trabalho.

Um agradecimento muito especial à Graciele, Ingrid, Felipe e Janete, pela escuta fraterna, pelo incentivo e pelos puxões de orelha, pela amizade construída e reforçada através do compartilhamento de angústias e desejos. Obrigada por terem dedicado o tempo de vocês com o meu trabalho e pelas contribuições cheias de carinho. Aprendo muito com vocês e acredito que, de tudo isso, o mais importante é a amizade de vocês.

Agradeço às professoras que compuseram a banca e que me mostraram, desde a qualificação do projeto, outras possibilidades para poder pensar. Desafiaram-me a tentar superar minhas dificuldades. Percebo que muitas não foram possíveis de serem superadas, mas é nesse movimento que continuamos crescendo. Obrigada pela leitura e contribuições para este trabalho às professoras Maura Corcini Lopes, Karla Saraiva, Lodenir Karnoppi e Clarice Traversini.

LISTA DE SIGLAS:

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

E EI – Escola de Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EP – Educação Precoce

IPES – Instituições Públicas de Educação Superior

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PEC – Programa de Educação Continuada

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProLibras – Exame Nacional de Proficiência em Libras

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

(...) nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar (VEIGA-NETO, 2009, p. 88-89).

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivos problematizar a inclusão escolar como um dispositivo biopolítico e a formação de professores como uma das estratégias para colocar a inclusão escolar em funcionamento; identificar e analisar os discursos sobre a surdez, os surdos e sua escolarização e; compreender como esses discursos conduzem as condutas dos professores e constituem práticas para normalizar os alunos surdos. O *corpus* da investigação foi constituído pelos textos usados como referencial teórico da disciplina *AEE e Pessoa com Surdez*, além de um texto usado na disciplina *Atendimento Educacional Especializado* (AEE) de um curso de especialização para professores que atuam ou pretendem atuar no serviço de AEE na escola comum. Este curso faz parte do *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial*, do Ministério de Educação (MEC). Como ferramentas de análise, utilizo as noções de discurso, governmentação e normalização, desenvolvidas por Michel Foucault. Identifico a recorrência de discursos de três campos do saber: discursos do direito que produzem a necessidade de transformações na escola comum para garantir a participação e aprendizagem de todos os alunos. Essas transformações são perpassadas pela valorização e reconhecimento das diferenças. Discursos pedagógicos, que instituem práticas de governmentação, pautadas em técnicas disciplinares que, ao distribuir os alunos surdos nos tempos e espaços da sala de aula comum e do AEE, convocam o olhar vigilante do professor desse serviço. Discursos linguísticos que direcionam as condutas do professor do AEE para oferecer uma educação bilíngue, por meio da Língua Brasileira de Sinais, compreendida como um recurso de acessibilidade aos conteúdos escolares e da Língua Portuguesa, como a que oportunizará a esses alunos tornarem-se sujeitos/cidadãos. Para cada uma das línguas são definidos tempos e espaços para o seu ensino e uso, dentro da organização dos três momentos-didáticos do AEE – AEE em Libras, AEE para o ensino da Libras e AEE para o ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma vejo operar o governmentação docente para a normalização dos alunos surdos num movimento de gerenciamento de riscos, produzindo sujeitos autônomos, participativos e competentes nas duas línguas, tanto na escola como fora dela.

Palavras-Chave: 1. Educação de Surdos; 2. Atendimento Educacional Especializado; 3. Discursos; 4. Governmentação; 5. Normalização

ABSTRACT

This dissertation aims to problematize school inclusion as a bio-political device and teacher education as one of the strategies that make school inclusion function; identify and analyze discourses about deafness and schooling; and understand how such discourses both conduct the teachers' conducts and constitute practices to normalize students. The investigation corpus consisted of texts used as theoretical references for the academic discipline of *AEE and the Deaf Person*, besides a text used in the discipline of *Specialized Education Assistance (SEA)* in a specialization course for teachers that work or intend to work in SEA in regular schools. This course is an integral part of the *Program of Teacher Continuing Education in Specialized Education*, offered by the Ministry of Education (MEC). As analysis tools, I used the notions of discourse, government and normalization as developed by Michel Foucault. I identified the recurrence of discourses from three knowledge fields: discourses of rights, which produce the need for changes in the regular school to guarantee participation and learning of all students. Such changes are crossed by valorization and acknowledgement of differences; educational discourses, which institute government practices grounded on disciplinary techniques that, by distributing deaf students in times and spaces of the regular classroom and SEA, require a vigilant look by teachers who provide such assistance; and linguistic discourses, which direct the conducts of SEA teachers to offer bilingual education through the Brazilian Sign Language (Libras), understood as a resource to access school contents, and the Portuguese language as the one that enables students to become subjects/citizens. Times and spaces are defined to teach and use each language within the organization of three didactic moments in SEA: SEA in Libras, SEA for Libras teaching, and SEA for Portuguese teaching. I perceived that the government of teachers operates by normalizing deaf students in a movement of risk management, thus producing autonomous, participant subjects that are competent in both languages, both inside and outside school.

Keywords: 1. Deaf Education; 2. Specialized Educational Assistance; 3. Discourses; 4. Government; 5. Normalization.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA	17
1.1 DESCONTINUIDADES QUE ME APROXIMAM DO TEMA	17
1.2 RUPTURAS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	25
1.3 APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS COM OUTROS TRABALHOS INVESTIGATIVOS.....	32
2 INCLUSÃO ESCOLAR COMO UM DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO	39
2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO.....	42
2.1.1 Governo: do Poder Pastoral à Governamentalização do Estado	44
2.1.2 O Liberalismo e o Neoliberalismo: constituição de modos de vida participativos	49
2.2 A INCLUSÃO ESCOLAR NA SUA IMPLICAÇÃO COM A BIOPOLÍTICA.....	53
2.3 A INSTITUIÇÃO DE UMA NORMA SURDA E O GERENCIAMENTO DE RISCOS.....	57
3 DISCURSOS DO DIREITO	63
3.1 INCLUSÃO ESCOLAR COMO UM DIREITO.....	64
3.2 A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E O RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS	74
4 DISCURSOS PEDAGÓGICOS	82
4.1 DISTRIBUIÇÃO DO ALUNO SURDO PELOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA INCLUSIVA.....	85
4.2 A VIGILÂNCIA PELO PROFESSOR DO AEE	93
5 DISCURSOS LINGUÍSTICOS	100
5.1 DISCURSOS LINGUÍSTICOS REFERENTES A LIBRAS	102
5.2 DISCURSOS LINGUÍSTICOS REFERENTES A LÍNGUA PORTUGUESA.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116

APRESENTAÇÃO

(...) é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo (VEIGA-NETO, 2007, p. 30).

Início esta dissertação com as palavras de Veiga-Neto. A pesquisa desenvolvida, inspirada nas teorizações de Michel Foucault, compreende o mundo como uma invenção. É a partir do olhar que lançamos sobre o mundo, do que dizemos sobre as coisas do mundo, que nós o constituímos.

Para tratar sobre a educação escolarizada dos sujeitos¹ surdos em um tempo em que a inclusão destes no ensino comum se manifesta como um imperativo, parto da ideia de que tal imperativo seja mais uma invenção do nosso tempo (LOPES, 2010) do que uma verdade pela qual a humanidade, em seu suposto processo evolutivo, alcançou.

Desta forma, este trabalho não pretende “descobrir” verdades, tampouco “propor” técnicas ou metodologias de ensino para alunos surdos que dariam conta de suas aprendizagens. Ao contrário, ele pretende suspeitar de algumas ideias que são tomadas como verdades.

Com este trabalho investigativo também não pretendo expressar um posicionamento que circule entre o “a favor” ou “contra” a inclusão escolar de forma geral ou da inclusão escolar de alunos surdos. Não procuro situar os discursos sobre a inclusão escolar de alunos surdos no âmbito do verdadeiro ou do falso. Ao contrário, nas análises que faço e nas discussões que proponho, busco problematizar discursos presentes em um curso de formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que podem assumir efeito de verdade.

Para chegar à dissertação que agora apresento, foram necessários exercícios constantes de desconstruções e rupturas em dois âmbitos interdependentes. Um se refere às ideias sobre a inclusão escolar dos alunos surdos que têm circulado como verdade nos debates no campo educacional. O outro diz respeito às desconstruções e rupturas

¹ Neste trabalho, a partir da perspectiva foucaultiana, sempre que me referir à noção de sujeito, faço isso pensando não em um sujeito universal, mas em um sujeito produzido por práticas discursivas e não discursivas inscritas em um tempo e espaço. Gadelha (2009, p. 173) coloca que “o ‘sujeito’, em Foucault, não corresponde de forma alguma àquela entidade substancial, essencial, abstrata, universal, transcendente em relação à história, tomada como um *a priori*, a ser formada, desenvolvida, potencializada e instruída pela educação. Em vez disso, o sujeito em Foucault remete a uma ‘invenção moderna’: ele é da ordem da produção, de uma produção histórica situada”.

operadas em mim, no caminho desta investigação. Assim, o que está registrado aqui está inscrito em um campo de incertezas e de deslocamentos. Enfim, esta dissertação trata do olhar que lanço sobre o meu objeto de pesquisa e sobre mim mesma, enquanto pesquisadora que tenta se desvincular das certezas e verdades as quais estamos acostumados a nos aliançar.

Tal investimento não é escolha fácil, já que implica em “colocar abaixo” tantas certezas que nos dão a sensação de segurança e que muitas vezes buscamos. Trilhar este caminho tem me ensinado a duvidar de algumas verdades que até então pareciam sustentar minha prática como professora de surdos. Porém, o mais desconcertante e produtivo foi aceitar o desafio de desconstruir caminhos, escolhas e posicionamentos ao longo da construção desta dissertação. Mudar trajetórias, começar novamente, rever minhas próprias ideias tem sido o exercício mais denso nesta pesquisa. Além de denso, válido, pois permite movimentos e um reinventar-se constante, já que, como escreve Veiga-Neto (2007, p. 33):

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras.

Neste movimento de construir, desconstruir e reconstruir que não termina neste trabalho – mas através do qual estou aprendendo a pensar de outras formas – cheguei ao seguinte problema de pesquisa: *que discursos circulam nos materiais de formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como eles operam para governar os professores e normalizar os alunos surdos?*

Na tentativa de responder a este questionamento, busco: a) problematizar a inclusão escolar como um dispositivo biopolítico e a formação de professores como uma das estratégias² para colocar a inclusão escolar em funcionamento; b) identificar e analisar os discursos sobre a surdez, os surdos e sua escolarização, que estão presentes no material usado como referencial teórico em um curso de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado; c) compreender como estes discursos

² O sentido usado neste trabalho para a noção estratégia está vinculado à uma das formulações desenvolvidas por Michel Foucault. Segundo Castro (2009, p. 152), “pode-se chamar ‘estratégia de poder’ ao conjunto dos meios utilizados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder. Também modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros”. Assim, entendo que a formação de professores funciona como uma estratégia para colocar em funcionamento a inclusão escolar dos alunos considerados público-alvo da educação especial, entre eles os alunos surdos.

conduzem as condutas dos professores e constituem práticas para normalizar os alunos surdos.

Os documentos analisados foram selecionados dentre os materiais que compuseram os textos elencados como referencial teórico do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal do Ceará (UFC), conforme quadro abaixo:

Material	Autor(es)	Local de Publicação	Ano
<i>A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva.</i>	Edilene Aparecida Ropoli, Maria Teresa E. Montoan, Maria Terezinha da C. T. dos Santos e Rosângela Machado.	Coletânea <i>A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar</i> MEC/SEESP	2010
<i>Educação Escolar de Pessoas com Surdez – Atendimento Educacional Especializado em Construção</i>	Mirlene F. Macedo Damázio e Josimário P. Ferreira	Revista <i>Inclusão – Revista da Secretaria de Educação Especial</i>	2010
<i>Educação Escolar Inclusiva para Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos</i>	Mirlene F. Macedo Damázio e Josimário P. Ferreira	Anais do II Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	2005
<i>Tendências Subjacentes à Educação das Pessoas com Surdez</i>	Mirlene F. Macedo Damázio	Capítulo 2 da publicação <i>Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez – MEC/SEESP</i>	2007
<i>Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez</i>	Carla Barbosa Alves, Mirlene F. Macedo Damázio e Josimário P. Ferreira	Coletânea <i>A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar</i> MEC/SEESP	2010

Conforme fui analisando esses materiais, ao mesmo tempo em que fazia as leituras das disciplinas do mestrado, percebi que estão inscritos em uma lógica de governo³ das condutas para condições de vida contemporânea. Os discursos presentes nestes materiais colaboram para colocar em funcionamento uma maneira de governar a população que prevê a participação de todos no espaço escolar denominado comum.

³ Foucault, em seu trabalho analítico, dedicou-se a investigar sobre as práticas, aos meios, as estratégias utilizadas para conduzir as condutas dos homens – os professores em relação aos seus alunos, o pai em relação à sua família, o médico em relação aos seus pacientes, etc. Para distinguir a ação de governar da instituição governo, Veiga-Neto (2005) sugere o uso da palavra *governamento* ao invés da palavra governo para designar as práticas, “à ação ou ato de governar” (p. 20). Dentre essas práticas, estão aquelas utilizadas pelo governo estatal para conduzir as condutas da população. Portanto esta é apenas uma das formas de governo. É nesse sentido que uso, neste trabalho o termo *governamento*, me referindo ao conjunto de práticas que operam a condução das condutas, dos outros e de si, ou seja, autogoverno.

Eles sustentam uma política inscrita em uma governamentalidade que pretende gerenciar o risco da exclusão dos sujeitos categorizados como público-alvo da educação especial. Por meio desses discursos, tecnologias de poder disciplinar que atuam no corpo individual, articuladas a tecnologias biopolíticas de controle da população, são colocadas em funcionamento a fim de promover a participação, aprendizagem, autonomia e competência dos alunos surdos. Tais tecnologias de poder estão inscritas em uma racionalidade de governo que pretende capturar a todos, normalizando aqueles identificados como distantes da normalidade.

Assim, busco nas teorizações de Michel Foucault algumas noções que me podem ser úteis como ferramentas teórico-metodológicas. A seleção das noções de discurso, governo e normalização, para serem usadas como ferramentas analíticas, não se deu de antemão, mas por parecerem apropriadas na medida em que passei a compreender os discursos presentes nos materiais que analisei como práticas produzem aquilo que narram.

Esses discursos produzem a escola inclusiva, os professores do AEE e os alunos surdos. Desta forma, operar com as noções de discurso, governo, e normalização como conceitos ferramentas, parece-me produtivo para a análise do material empírico. Com tais noções, busco também problematizar estes ditos para entender como eles conduzem as condutas docentes e promovem práticas de normalização dos alunos surdos.

Nesta perspectiva procuro olhar para as práticas inclusiva de outra forma, que implica colocar em questão as totalizações, as verdades universais, pelo viés da problematização, operadas pelo distanciamento da ideia de que as verdades se dão *a priori*. Ao trilhar este caminho, poder pensar que tais verdades são produzidas pelos discursos, que se encontram inscritas em relações de poder.

Analisar discursos como indissociáveis de práticas que produzem os sujeitos e tentar entender como se constituíram, quais as relações que se estabelecem entre eles para produzir um tipo de subjetividade, embora não sejam objetivos próprios dessa pesquisa, são exercícios que estou aprendendo a realizar.

À medida em que me aproximei do objeto de pesquisa, que me debrucei sobre os materiais selecionados e sobre os conceitos-ferramentas, passei a modificar a minha forma de compreender os processos de inclusão escolar que vem se constituindo na atualidade. Ao percorrer caminhos de investigação apoiada em uma perspectiva de análise de discurso a partir de Michel Foucault, foi possível trabalhar com a ideia de que

a inclusão escolar de alunos surdos não é um ponto de chegada, mas mais um dos tantos investimentos em diferentes formas de produzir e conduzir a educação destes alunos na Contemporaneidade.

Analisar alguns dos documentos em que circulam discursos que sustentam o governo dos professores e a normalização dos alunos na escola inclusiva, pode ser um exercício de pensar sobre o que estamos ajudando a construir no campo da educação de surdos. Este tipo de análise contribui para que possamos pensar sobre as razões da inclusão ter se tornado um imperativo do nosso tempo, sendo entendida hoje como algo bom e necessário para todos.

Retomo que esta discussão não se situa no campo do juízo de valor. Não se insere numa forma de pensar binária, que pretende delinear algumas práticas como boas ou ruins, positivas ou negativas. Pensar a inclusão dos alunos surdos desta forma possibilita olhar para as nossas próprias práticas enquanto agentes da educação inclusiva e compreender quais processos levaram à constituição destas práticas. Compreendendo isso, talvez possamos refletir sobre outras possibilidades, nem melhores, nem piores, mas que talvez possam contemplar formas diferentes de conduzir a educação de pessoas surdas. Nessa esteira de pensamento organizei esta dissertação da seguinte forma:

Capítulo 1 - **CONSTITUIÇÃO DESTA PESQUISA** - trato sobre as condições que possibilitaram a minha aproximação com o tema desta pesquisa. Mostro os (des) caminhos, as rupturas operadas no decorrer da pesquisa, bem como a minha própria constituição como pesquisadora. Trago alguns fragmentos da minha vida profissional para justificar a escolha em trilhar os caminhos desta investigação. Dou visibilidade à forma como construí esta pesquisa ao mostrar a imersão nos materiais de análise, bem como as aproximações e os distanciamentos com algumas pesquisas e a sua produtividade para esse trabalho.

Capítulo 2 - **INCLUSÃO ESCOLAR COMO UM DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO** - discuto a inclusão escolar pelo viés da biopolítica, em que a formação de professores para o AEE funciona como uma das estratégias deste dispositivo. Dou visibilidade aos conceitos-ferramentas e como eles me foram úteis para operar com a materialidade de investigação, trazendo a noção de discurso enquanto prática que produz significados. Mostro os deslocamentos operados pela noção de governo, desde uma prática pastoral até uma prática de regulamentação da vida da população. Por último, discuto os processos de normalização presentes nos discursos

que analisei, os quais produzem uma norma surda num investimento pautado no gerenciamento de riscos.

Capítulo 3 - **DISCURSOS DO DIREITO** - abordo fragmentos de movimentos sociais pela inclusão de todos em todas as instâncias sociais, dando ênfase às questões da ordem da educação escolarizada. Esses movimentos são entendidos como condições que possibilitaram produzir a inclusão escolar como direito: direito à educação, direito à frequentar a escola comum e direito à educação bilíngue. Mostro como a questão do direito atravessa os materiais de formação docente, produzindo no professor do AEE o desejo por transformações na escola para que esta ofereça a garantia de participação e aprendizagem para todos os alunos. Essas transformações nas práticas escolares estão implicadas no reconhecimento e valorização das diferenças, porém restritas ao âmbito dos tempos e espaços do AEE.

Capítulo 4 - **DISCURSOS PEDAGÓGICOS** - mostro como discursos deste campo do saber conduzem as condutas dos professores do AEE para que, através de técnicas disciplinares, operem modificações nos alunos surdos. A normalização dos alunos surdos parece ser operada pela distribuição destes alunos nos tempos e espaços da escola inclusiva: sala de aula comum e os três momentos didático-pedagógicos do AEE para esses alunos. Por meio dessa distribuição o professor do AEE desempenha um olhar vigilante para conhecer cada aluno no seu detalhe, suas características e dificuldades, estabelecendo parceria com a família e com o professor da sala de aula comum.

Capítulo 5 - **DISCURSOS LINGUÍSTICOS** - mostro de que forma os discursos que abordam a educação bilíngue para alunos surdos conduzem as condutas docentes. Por meio da visibilidade dada à Libras e à Língua Portuguesa nas práticas pedagógicas no AEE, pude perceber que ambas ocupam tempos e espaços distintos na educação inclusiva dos alunos surdos, bem como objetivos diferentes. Compreendi que a Libras é produzida como um recurso de acessibilidade aos conhecimentos escolares, enquanto que a Língua Portuguesa, de acordo com os materiais, é que irá oferecer condições para que o sujeito surdo se constitua como sujeito/cidadão.

Encerro esta dissertação, com as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, em que retomo o problema que deu início ao movimento investigativo e os objetivos que impulsionaram as análises. Nesta retomada reflito sobre caráter provisório de um ponto final, onde a sensação de trabalho encerrado é logo substituída por outra: de que outros caminhos poderiam ter sido percorridos e outras discussões terem sido feitas. Assim, se

é possível concluir algo, mesmo que de modo provisório, concluo que este trabalho é apenas uma possibilidade de reflexão e análise, em meio a tantas outras.

CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

1.1 DESCONTINUIDADES QUE ME APROXIMAM DO TEMA

O discurso (...) não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmos (FOUCAULT, 2002, p. 61-62).

Nesta seção, trato sobre as condições que possibilitaram a minha aproximação com o tema desta pesquisa. A opção em identificar e analisar discursos que operam para governar professores do AEE e normalizar os alunos surdos está relacionada às escolhas profissionais que tenho feito e com os discursos que circulam no campo da educação especial⁴.

Ao justificar a escolha do tema de pesquisa e como me aproximei dele, não relato sobre uma história linear em que, a cada passo, me aproximo, de forma natural, do objeto de pesquisa. Não se trata de contar uma história de evolução crescente ou de esclarecimentos operados ao longo de minha vida profissional. Trata-se, ao contrário, de abordar justamente os descaminhos de uma trajetória, as contingências que possibilitaram, neste momento, que eu olhasse para o tema da inclusão escolar dos alunos surdos interessada em conhecer os discursos sobre a surdez, os surdos e sua escolarização, as estratégias de governamento dos professores e os processos de normalização dos alunos surdos que resultam de tais discursos. O que segue mostra mais rupturas operadas em mim do que ascensão linear. Pretendo, então, buscar na minha experiência profissional as descontinuidades que me conduziram a esta pesquisa.

Ao abordar as descontinuidades, as entendo, a partir de Michel Foucault (2002), como sendo um jogo de transformações, as quais têm suas específicas regras e condições que se articulam. Nessa linha de pensamento, tento, a partir de minha história profissional, dar ênfase às descontinuidades e transformações que me constituem. Não será relatada uma história contínua, com fatos que se desencadeiam em outros mais complexos e aperfeiçoados, apontando para um ponto de origem e outro de chegada. Serão relatadas algumas experiências, escolhidas intencionalmente e articuladas, que me levaram a este trabalho investigativo. Ao fazer isto, elejo acontecimentos, me constituo,

⁴ A educação dos sujeitos surdos, historicamente se situa no campo da educação especial. Uma discussão mais detalhada sobre esta questão é desenvolvida no capítulo 2.

me invento, a partir do meu olhar sobre mim e sobre as coisas do mundo, aproximando essas questões do meu objeto de pesquisa.

Sou professora de surdos, graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 1996. Na faculdade aprendi sobre o desenvolvimento infantil, este entendido, grosso modo, como uma evolução natural, que se desloca de ações instintivas a comportamentos complexos e pensamento abstrato. Tal evolução é narrada como uma experiência vivida por qualquer ser humano, em qualquer cultura ou lugar do mundo. Aqueles que, por algum motivo, não se situam em uma linha de desenvolvimento linear e ascendente eram narrados, naquele espaço acadêmico, como pessoas com transtornos no desenvolvimento, entre eles os deficientes auditivos ou surdos. Tais sujeitos deveriam ser alvo de todos os meus investimentos, como futura professora da educação especial, para que se aproximassem, ao máximo, dos padrões de normalidade instituídos pelas teorias que eu estudava. Fui então formada com esta pretensão de totalidade, com o intuito de que, na minha vida profissional, conseguiria, a partir das diferentes técnicas e recursos aprendidos na faculdade, colocar o surdo o mais próximo possível da norma ouvinte.

Naquele tempo e espaço, as reflexões sobre a educação escolarizada das pessoas com deficiências se situavam nas discussões sobre escola especial e/ou processos de integração escolar⁵. Ao mesmo tempo em que o curso de Educação Especial era constituído por disciplinas com forte influência do campo médico – Otorrinolaringologia, Elementos da Audiologia, Distúrbios da Comunicação, Morfofisiologia dos Sistemas, etc. –, alguns professores de disciplinas que se aproximavam da educação escolarizada dos alunos surdos, recheavam o currículo do curso com discussões sobre a língua de sinais e educação bilíngue para surdos. Nesse contexto, fui formada em um momento onde se iniciavam e firmavam as discussões sobre educação bilíngue para surdos, ao mesmo tempo em que métodos, técnicas e recursos para a oralização de alunos surdos nos eram ensinados, predominantemente o ensino da língua portuguesa.

⁵ Integração escolar dos alunos que apresentam deficiências teve como objetivo, segundo Rech (2011, p. 24) “integrá-los em ambientes escolares o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa dita ‘normal’. A proposta objetivou encontrar um lugar para que as crianças que estavam fora da escola tivessem oportunidades de estudar na classe regular, quando possível, e na escola especial, se necessário fosse”. Esse movimento pela integração escolar difere do atual movimento pela inclusão escolar, o qual trabalha com o imperativo de que todos devem estar em espaços comuns de aprendizagem escolar, cabendo à escola comum realizar as transformações necessárias para oferecer um ensino acessível e de qualidade aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, alunos considerados como público alvo da educação especial na atualidade.

De forma geral, o curso de Educação Especial, no tempo em que fui aluna, era, conforme Schuck (2011, p. 104), “planejado por ouvintes que possuíam uma leitura clínica da surdez e constituído por tecnologias disciplinares, formava professores que caracterizavam a surdez como uma anomalia presente no corpo surdo”. Assim, em minha formação inicial, diferentes campos do saber representavam o sujeito surdo, ora como alguém com deficiência auditiva que precisava ser normalizado, ora como um sujeito cultural, em que a língua de sinais apresentava-se como potente para suas aprendizagens e desenvolvimento.

Debates sobre quais as melhores formas de ensino e espaços educacionais para surdos se fazem presentes na formação de professores de surdos e se fizeram fortemente na minha. Escolarização em espaços de ensino comum, onde surdos e ouvintes aprendam juntos ou espaços exclusivos de alunos surdos, como as escolas de surdos, também fizeram parte da minha formação inicial. Estes debates continuam sendo pauta das discussões atualmente, fomentando pesquisas sobre o tema e me mobilizando a analisar discursos que tratam sobre a inclusão dos sujeitos surdos nas escolas comuns.

Pensar os surdos como sujeitos *da* educação especial, como pessoas com deficiência sensorial, ou situá-los no campo da diferença cultural e linguística, esteve presente em minha formação de professora nos meados dos anos 1990 e continua presente nas pautas educacionais na atualidade. Situar os surdos no campo da educação especial e constituí-los como pessoas com deficiência, sustenta uma política que prevê a sua inclusão em espaços educacionais pensados para os que ouvem. Sustenta a língua de sinais como um recurso de normalização, que se situa quase que exclusivamente no espaço do atendimento complementar que lhe é destinado para ter acesso aos conhecimentos escolares.

Na graduação aprendi sobre desenvolvimento humano, sobre as fases ou períodos que todas as pessoas passam ou devem passar até ascender a níveis mais complexos de pensamento abstrato. Aprendi sobre o importante papel do professor como mediador na aquisição de competências e construção de conhecimentos por parte dos alunos. Aprendi, ainda, que ao professor da educação especial cabe propor técnicas e recursos que possibilitem aos alunos com deficiências passarem pelas diferentes fases ou períodos de desenvolvimento, e que para atingir este objetivo com os alunos surdos, é necessário ser fluente em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Ao chegar às escolas⁶, já formada como educadora especial de alunos surdos, compreendi que verdades como estas não satisfaziam as demandas destes alunos nem minhas expectativas em relação a sua aprendizagem. Percebi que ser fluente em Libras não era a única condição para conseguir promover a aprendizagem dos meus alunos, já que alguns deles desconheciam esta língua.

Nesse contexto, entendi que nem todos os alunos surdos são como o modelo de surdo que alguns dos professores da faculdade descreviam: *só* surdos, usuários da Libras, com uma cultura e identidade surda construída, bastando, para ter sucesso na escola, que os conhecimentos escolares fossem transmitidos em sua língua e que todas as suas experiências escolares fossem traduzidas nesta língua. Deparei-me com surdos com déficit intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, baixa visão, síndromes, hidrocefalia, má formações congênicas, enfim, outras tantas condições que chamamos de patologias, fortemente influenciados pelos discursos médicos e que tem pautado nossas intervenções como professores da educação especial.

Creio que o campo da educação escolarizada, ao ser narrado como o lugar em que intervenções são feitas para a produção de sujeitos produtivos, autônomos e competitivos, se torna o lugar em que, muitas vezes, a pretensão de totalidade é almejada pelos professores. Somos interpelados por discursos de diferentes campos do saber que nos dizem do nosso importante papel na transformação da sociedade. É nas escolas que inúmeras estratégias biopolíticas de governo da população têm encontrado terreno fértil para proliferarem, já que por ela quase todos os sujeitos passam ou deveriam passar.

A escola, portanto, se configura como um *lócus* essencial para intervenções biopolíticas, “para a viabilização de iniciativas, programas e/ou campanhas que envolvam seja o esclarecimento, a prevenção e outros cuidados com a saúde das massas, particularmente, da população infante-juvenil” (GADELHA, 2009, p. 180). É nela que se ensina a potencializar a vida, através de cuidados com a higiene, saúde, cuidados com o meio ambiente, trânsito seguro e até cuidados com o próprio dinheiro, ensinando às crianças e jovens, a gerir gastos, economizar e investir. A escola, principalmente, é o lugar onde se ensina a todos sobre o que se tem chamado de diferenças humanas. Nela

⁶ Trabalhei em algumas escolas municipais, estaduais e particulares; com alunos de diferentes idades, desde Educação Infantil até Educação de Jovens e Adultos; em diferentes maneiras de organizar e pensar o ensino de alunos surdos: APAE, classes especiais para surdos, escolas específicas de surdos e escolas com alunos surdos incluídos em turmas de ouvintes.

se espera que seja aprendido a conviver com os diferentes, respeitá-los e, inclusive, aprender com eles, bases do que tem se nomeado de inclusão escolar.

Nessa lógica, como professora de uma rede municipal de educação há 13 anos, fui buscar cursos de formação docente sobre educação inclusiva. Pensava que tais cursos, cada vez mais recorrentes na atualidade, pudessem oferecer subsídios para que eu conseguisse dar conta de um contexto que tem se efetivado cada vez mais nas escolas de surdos: os surdos com deficiências, aqueles narrados como deficientes múltiplos, ou surdos com deficiências associadas⁷. Como professora em uma escola de surdos que atende também sujeitos nessa condição⁸ e também pelo fato de que minha atuação nesta escola ser com crianças surdas incluídas em escolas infantis comuns, fui em busca de formação na área da educação inclusiva.

Essa busca estava muito relacionada à ideia de que poderia ter acesso a uma verdade que desse conta das necessidades educacionais de meus alunos, promovendo a sua aprendizagem, tanto nas escolas de surdos⁹ quanto nas escolas comuns¹⁰. Uma verdade sobre a educação dos alunos surdos com deficiências que também satisfizesse a minha pretensão de conseguir ensinar tudo a todos. Procurava por métodos, técnicas e recursos que garantissem a participação e aprendizagem dos meus alunos. Ainda mais, que garantisse àqueles que estivessem nas escolas comuns essas condições de participação e aprendizagem, através da assessoria que faço aos professores e gestores dessas escolas¹¹.

⁷ Proliferam-se nomenclaturas para esses ainda mais diferentes.

⁸ A escola em que trabalho atualmente, uma escola municipal para surdos, tem se caracterizado também por trabalhar pedagogicamente com crianças surdas com deficiências, inclusive tem sido recorrente que outras escolas de surdos encaminhem estes alunos para serem avaliados e atendidos por nós.

⁹ Neste trabalho entendo pela expressão escolas de surdos, aquelas em que a principal língua utilizada é a Libras, sendo essas escolas exclusivas para alunos surdos.

¹⁰ Por escolas comuns, entendo as escolas em que a língua de instrução é a Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita, organizadas para ensinar a alunos que ouvem, em que a Libras está presente como um recurso de acessibilidade ao conhecimento escolar. Quando me refiro a estas escolas, estou me referindo àquelas entendidas pelos movimentos pela inclusão escolar como “estabelecimentos oficiais comuns” (FÁVERO, 2007, p.17) que todos devem frequentar.

¹¹ Além de oferecer atendimento pedagógico individual ou em pequenos grupos a crianças surdas com ou sem deficiências no serviço chamado Educação Precoce, assessoro as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) da rede de ensino de Porto Alegre e as Escolas de Educação Infantil (EEl) conveniadas com esta rede, onde estão matriculados alunos surdos atendidos por mim. Tanto os atendimentos na escola de surdos quanto a assessoria nas escolas infantis comuns, têm como objetivos principais a aquisição da Libras pelas crianças surdas o aprendizado e uso desta língua, mesmo que minimamente,

Através de um cadastro na Plataforma Freire¹², tive acesso e participei como aluna de alguns cursos para professores – entre eles o *Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado*, de onde retiro os materiais de análise –, do *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial*¹³, do Ministério de Educação (MEC). Ao ler os materiais dos cursos, participar dos fóruns virtuais de debates, realizar as atividades propostas, passei a me incomodar com a forma pela qual a educação dos alunos surdos era produzida neste espaço de aprendizagem. Percebi que os discursos presentes nesses materiais produzem os alunos da educação especial e um tipo de professor para trabalhar com estes alunos que interessa para uma política neoliberal, na qual todos devem estar incluídos, tornarem-se autônomos, participativos e competitivos. Pude deslocar o meu olhar sobre estes cursos a partir das discussões realizadas no *Seminário Especial Políticas de Inclusão, Neoliberalismo e Governamentalidade*¹⁴, em que passei a entender estes cursos como uma estratégia de governo, em que a participação, a aprendizagem e a promoção da autonomia de todos, operadas pela escola, sustentam a racionalidade de governo.

Ao mesmo tempo em que eu buscava, em cursos de formação para práticas inclusivas, sustentação para tornar minha atuação como professora mais coerente aos atuais direcionamentos da educação escolarizada, passei a redirecionar o meu olhar sobre as verdades postas em circulação por esses cursos, pelas leituras e debates promovidos pelo seminário. Passei a duvidar de tais verdades e a entendê-las como

pelos colegas e professores ouvintes, bem como a seleção, produção, avaliação e acompanhamento do uso de recursos de tecnologia assistiva, quando necessário.

¹² “A Plataforma Paulo Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da educação Básica”. Por meio deste sistema, professores das redes públicas municipais e estaduais do país podem realizar inscrições nos cursos oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre eles cursos na área da Educação Especial. Informação capturada do site: <http://freire.mec.gov.br/index/o-que-e>, acessado em 20 mai. 2013.

¹³ Este programa do MEC visa apoiar a formação continuada para professores do AEE e demais professores da escola comum, dentro da perspectiva da escola para todos. Para a viabilização deste objetivo, o MEC fez parceria com Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), que organizam os cursos e oferecem aos professores das redes públicas do país, procurando atingir cada vez mais professores. São cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, na modalidade à distância, semipresencial e presencial.

¹⁴ Seminário organizado e ministrado pela professora Dra. Adriana da Silva Thoma, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que aconteceu no primeiro semestre de 2010. Participei deste seminário como aluna do Programa de Educação Continuada (PEC).

invenções, assim como a duvidar de mim mesma, principalmente quando usava tais invenções para celebrar ou condenar algumas práticas inclusivas.

Um dos cursos promovidos pelo MEC, do qual participei como aluna, impulsionou o interesse em pesquisar o tema. O *Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado*, mais especificamente a disciplina *AEE e Pessoa com Surdez* me provocou o interesse em pesquisar sobre os discursos sobre a surdez, os surdos e a sua escolarização, pelo fato da educação de surdos ser meu foco de formação e atuação como professora. Os materiais de leitura e as discussões estabelecidas nos fóruns provocavam em mim muitas perguntas. Como o sujeito surdo é representado por estes discursos? Qual o papel do professor do AEE na educação escolar dos surdos, no contexto da escola comum? Qual o lugar que ocupa a língua de sinais neste contexto? A participação neste curso de especialização, ao mesmo tempo em que participava do Seminário Especial como aluna PEC, foi aguçando uma vontade de saber, de pensar a inclusão escolar dos alunos surdos de outra forma para além do discurso da aceitação e da tolerância.

Narro esses movimentos em minha vida profissional como uma forma de justificar o interesse em problematizar discursos que operam para governar professores do AEE e normalizar alunos surdos. Tal interesse emergiu da condição de professora de um serviço de apoio à inclusão de crianças surdas na educação infantil, dentro de uma escola para surdos. Buscava em cursos de formação continuada as condições que julgava necessárias para promover a participação de alunos surdos, sem e com deficiências.

Junto a isso, a minha participação em um seminário que procurava suspeitar das ideias sobre a inclusão escolar, desconstruir algumas verdades e olhar para elas problematizando-as, tentando compreender de que forma estas verdades foram sendo constituídas, também possibilitaram que eu chegasse a esta pesquisa. Tais elementos me provocaram e desacomodaram.

Aquilo que até então me parecia algo natural, positivo e necessário, passou a ter outros contornos. Passei a pensar sobre a inclusão escolar e entendê-la, conforme Lopes (2011), “como uma invenção do nosso tempo” sendo que as verdades que circulam sobre ela são produtos de nossas representações sobre as formas de conduzir a educação dos sujeitos com deficiência (entre os quais estão os surdos, entendidos como sujeitos que tem uma deficiência sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Portanto, as verdades que circulam em cursos de

formação docente são entendidas, neste trabalho, como produzidas por práticas discursivas e não discursivas.

Para continuar pensando de outra forma e problematizar minhas próprias formas de pensar, participei do processo de seleção para o Mestrado em Educação, ingressando em 2011. No espaço da academia pude pensar a inclusão como uma verdade produzida, amplamente divulgada e consumida na atualidade, por meio, por exemplo, dos cursos de formação para o AEE, oferecidos pelo MEC, os quais, por terem uma função estratégica, procuram atingir um número cada vez maior de professores. Fui entendendo que, conforme Michel Foucault (2006, p. 13),

Em nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas").

Nos espaços de formação, como os dos cursos para o AEE, circulam discursos que assumem efeitos de verdade, que são potencializados pelo seu consumo cada vez maior por professores e também pelo fato de estarem vinculados a instituições de ensino superior. Estes espaços têm sido fabricados como o lugar onde se produz o que nos acostumamos a chamar de conhecimentos científicos, portanto inquestionáveis. Dessa forma, tais discursos assumem caráter de verdade, tanto pela sua ampla circulação, como pelo fato de estarem vinculados a espaços acadêmicos onde se acredita ser produzido o conhecimento científico.

É a partir desta rede de saberes que cheguei a esta pesquisa. Por estas questões me senti instigada a problematizar, na tentativa de desconstruir tais discursos como *a* verdade sobre a educação escolarizada dos sujeitos surdos, procurando compreender em que tempo e espaço esses ditos são produzidos e a qual projeto eles servem.

Na seção que segue, continuo tratando sobre os movimentos para a constituição deste trabalho investigativo, abordando os caminhos metodológicos que percorri para empreender as análises. A respeito dos caminhos, gostaria de deixar claro

que não se deram de antemão, que não seguiram uma trilha pré-definida. Ao contrário, foram construídos à medida em que eram percorridos, com retornos e mudanças de rumos, desde o ingresso no mestrado até o momento de colocar um ponto final na escrita desta dissertação.

1.2 RUPTURAS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem, é preciso tratá-lo no jogo da sua instância (FOUCAULT, 2002, p. 28).

Nesta seção procuro mostrar os caminhos e as rupturas operadas para construir meu objeto de pesquisa que se referem, muitos deles, à própria definição do objeto. Desde o ingresso no mestrado, meu interesse de pesquisa estava direcionado para os cursos de formação docente para o AEE ofertados pelo MEC e realizados por instituições públicas de ensino superior. Esses cursos são oferecidos a um número cada vez maior de professores das redes públicas do Brasil, formando os profissionais que atuam ou pretendem atuar nas inúmeras Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)¹⁵ que têm sido implementadas nas escolas públicas nos últimos anos.

Comecei a entender esses cursos como uma estratégia de governo dos professores da educação especial para a racionalidade inclusiva, constituindo-os como os grandes responsáveis pela participação e aprendizagem dos alunos-alvo dos investimentos da educação especial na escola comum. Passei a pensar nesses cursos também como uma forma de atender à demanda dos professores por qualificação para receber alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. Assim, argumentos como não estar preparado ou não ter formação específica para atender estes alunos, passam a ter menos força em debates acerca de práticas inclusivas.

Em artigo produzido por mim e minha orientadora (CARDOSO & THOMA, 2012), discutimos sobre a formação de professores para o AEE de alunos surdos enquanto estratégia de gerenciamento de riscos: risco do uso inadequado dos recursos destinados à inclusão escolar, bem como do não atendimento adequado dos alunos surdos que cada vez mais acessam as escolas comuns.

¹⁵ Nas escolas comuns inclusivas as SRMs são os espaços onde acontece o AEE no contraturno ao da escolarização. São espaços pedagógicos em que são desenvolvidos os Planos de AEE pelo professor da educação especial.

Percebemos que materiais de formação de professores se utilizam das estatísticas para produzir um estado de necessidade permanente de formação, já que estas estatísticas apontam para o crescente número de matrículas nas escolas comuns, conforme os seguintes dados:

A inserção de pessoas surdas na rede regular de ensino tem avançado diariamente. Segundo dados do censo Escolar/2006 há registros de uma grande expansão na matrícula de alunos surdos no sistema regular de ensino. Em 2003, havia 665 alunos, em 2004 havia 974 alunos, em 2005 alcançou-se o patamar de 2.428 alunos, o que, segundo o MEC, representa um crescimento de 265% entre 2003 e 2005 (BRASIL, 2011, p. 11).

Portanto, pelo aumento de matrículas de alunos surdos nas escolas comuns, torna-se necessária a formação de professores para atuarem no serviço da educação especial, agora entendido como um serviço que faz parte da escola comum. Tal formação funciona como uma estratégia de gerenciamento de riscos, produzindo uma responsabilização dos professores pelo sucesso do projeto da escola para todos.

Meu interesse investigativo está voltado para o *Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado* por ter sido aluna do curso e por ser professora de surdos, justificando meu interesse em olhar especificamente para os materiais da disciplina *AEE e Pessoa com Surdez*. Esses materiais me provocaram a refletir sobre as práticas discursivas que o compõe.

Interessou-me analisar de que forma estes materiais posicionam o professor do AEE como o grande responsável pelo sucesso da inclusão escolar dos alunos surdos. Meu interesse também foi o de investigar sobre cursos de formação de professores para o AEE do *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial* do MEC, por ser uma prática de formação que vem atingindo muitos professores das redes públicas de ensino. Pela ampla circulação dos discursos presentes nestes cursos e por estarem relacionados a Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), assumem *status* de discursos verdadeiros sobre a escolarização dos alunos surdos.

Dos materiais selecionados para análise, apenas o fascículo *A Escola Comum Inclusiva*, da coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* (2010), não fez parte dos textos usados como referencial teórico da disciplina *AEE e Pessoa com Surdez*. Esse material foi utilizado para fundamentar as atividades e discussões propostas na disciplina *Atendimento Educacional Especializado*, que tratou de aspectos gerais sobre este serviço da inclusão escolar.

Optei em incluir este fascículo ao material empírico desta pesquisa já que a educação de surdos, pela proposta de educação inclusiva, está situada no campo da educação especial. É por este viés que os sujeitos surdos vem sendo narrados pelos discursos do campo da educação: como pessoas pensadas, principalmente, pelo âmbito da deficiência sensorial. Posicionados dessa forma, as práticas educacionais voltadas para eles estão implicadas no campo da educação especial.

Apesar da recorrência de discursos pautados no reconhecimento e na valorização das diferenças, conforme discuto no decorrer desta dissertação, os surdos continuam fazendo parte da categoria dos alunos *da* educação especial. Cabe ressaltar que não defendo este posicionamento. Ao contrário, penso que situar os alunos surdos para além do campo de atuação da educação especial, permite trazer para a escola as questões de culturas surdas, identidades surdas, comunidade surda.

Ambos os posicionamentos implicam em formas diferentes de viver a experiência da surdez, produzindo distintas formas de gerenciar a educação escolarizada desses sujeitos o que, por sua vez, produz sujeitos surdos distintos. Não cabe, neste trabalho, valorizar positiva ou negativamente as formas distintas de produção da surdez, e da sua escolarização, mas problematiza-las.

Assim, meu interesse em identificar, analisar e problematizar discursos presentes em materiais de um curso de formação para professores do AEE do MEC em parceria com uma instituição de ensino federal me levou a definir o meu problema de pesquisa, que agora retomo: *que discursos circulam nos materiais de formação docente para o Atendimento Educacional Especializado e como eles operam para governar os professores e normalizar os alunos surdos?*

Para isso, busquei na materialidade escolhida recorrências discursivas em que era possível ver a operacionalização das questões de governamento e normalização. Marquei e destaquei essas recorrências e, com isto, percebi que elas articulam discursos de diferentes campos de saber – do direito, pedagógicos e linguísticos -, para conduzir as práticas educacionais inclusivas para alunos surdos. Portanto, os enunciados presentes nos materiais que analisei, fazem parte de uma rede discursiva que produz um tipo de educação escolarizada destes alunos que se manifesta, por esta articulação, como uma verdade do nosso tempo.

Analisar discursos, na perspectiva foucautiana, implica em pensá-los enquanto prática. Creio esta ser uma das importantes contribuições desse professor filósofo que se dedica a analisar e problematizar as verdades do mundo contemporâneo.

Discursos produzem, constituem, atribuem significado às coisas de que falam, dentro de um campo de lutas e disputas, ou seja, de relações de poder.

Desta forma, outro aspecto que tentei ter presente para fazer minhas análises, refere-se ao fato de que os significados produzidos pelos discursos não seguem uma evolução linear, tampouco partem de um ponto fundador. Não é interessante, nesta perspectiva de análise, tentar encontrar o ponto de origem de uma determinada prática discursiva, nem identificar a linha que conduziu um discurso num processo de ascensão ou de complexificação linear.

Ao olhar a materialidade que selecionei, tentei buscar nela as relações estabelecidas entre diferentes enunciações que constituem modos de ser e de agir para a educação inclusiva de alunos surdos. Tal exercício não se dá de forma tranquila, já que implica em desconstruir um modo de olhar para as práticas pautado na busca pela sua origem e pelo seu encadeamento progressivo. Este talvez seja um deslocamento operado por esta pesquisa em mim: trabalhar com os materiais sem cair na armadilha de, ao problematizar sobre verdades sobre a inclusão escolar, prescrever outras verdades.

Ao me deter nos documentos não busquei o que pode estar escondido ou oculto neles, aquilo que está por trás dos seus enunciados. Meu intuito, tentando seguir as trilhas de pesquisadores que se utilizam da análise de discursos na perspectiva de Michel Foucault, foi o de olhar para os materiais, como sugere Fischer (2001, p. 198):

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um “discurso” [...] Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento.

Nas primeiras leituras que fiz dos materiais, marquei discursos que eu identifiquei como sendo de diferentes campos do saber, os quais poderiam estar funcionando como tecnologia de poder para governar professores do AEE e normalizar alunos surdos. Feito este destaque em todo o corpo da materialidade pude perceber a articulação de três campos de saber, operando no governmentamento dos professores e normalização de alunos surdos, a saber: discursos do direito, discursos pedagógicos e discursos linguísticos.

Há uma predominância de enunciados do campo pedagógico e linguístico, sustentados pelo discurso do direito, pelo argumento do direito que todos têm de

participar e aprender na escola comum. Também o direito específico dos sujeitos surdos de que esta participação e aprendizagem seja perpassada pela aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa (na modalidade escrita e/ou oral). Em contrapartida, não observei enunciados do campo médico nos materiais analisados mostrando, a meu ver, um deslocamento de ênfase nos saberes que produzem a educação de surdos nos últimos anos. Esse deslocamento foi percebido quando me aproximei de algumas pesquisas que tratam sobre saberes presentes em cursos de formação de professores na educação especial¹⁶.

Após a identificação de discursos destes três campos de saber, destaquei como eles produzem a educação especial, a inclusão escolar, que posição ocupa o professor do AEE e o aluno surdo nas tramas da inclusão escolar. Na medida em que o caminho da pesquisa estava sendo construído, percebi que havia “retirado” da materialidade elementos que delineariam a minha pesquisa. Estes elementos me permitiram compor agrupamentos temáticos¹⁷ que me mostraram como e para que se governam professores do AEE e normalizam alunos surdos.

Separei o que os enunciados do campo do direito, da pedagogia e da linguística, diziam sobre a inclusão dos alunos surdos na escola comum. Com esses elementos destacados, organizei um quadro, dividido por três temáticas interrelacionadas, as quais chamei de Fundamentos da Educação Inclusiva, Operacionalização da Educação Inclusiva e Governo/Normalização pela Educação Inclusiva:

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	GOVERNAMENTO/NORMALIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Educação Especial	Transformações da/na escola	Aluno surdo
Escola Inclusiva	Atendimento Educacional	Riscos a serem gerenciados

¹⁶ Vou tratar sobre minha aproximação com pesquisas nesta área que também se vinculam à perspectiva de análise foucaultiana na seção 1.4. Nesta seção mostro como estas pesquisas me ajudaram a pensar sobre o meu objeto de pesquisa.

¹⁷ Os agrupamentos temáticos expostos no quadro não foram, em sua totalidade, abordados nesta dissertação, tendo em vista os limites deste trabalho. Organizar tais agrupamentos me auxiliaram a compreender os ditos sobre a educação inclusiva e os sujeitos surdos que compõem os materiais de análise, não sendo, portanto, meu objetivo detalhar e argumentar sobre eles. Neste trabalho investigativo, procuro dar mais visibilidade à alguns destes agrupamentos, conforme eles me serviram para as argumentações que escolhi serem feitas, enquanto que outros apenas faço breve referência. Tais escolhas por investir mais em uns do que em outros se deve ao caminho escolhido para conduzir minhas argumentações.

	Especializado	
Educação Inclusiva como direito	Salas de Recursos Multifuncionais	Práticas normalizadoras – atribuições do professor
Inclusão como compromisso de todos	Sala de aula comum	
Garantia de participação e aprendizagem	Articulação entre AEE e sala de aula comum	
Reconhecimento e valorização das diferenças	Articulação AEE e família	
Pessoa com surdez	Articulação AEE e outros profissionais	
Educação bilíngue	Medidas excludentes	

Por esse mapeamento construí um caminho, que me pareceu ser a trilha a ser seguida para que eu pudesse compreender como estes discursos governam professores e normalizam os alunos surdos. Em cada um desses agrupamentos temáticos, inseri várias enunciações que, ao articularem-se, produzem saberes e poderes. Constituem a escola inclusiva, a educação especial, o professor do AEE como a figura que articula ações e transformações na escola e fora dela para que os alunos surdos tenham garantida a sua participação e aprendizagem nesta escola, por meio do que se constitui como uma educação bilíngue inclusiva.

Percebi que as ações que são atribuídas ao professor do AEE estão atravessadas pela necessidade de transformação da escola e pelo reconhecimento e valorização das diferenças, preceito fundamental da inclusão escolar. Para tanto, é preciso que este professor articule-se com outras instâncias da sociedade, demonstrando que a inclusão é compromisso de todos.

Enfim, com este quadro, pude entender como o aluno surdo é produzido nestes materiais e quais práticas de normalização são prescritas aos professores para que estes alunos sejam acomodados à uma norma. Assim, pude perceber que a organização do AEE para os alunos surdos na escola comum funciona como um campo de visibilidade que permite ao professor classificar e posicionar o aluno surdo frente a uma determinada norma, através de práticas pedagógicas da ordem do disciplinamento.

Percebi que esses discursos visam produzir um tipo de sujeito surdo: participativo, autônomo e competente, capaz de ler e escrever em Língua Portuguesa¹⁸.

¹⁸ Cabe aqui uma análise desses discursos, já que, pela forma com que o AEE é prescrito aos alunos surdos, principalmente a forma como a Libras circula na escola inclusiva, tais investimentos, creio eu, produzem um sujeito surdo aquém do modelo participativo, autônomo e competente. Penso isso pelo fato de que questões as quais acredito fornecerem as bases para isto, como o pertencimento a uma comunidade surda, a aquisição o mais precoce possível da Libras por crianças surdas na interação com usuários

Esse tipo de sujeito é constituído desta forma na articulação da escola com a vida em sociedade, já que ele deve ser participativo, autônomo e competente tanto na escola como fora dela. Desta forma, a escola atua no disciplinamento dos corpos, por meio da distribuição destes alunos na sala de aula comum e nos três momentos didáticos-pedagógicos do AEE prescritos a estes alunos – o AEE de Libras, AEE em Libras e AEE em Língua Portuguesa. Trata-se de uma distribuição dos alunos surdos nos espaços e tempos previstos para intervir no que é comum a todos os alunos da escola e no que deve ser complementar para eles, partindo da premissa de que estes alunos têm uma deficiência e que não conseguem aprender nos mesmos tempos e espaços que os demais.

Além desta distribuição dos corpos dos sujeitos surdos nos tempos e espaços da escola inclusiva, outra técnica disciplinar operada pelo professor do AEE para a normalização destes alunos, para torná-los autônomos, participativos e competentes é a vigilância permanente deste professor, no que se refere ao conhecimento de suas características e dificuldades, a fim de serem superadas pelo atendimento complementar. Cabe então, ao professor do AEE, em parceria com familiares, outros professores e especialistas, conhecer o aluno surdo no detalhe, principalmente no que se refere ao seu nível linguístico, tanto na Libras como na Língua Portuguesa. Conhecendo este aluno, o professor se tornará capaz de elaborar, executar e avaliar um plano de AEE individual coerente com as necessidades deste aluno e com o nível linguístico em que ele se encontra, possibilitando a superação das suas dificuldades.

Estas técnicas de disciplinamento que pude ver sendo operadas pelo material do curso de formação para o AEE se articulam com dispositivos de regulamentação da população, quando estão inscritas em uma arte de governar que busca a potência da vida desta população. Busca que todos participem, se tornem autônomos e competentes, numa sociedade pautada na concorrência, numa sociedade empreendedora. Todos devem tornarem-se capazes de produzir, consumir e participar nesta sociedade, e a educação inclusiva funciona como um dispositivo biopolítico para produzir sujeitos com essas capacidades. Sujeitos esses que foram, historicamente, situados no campo do fracasso escolar pela sua condição de deficiência e pela sua

fluentes desta língua, bem como o atravessamento de aspectos culturais como a arte surda, o teatro surdo, etc. na educação formal desses sujeitos, parece serem negados pelos materiais analisados. No capítulo 5 adentro um pouco mais nesta discussão, tentando mostrar que, apesar de ser este o modelo fabricado pelos discursos sobre a inclusão escolar dos alunos surdos, os tempos e espaços pelos quais a Libras deve circular na escola inclusiva, ao meu ver, não pressupõe um modelo de surdo participativo, autônomo e competente.

segregação em espaços exclusivos de aprendizagem, como as escolas especiais e classes especiais, conforme enunciações presentes nos materiais analisados.

A partir desses dois movimentos: primeiro o destaque de discursos de três campos de saber – discursos do direito, discursos educacionais e discursos linguísticos - e segundo, a construção do quadro que permitiu que eu delineasse os fundamentos da educação inclusiva e sua operacionalização na escola, passei a ver operar práticas de governamento dos professores do AEE para alunos surdos e a normalização destes alunos.

Essa discussão foi possível de ser estabelecida pelo processo de ler e reler as enunciações dos materiais de análise, que constituíram os agrupamentos temáticos mostrados no quadro acima, ao mesmo tempo em que buscava subsídios teóricos para os aspectos que eu destacava, principalmente nas obras *Vigiar e Punir* (1999b), *Segurança, Território, População* (2008a) e *Nascimento da Biopolítica* (2008b).

Cabe ressaltar que esta forma de organização não se deu de antemão, não seguiu um caminho pré-estabelecido, mas que, ao contrário, se constituiu pelas inúmeras leituras dos materiais. Também pela forma como me interpelaram, conduzindo a organização dessa escrita, apoiada por pesquisas de outras pesquisadoras, as quais trato na próxima seção.

1.3 APROXIMAÇÕES COM OUTROS TRABALHOS INVESTIGATIVOS

No decorrer da construção desta dissertação, utilizei diferentes trabalhos investigativos de pesquisadores que construíram suas pesquisas a partir da perspectiva foucaultiana. No diálogo estabelecido com estas pesquisas pude adentrar nas noções desenvolvidas por Michel Foucault, começar a compreendê-los e, principalmente, ver seu uso em temas que não foram objeto de análise do filósofo, como a questão da inclusão escolar. Procurei compreender os caminhos que estes pesquisadores descreveram para que eu conseguisse percorrer meus próprios.

Compreendi, a partir destes trabalhos investigativos, como aproximar alguns dos conceitos-ferramentas utilizados por Foucault ao campo da educação e, mais ainda, aproximá-los com as questões da educação inclusiva. Apoiada por esses trabalhos pude olhar para meus materiais e ver neles algumas dessas noções operando em sua discursividade. Portanto, nesta seção, relato um pouco sobre algumas das pesquisas que foram muito presentes e como me foram úteis, quais aproximações eu fiz entre elas e o

meu objeto de pesquisa, quais afastamentos, como elas me ajudaram a trilhar os meus caminhos, fazendo as minhas análises.

A dissertação *Formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governamento dos professores de surdos* (2009), de Fernanda de Camargo Machado, orientada pela professora Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin no PPGEDU da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aborda os discursos da diversidade, em materiais produzidos pela SEESP/MEC, que visam à formação de professores de surdos para a inclusão desta diversidade, como dispositivo de governamentalidade dos professores. Tem, portanto, como problema de pesquisa o seguinte: “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?” (p. 12). Dessa forma a autora trata da formação de professores para a inclusão como “uma das peças da mecânica escolar criada para preparar as massas para viver em um Estado governamentalizado” (p. 29).

Machado usa como ferramentas teórico-metodológicas as noções de governamentalidade e governamento desenvolvidas por Michel Foucault. Tais discursos, segundo a autora, produzem efeitos de sentidos em professores, constituindo-os e controlando-os. Essa dissertação me mostrou que a formação dos sujeitos docentes, agentes e alvos de governamento, “aciona técnicas disciplinares e biopolíticas que posicionam o professor como um pastor contemporâneo, numa espécie de reviravolta tática das relações pastorais no neoliberalismo” (p. 62), já que cabe a este professor conhecer a todos e a cada um além de tornar-se tolerante e ensinar aos outros a tolerar a diversidade.

Esse trabalho possibilitou que eu pudesse estar atenta a operacionalização de mecanismos disciplinares e biopolíticos nos materiais que analisei, já que Machado (p. 34) chama a atenção para o fato de que

o professor – na condição de especialista desse campo de saber – trabalha no interior de uma tecnologia que opera tanto para a 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.

Nesse sentido, ao analisar os materiais em minha investigação, pude ver esta articulação sendo colocada em funcionamento por meio de discursos vinculados tanto a práticas biopolíticas quanto disciplinares. Tais práticas pretendem gerenciar riscos que parecem ser intrínsecos à condição da deficiência dos sujeitos surdos, como o fracasso

escolar, efeito da privação sensorial. Assim, passei a compreender o quanto os mecanismos disciplinares são incorporados pelas biopolíticas, a fim de potencializar seus efeitos na regulamentação da população.

Cabe acrescentar, ainda, que o trabalho de Machado traz também a questão da tolerância como uma das “principais ferramentas tecnológicas de governo neoliberal” (p. 53), em que o professor de surdos na escola inclusiva desempenha dois papéis, tanto no controle dos anormais, pela aproximação da normalidade, quanto no controle dos normais, pelo benefício para estes de atitudes de tolerância. Assim, além do professor tornar-se tolerante, deve ensinar aos alunos ouvintes a tolerar.

Nos materiais analisados por mim, essa questão da tolerância não é observada e a argumentação que sustenta as práticas inclusivas está pautada, predominantemente, na questão do direito de todos à escola comum. Parece que o AEE funciona como um instrumento de reparação às práticas excludentes que impossibilitaram os surdos a alcançar o sucesso escolar. Vejo, portanto, um deslocamento das práticas discursivas: da ênfase na tolerância para com a diversidade para a ênfase no direito ao reconhecimento e valorização da diferença, possibilitando a participação efetiva e a aprendizagem na escola comum.

Outro trabalho investigativo que me ajudou a pensar a inclusão escolar no ensino comum foi a dissertação intitulada *O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes* (2012), de Simoni Timm Hermes, também sob orientação da professora Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. Nessa dissertação, a autora procurou compreender de que forma, pelo AEE, se governam condutas docentes para atuarem nas salas de recursos multifuncionais, como se opera o serviço da Educação Especial e quais relações entre o AEE e a educação inclusiva, tendo como pano de fundo as práticas neoliberais. A materialidade investigada é constituída por documentos legais e didáticos da *Rede Nacional de Formação Continuada de professores na Educação Especial* e pelos projetos pedagógicos dos cursos de AEE do *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Básica*, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Hermes utilizou como ferramenta analítica a noção de governamentalidade, constituindo três unidades analíticas: a docência no jogo de cada um e de todos, onde o professor do AEE gerencia riscos no jogo da individualização e da totalização; a docência como querer modificar-se, numa prática de investimento de si, de permanente empresariamento de si; e a docência como prática solidária. Nesse trabalho, a autora

justifica a produtividade desta ferramenta analítica em sua investigação argumentando que “ela opera no mapeamento e na problematização de um regime de verdade que, em princípio, investe tanto na gerência da população de risco quanto na condução da conduta docente” (p. 40).

Compartilho do trabalho de Hermes o argumento de que a inclusão escolar funciona como um dispositivo da governamentalidade, ou seja, “a Inclusão escolar na esteira das políticas neoliberais pode ser entendida como uma prática que opera na condução da conduta de si e dos outros a fim de promover a permanência e a participação constante dos sujeitos na escola e na sociedade inclusiva” (p. 16).

Tal argumento é o fio condutor das minhas reflexões e análises, sendo a partir da ideia de dispositivo biopolítico que busquei os aportes teóricos para dar sustentação às análises e argumentações decorrentes delas. A inclusão escolar pensada como um dispositivo biopolítico de controle da população, que opera no gerenciamento dos riscos.

Outro trabalho investigativo que me foi produtivo é a dissertação de mestrado de Graciele Marjana Kraemer: *Estratégias de Governo dos Sujeitos Surdos na e para a Inclusão Escolar*, de 2011, orientada pela professora Dra. Adriana da Silva Thoma. Kraemer investigou “como o sujeito surdo é governado na e para a inclusão escolar?” (p. 17), olhando a inclusão pelo viés econômico, dentro de uma racionalidade de governo neoliberal.

A autora utilizou a noção de governo, a partir de Michel Foucault, como ferramenta para analisar documentos legais e documentos produzidos pela comunidade surda, que tratam sobre a educação/inclusão de alunos surdos. Tais documentos foram produzidos entre os anos de 1999 e 2009, com destaque a dois: *A Educação que nós Surdos Queremos*, elaborado pela comunidade surda em 1999 e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, do Ministério de Educação, de 2008. Kraemer mostra que os documentos produzidos pelo MEC nesta década, “estão impregnados por uma lógica econômica que proclama a participação de todos no jogo de mercado” (p. 92).

Nesses documentos, a autora observou que a escola comum, ao ser convocada a incluir todos os alunos, colabora para o governo da população, constituindo condutas participativas em sujeitos surdos. Para isso, investimentos são feitos para que a intervenção educacional aconteça o mais cedo possível, e também por meio de parceria com a assistência social, saúde e psicologia.

Dentre as ações para que todos os alunos surdos estejam na escola comum, os documentos analisados direcionam para a formação docente, reconhecimento da Libras, garantia de tradutores/intérpretes certificados, assim como professores proficientes na língua de sinais e atendimento complementar aos alunos surdos, por meio do AEE. Essas ações, segundo a autora, compõem “estratégias de acessibilidade para a constituição de condutas surdas participativas e as estratégias de governo pela certificação e difusão do uso da Libras” (p. 24).

Outra questão abordada na investigação de Kraemer, e que me auxiliou nas análises que fiz em minha pesquisa, é o fato do cenário de inclusão escolar funcionar como meio de diluir as diferenças. Em suas palavras:

Nessa operacionalidade político-educacional, é possível perceber que o contexto educacional, em específico o contexto da Educação Especial, ao longo dos anos vem instituindo formas precisas de conduzir aos que nela estão inscritos, apagando tudo aquilo que é “específico” e transformando a diferença em algo que pode ser trabalhado em horários pré-estabelecidos no atendimento educacional especializado (p. 75).

A partir dessa reflexão, pude analisar os discursos que compõem o material empírico da minha pesquisa. Penso que a visibilidade da diferença surda que a inclusão escolar pode promover, seja pela difusão da Libras no contexto escolar e em outros espaços sociais, principalmente entre os ouvintes, seja pela ampla oferta de formação docente na área de educação de surdos, o apagamento da diferença. Quando todos, de alguma forma, adentram no que é específico da diferença surda, a Libras, essa diferença passa a apagar-se, tornando-se menos evidente e menos incômoda. Não que com isso se apaguem as dificuldades que os alunos surdos possam enfrentar num cenário escolar onde a sua língua é compreendida mais como um recurso de acessibilidade do que uma língua que necessita de uma comunidade para manter-se viva. As dificuldades decorrentes desta forma de fazer circular a Libras na escola inclusiva para os alunos surdos ficam restritas ao trabalho desenvolvido nas SRMs, pelos professores dos três momentos do AEE.

Nesta lógica, coloca-se a necessidade de investimentos na formação de professores para atuarem nestes espaços em que a diferença é trabalhada. Kraemer (2011, p. 78) escreve, ainda, que:

A vitrine que compõe as políticas voltadas para a efetivação da inclusão escolar é composta pela garantia de condições de acesso. Outras demandas necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos no

espaço da escola comum – aspectos históricos e culturais, questões identitárias, condições de interação, participação, compreensão – ainda parecem estar destinadas ao empenho profissional de cada professor.

Por isso são feitos investimentos em formação, tentando atingir um número cada vez maior de professores, numa lógica de produzir o desejo de empenho do professor e o seu comprometimento com a questão da aprendizagem dos alunos surdos, para além do acesso a escola comum. Portanto, o empenho profissional é objeto de investimento do Governo, visando garantir a aprendizagem dos alunos surdos na escola comum ou, ao menos, que sejam oferecidas condições, mesmo que mínimas, para a aprendizagem.

Tais condições estão pautadas no direito à educação por meio da Libras, direito esse conquistado pelos movimentos de reivindicação dos surdos pelo reconhecimento da língua de sinais como língua capaz de oferecer as condições para sua aprendizagem, assim como de uma educação bilingue, como procurei mostrar no decorrer desta dissertação.

Uma questão, no meu ponto de vista, bastante produtiva para pensar a inclusão escolar dos alunos surdos a partir do viés econômico, tratada por Kraemer, se refere ao entendimento desta racionalidade “como uma ‘diretriz constitucional’ que trabalha para que todos se tornem sujeitos cientes e comprometidos em suas responsabilidades e atribuições perante uma política econômica produtiva” (KRAEMER, 2011p. 93). Ela mostra que esta lógica está pautada numa intervenção educacional o mais cedo possível para que se possa atingir o desenvolvimento do país, produzindo “sujeitos surdos cada vez mais autônomos e autogestores de suas vidas, sujeitos preparados para competir no jogo proposto pelo mercado” (p. 94).

Portanto, o trabalho de Kraemer me auxiliou a compreender a inclusão escolar como um dispositivo biopolítico, em que a formação dos professores tem uma função estratégica, ou seja, funciona como um meio de conduzir as condutas dos professores da educação especial que, nesta lógica, têm a função de atuar naquilo que é específico de cada grupo dos sujeitos categorizados como alvo de atendimento complementar, como os alunos surdos.

Desta forma, pude compreender que os discursos presentes nos materiais de formação para o AEE que analisei funcionam como investimentos biopolíticos, que visam a vida útil, produtiva, participativa, autônoma e competente da população surda. Nesse sentido, a intervenção pedagógica que atua no gerenciamento dos riscos causados

pela condição que a deficiência - como são pensados esses sujeitos pelas políticas educacionais inclusivas -, desde os primeiros anos de vida escolar, atua para que a população surda seja incluída na vida social, tornando-se competente para que possa circular e se manter no circuito econômico, tendo emprego, produzindo e consumindo.

Essas dissertações foram significativas para pensar, analisar e argumentar acerca da inclusão escolar dos alunos surdos na escola comum, no que se refere aos discursos presentes num curso de formação para o AEE que governam os professores deste serviço e normalizam os alunos surdos.

Por meio dessas e de tantas outras leituras, pude percorrer as trilhas deste trabalho investigativo, pautando minhas incursões pelos materiais de análise a partir de algumas argumentações presentes no decorrer dos próximos capítulos, como inclusão escolar como um dispositivo biopolítico para o gerenciamento dos riscos da população surda. Também pela articulação de mecanismos disciplinares e biopolíticos presentes nos discursos de formação docente, conduzindo as condutas dos professores do AEE e normalizando os alunos surdos.

Ainda o deslocamento de ênfase discursiva da questão da tolerância para o direito ao reconhecimento e valorização das diferenças e a visibilidade da diferença surda funcionando como apagamento desta diferença. Essa diferença, marcada pelo uso da Libras, fica restrita aos tempos e espaços do AEE e, pelo aprendizado da Língua Portuguesa, opera a produção de sujeitos úteis produtivos, competentes, participativos e autônomos, para uma sociedade que se organiza pela lógica do mercado.

No próximo capítulo trago as noções foucaultianas tomadas como ferramentas analíticas desta pesquisa: discurso, governo e normalização.

INCLUSÃO ESCOLAR COMO UM DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO

[...] as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949).

Início este capítulo com as palavras de Veiga-Neto e Lopes sobre as políticas de inclusão escolar, compreendida como um dispositivo biopolítico para a segurança da população, atuando no sentido de minimizar riscos e regulamentar a vida. É nesse sentido que conduzi este trabalho investigativo.

Segundo Castro (2009, p. 124)

O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. 2) O dispositivo estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação *a priori* dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade. 3) Trata-se de uma formação que, em um momento dado, teve por função responder a uma urgência. O dispositivo tem, assim, uma função estratégica.

Conforme Lockmann (2010), a inclusão escolar pode ser pensada como um dispositivo, pois coloca em funcionamento toda uma rede que inclui movimentos pela participação em espaços sociais. Inclui também um conjunto de legislações que prolifera, organizando as iniciativas, os investimentos e as práticas sociais e, principalmente, educacionais para que a inclusão escolar funcione segundo certas regras. Apóia-se em discursos econômicos, legais, educacionais, filosóficos e principalmente morais, quando levanta a bandeira da aceitação da diferença, da aprendizagem de todos através do convívio com as diferenças, promovendo uma sociedade mais justa e menos discriminatória.

Esses discursos sustentam práticas de governo e instituem formas de ser e de agir. Nesta perspectiva teórica, discursos são compreendidos como práticas sociais que se produzem em relações de poder e saber implicados mutuamente

(FERREIRA; TRAVERSINI, 2012). Portanto, os discursos produzem significado, instituem aquilo de que falam, posicionam os sujeitos de determinada forma.

O uso desta noção de discurso como conceito-ferramenta me pareceu produtivo neste trabalho, tendo em vista que os discursos que compõem o material de formação docente para o AEE instituem modos de ser de agir, produzem o professor do AEE, a educação de surdos, a educação inclusiva e os próprios surdos. Ao atribuírem um conjunto de regras para as práticas pedagógicas com os sujeitos surdos nas escolas comuns, estão produzindo significados para essa escola e para todos os sujeitos implicados nela.

Foi apoiada por esse sentido de discurso que procurei direcionar minhas análises, evitando cair na armadilha de buscar sentidos ocultos ou escondidos nos ditos sobre a inclusão escolar dos alunos surdos. Tentei olhar para eles na sua superfície, de que forma eles tratam sobre a surdez os surdos e a sua educação escolarizada, sustentando estratégias de governo que incidem na normalização destes sujeitos.

A inclusão escolar tem uma função estratégica para responder a urgência de trazer todos para participar e aprender nos espaços comuns, oferecendo a tão aclamada igualdade de oportunidades. Para isso, cerca-se de táticas e estratégias¹⁹ para colocar tais preceitos em funcionamento, sendo uma deles a formação de professores. Foucault (*apud* CASTRO, 2009, p. 151) coloca que “pode-se chamar ‘estratégia de poder’ ao conjunto dos meios utilizados para fazer funcionar ou manter um dispositivo de poder”.

Penso que a formação de professores é uma estratégia que tanto põe em funcionamento, como mantém e fortalece a ideia da inclusão escolar de todos. Para que a inclusão escolar possa ser efetiva, de acordo com as regras que se estabelecem por uma ordem discursiva, é necessário que os profissionais da educação estejam cientes e,

¹⁹ Compreendendo a inclusão escolar como um dispositivo biopolítico, estratégias são postas em funcionamento como programas e ações do MEC que buscam oferecer condições para que alunos categorizados como o público alvo da educação especial possam ter igualdade de condições no acesso, participação e aprendizagem nas escolas comuns. Cito alguns desses programas, como o *Programa Escola Acessível* que oferece apoio financeiro para adequação dos espaços físicos das escolas no que se refere à acessibilidade. O *Programa Implantação das SRMs* que busca apoiar a oferta e organização do AEE através de materiais adaptados às escolas comuns que tenham este serviço. O *ProLibras* que realiza a certificação de proficiência, no ensino e na tradução/interpretação de Libras. O *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial*, que oferece formação docente para atuação nas SRMs, através das IPES.

mais que isso, convencidos do seu papel nesse processo. E isso parece ocorrer por meio da formação docente, conforme excerto²⁰ de um dos materiais de análise:

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, *que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores *atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos* (ROPOLI, et. al., 2010, p. 28 -grifos meus).

Como já apontei anteriormente, dados que circulam no meio escolar e em diferentes mídias, mostram o aumento do número de matrículas dos alunos *da* educação especial no ensino comum. Esses dados acabam por produzir a necessidade de que os professores sejam capacitados para trabalharem com as diferenças, entre elas a diferença surda. Tal necessidade passa a ser atendida pela oferta de cursos de formação docente para o atendimento complementar destes alunos no espaço do AEE, o qual atua como forma de diminuir o risco social que a condição de deficiência impõe ao sujeito que a possui.

O caminho que trilhei nesta pesquisa teve como fio condutor esta ideia da inclusão escolar como um dispositivo biopolítico e a formação de professores para o AEE como uma das estratégias deste dispositivo para conduzir as condutas docentes e normalizar os alunos surdos. Seguindo essa trilha, foi possível ver nos materiais de formação docente que analisei a articulação de mecanismos disciplinares e biopolíticos no empreendimento de um projeto que tem como objeto regulamentar a vida produtiva da população.

Assim, neste capítulo, trato da questão da biopolítica na perspectiva foucaultiana, como uma forma de gerir a vida da população num Estado governamentalizado. Os discursos que circulam em um curso de formação para os professores, que irão operar a inclusão dos alunos surdos na escola comum, se situam dentro de um projeto mais global que é o gerenciamento de riscos, numa racionalidade de governo contemporânea. Governo se refere a “tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e investimentos destinados a dirigir a conduta dos homens” (GADELHA, 2009, p.120).

²⁰ Organizei em forma de quadro os excertos retirados dos materiais de análise para distinguir de outras referências.

Nessa perspectiva, penso que a inclusão escolar é um meio de trazer todos para o campo de atuação da escola comum, operando a normalização daqueles que se afastam de uma norma de aluno. Com isso, é possível perceber a operação de uma lógica que inclui participação, aprendizagem, competência, autonomia, enfim, modos de vida autogovernáveis.

Para isso torna-se necessário que as condutas dos professores do AEE sejam conduzidas, através de cursos de formação pautados na perspectiva da inclusão escolar. Tal investimento permite que esses professores se ocupem da diferença surda, na escola inclusiva, operando práticas que funcionam no sentido de normalizar estes alunos. Esse processo é pautado numa norma surda²¹ estabelecida pelos discursos que sustentam a formação docente, num esforço de gerenciamento dos riscos a que esses mesmos discursos supõem como riscos pertinentes à população surda.

Dando visibilidade à estas questões, nas próximas seções procurei aproximar os conceitos de governamento, norma, normalização, gerenciamento de riscos e biopolítica dos enunciados que compõem os discursos presentes na materialidade desta pesquisa.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO

Na medida em que se pretende garantir o ingresso de todos nas escolas comuns, se faz necessário a criação de tempos e espaços para administrar a aprendizagem e a participação dos alunos que escapam da média. Assim, o AEE se constitui como o meio empregado para administrar a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns.

Apenas garantir o ingresso desses alunos nas escolas comuns não é suficiente para sua participação e aprendizagem, condição da educação inclusiva. É necessário que sejam agenciadas táticas pedagógicas que possibilitem a esses alunos participarem e aprenderem na escola. Tais táticas são postas em funcionamento pelo

²¹ Ao trazer a questão da norma surda, estou me referindo a um sujeito surdo produzido pelos documentos analisados como produtivo, participativo, autônomo, usuário da Libras e que não apresenta outras deficiências.

professor do AEE, já que a sala de aula comum não oferece essa possibilidade, conforme mostra o seguinte enunciado:

Os professores nesse atendimento registram o desenvolvimento que o aluno apresenta, o AEE Pessoa com Surdez contribui com a interação e a comunicação entre o professor, os colegas e o aluno com surdez na sala de aula comum, em virtude de já ter construído de forma complementar os *vários saberes que a classe comum não oferece, garantindo, efetivamente, a participação do aluno com surdez na dinâmica da sala de aula comum* (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 12 – grifos meus).

Nesse excerto, é possível perceber que garantir a participação e aprendizagem do aluno surdo na escola comum é uma conduta que compete ao professor do AEE. Os materiais de formação de professores são pautados em discursos do campo do direito, pedagógicos e linguísticos que direcionam suas condutas para atender às demandas da perspectiva inclusiva. Por isso pensar a formação de professores como uma estratégia de governo me pareceu produtivo.

Governo para a normalização de uma parcela da população que se constitui enquanto um risco, já que suas formas de aprendizagem, conforme se tem produzido discursivamente, escapa de uma média aceita. Os tempos de aprendizagem do público alvo da educação especial, entre eles os surdos, se constitui pelos ditos sobre eles, como sendo da ordem do problema ou da dificuldade.

Para que estes problemas sejam minimizados, produzindo sujeitos que aprendam, se faz necessário conduzir as condutas dos professores que se ocupam destes sujeitos, por meio de ações, de práticas, enfim, de um processo que Foucault chamou de governo. Essa noção de governo não se refere somente às práticas agenciadas pela instituição governamental em relação a uma população que se quer regulamentar. Implica nas relações de poder estabelecidas nas diferentes instâncias sociais: na família, nas escolas, nos hospitais, nas fábricas, etc. O governo da população pelo Estado é apenas uma das formas dessa prática da condução das condutas, o que Foucault (2008a) chamou de governamentalidade.

Governar a população não é algo natural, não nasceu junto com a emergência dos Estados modernos. Houveram condições que possibilitaram que a organização política de gestão da população se efetivasse da forma como conhecemos hoje. Houveram deslocamentos e deslizamentos na função, nos objetos e nos objetivos

pertinentes ao governo estatal, que levaram à racionalidade de governo que vivemos hoje.

E essa racionalidade implica na organização da educação escolarizada do grupo da população que é nomeada como público alvo da educação especial de forma que todos devem participar e aprender em espaços escolares comuns. Portanto, ao tratar da questão do governo, a partir de alguns dos seus elementos, creio que consigo compreender a inclusão escolar como uma política que atende ao objeto de uma governamentalidade contemporânea: potencializar a vida da população. Com isso posso situar os discursos presentes num curso de formação docente como práticas que sustentam o governo de professores do AEE.

2.1.1 Governo: do Poder Pastoral à Governamentalização do Estado

A ideia de governo dos homens é buscada por Foucault no Oriente pré-cristão, num poder do tipo pastoral, onde a metáfora da relação do pastor com o seu rebanho nos oferece elementos para sua compreensão. Esse modelo de condução dos homens no Ocidente emerge com o cristianismo, institucionalizando-se por meio da igreja católica, na Idade Média. No pastorado as relações de poder são de ordem transcendental, ou seja, estabelecidas entre Deus e os homens, em que o rei se configura como intermediário entre esses dois pólos:

O poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, movimento que o faz ir de um ponto a outro. O poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento (FOUCAULT, 2008a, p. 168).

É um poder que se exerce por meio do zelo, do cuidado, objetivando a salvação dos homens no outro mundo. Para chegar à salvação é necessário submeter-se à vontade de Deus, desta forma, relação com a lei. O pastorado também se relaciona com a verdade, pois para chegar à salvação e submeter-se à lei de Deus é necessário aceitar e professar a verdade. A figura do pastor conduz o rebanho para a salvação por meio da lei e da verdade, num jogo de cuidado com cada um e com todos.

Pelo cruzamento dessas três dimensões de intervenção do pastorado²², se constitui um modo peculiar de individualização, em que se opera a condução da alma dos indivíduos, na relação da condução da vida cotidiana destes indivíduos, seus bens, riquezas, etc. Essa individualização operada pelo poder pastoral, constitui o sujeito ocidental moderno e, assim, “constitui o prelúdio do que chamei de governamentalidade, tal como esta vai se desenvolver a partir do século XVI” (FOUCAULT, 2008a, p. 243).

Essa forma de condução de condutas provocou movimentos de resistência às condutas prescritas por essas relações de poder. Portanto, houveram revoltas de conduta no interior desse poder, implicadas pelo desejo de conduzir e de ser conduzido de outras maneiras. Tais movimentos se constituíram com as revoltas pastorais do século XVI, sendo a Reforma Protestante o principal exemplo do que Foucault chama de contra conduta no âmbito do pastorado.

Nesse movimento de resistência pela forma de condução das condutas dos homens pela instituição da Igreja católica, um efeito disso, foi o deslocamento do governo das almas para um governo político dos homens. Tal deslocamento não se refere ao desaparecimento de técnicas pastorais de condução das condutas, mas ao seu fortalecimento, numa forma mais intervencionista de poder pastoral. Caracteriza-se pela ampliação dessa forma de poder, do seu exercício para além da autoridade eclesiástica, cujo alvo passou a ser cada vez mais a vida material dos indivíduos, bem como o seu exercício pelo soberano:

O soberano que reina, o soberano que exerce sua soberania se vê, a partir desse momento, encarregado, confiado, assinalado a novas tarefas, e essas novas tarefas são precisamente as da condução das almas. Não houve portanto passagem do pastorado religioso a outras formas de conduta, de condução, de direção. Houve na verdade intensificação, multiplicação, proliferação geral dessa questão e dessas técnicas da conduta. Com o século XVI, entramos na era das condutas, na era das direções, na era dos governos (FOUCAULT, 2008a, p. 309).

Portanto, a partir do século XVI a condução dos homens que se situava no âmbito privado, da Igreja, amplia seu campo de exercício e passa a ser objetivo também do âmbito público, da soberania. A questão que surge é: qual a racionalidade que irá perpassar essa nova ação de condução, de governo dos homens? Emerge uma arte de governar, entre o final do século XVI e início do XVII, tendo como condição de

²² Cabe ressaltar que o poder pastoral não é um poder político. O governo dos homens como uma ação política refletida e calculada só surge a partir do final do século XVI, com uma razão de Estado.

existência a ampliação do nível de intervenção da soberania: do território para as pessoas que habitam esse território. A condução das condutas dos homens pelo soberano passa a ser uma ação refletida, calculada, ao mesmo tempo em que os Estados, na Europa começam a se organizar.

Trata-se de uma razão de Estado, uma racionalidade referente ao próprio Estado, e não mais um governo da ordem da natureza ou divina. Uma racionalidade de governo que opera no e a partir do próprio Estado, cuja finalidade é a sua existência e manutenção. Conforme Foucault (2008b, p. 06) “Governar segundo o princípio da razão de Estado é fazer que o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo o que pode destruí-lo”.

Portanto, a condução das condutas dos homens se dá no sentido de garantir o fortalecimento e a salvação do próprio Estado. Saberes correlatos a essa racionalidade se referem a conhecimentos técnicos sobre o próprio Estado: riquezas produzidas e que circulam, impostos, saberes sobre a população, porém na sua implicação com o aumento das forças do Estado.

O campo de intervenção dessa razão governamental são os elementos e as instituições já pertencentes ao Estado – rei, soberano, leis, território e seus habitantes, as riquezas. Porém esses elementos passam a ser compreendidos como instituições do Estado pela razão governamental, sendo necessária, de certo modo, uma gestão desses elementos, por meio de estratégias calculadas, cuja finalidade é o aumento das forças estatais.

A razão de Estado, então, se ocupa com a manutenção e ampliação do Estado, em dois níveis de intervenção: um interno, que se refere aos elementos constitutivos do Estado e outro externo, que se refere à concorrência com outros Estados também emergentes. Um conjunto de estratégias, de cálculos refletidos, de táticas, emergem, sendo operados por dois dispositivos específicos da razão de Estado: o dispositivo diplomático-militar e o dispositivo da polícia²³.

As técnicas diplomático-militares atuam no sentido de conseguir um equilíbrio entre os Estados europeus, uma balança que consiste em evitar que um prevaleça sobre os demais. Essa balança é o mecanismo que irá regular a relação de

²³ Foucault chama a atenção para o seguinte: “Essa manutenção da relação das forças e esse desenvolvimento das forças internas a cada um dos elementos, sua junção, é precisamente isso que mais tarde vai se chamar de mecanismos de segurança” (FOUCAULT, 2008a, p. 398).

forças entre os Estados, em que nenhum pode ser mais forte que os demais, tampouco pode haver uma força conjunta de Estados que supere um deles.

Constituiu-se um mecanismo de segurança que “consiste em organizar, ordenar a composição e a compensação interestatal das forças” (FOUCAULT, 2008a, p. 420), regulando as relações externas dos Estados e evitando a força hegemônica de alguns e o enfraquecimento de outros. Promove a concorrência, porém a regula evitando o enfraquecimento e desaparecimento dos Estados. Esse dispositivo da razão de Estado, que se constitui por um exército e por uma diplomacia permanentes, pretendia manter os Estados europeus fortalecidos “de tal modo que certo equilíbrio possa se estabelecer entre eles, sem que finalmente unificações do tipo imperial possam se dar através da Europa” (FOUCAULT, 2008b, p. 08).

Outro dispositivo desta razão de Estado é a polícia, conforme o sentido que essa palavra tinha no século XVII, diferente do sentido que passa a ter no final do século XVIII e do sentido que temos na atualidade. Conforme Foucault (2008a, p. 421)

A partir do século XVII, vai-se começar a chamar de “polícia” o conjunto dos meios pelos quais é possível fazer as forças do Estado crescerem, mantendo ao mesmo tempo a boa ordem desse Estado. Em outras palavras, a polícia vai ser o cálculo e a técnica que possibilitarão estabelecer uma relação móvel, mas apesar de tudo estável e controlável, entre a ordem interna do Estado e o crescimento das suas forças.

A polícia se ocupa da gestão interna do Estado, conduzindo a vida da população, cujo crescimento favorece o fortalecimento do Estado e a concorrência no âmbito do trabalho, das finanças, da educação, da habitação, da moral, do mercado. Cuida da vida das pessoas que compõem o Estado, produzindo sujeitos úteis, que possam viver melhor e, assim, colaborar para aumentar as forças do Estado.

Esse dispositivo direciona a atividade produtiva das pessoas, numa relação de utilidade ao Estado, que é o próprio fim dessa arte de governar. Para isso, se utiliza do saber estatístico, esse como um saber sobre o próprio Estado e os demais, sendo no jogo entre conhecimento interno e externo que a estatística irá atuar.

A partir de então, o bem estar da população passa a ser alvo de intervenções do governo, ainda que nesse momento, as intervenções sejam da ordem da regulamentação, tenham um caráter disciplinar, constituindo-se um Estado de polícia, que se caracteriza como “um governo que se confunde com a administração, um governo que é inteiramente administrativo e uma administração que tem para si, atrás de si, o peso integral de uma governamentalidade” (FOUCAULT, 2008b, p. 51).

Em meados do século XVIII, houve um deslocamento da função reguladora do Estado de polícia, que se caracterizava por uma intervenção autoritária, para uma nova forma de governo, menos intervencionista. Trata-se de uma nova razão governamental, onde a lógica da regulamentação da população perde espaço para a lógica da gestão, incorporando formas de conduzir esta população num nível menos autoritário.

É, portanto, a limitação de uma ação governamental intervencionista, no sentido de alcançar os seus objetivos: “Essa limitação se apresentará então como sendo um dos meios, e talvez o meio fundamental, de atingir esses objetivos. Para atingir esses objetivos, é preciso, talvez, limitar a ação governamental” (FOUCAULT, 2008b, p. 16). A limitação da ação governamental vai girar em torno de como governar, em que medida e quais os meios empregados para governar, evitando um governo excessivo. Essa transformação, que consiste numa auto limitação da prática governamental, pautada na economia política, irá caracterizar a razão governamental liberal.

Nessa governamentalidade, que surge no final do século XVIII, a pauta de condução de condutas está mais vinculada à questão da liberdade, como um elemento próprio da governamentalidade. Uma boa prática de governo está implicada com a ideia de respeito a certos modos de liberdade, atuando não tanto no sentido de impedir, mas no de convencer, suscitar e manipular.

É nesse momento que a ideia de governo deixa de estar vinculada apenas ao fortalecimento do Estado e passa a ser pensada enquanto estratégias cujo alvo é a população. População enquanto espécie biológica, com uma série de fenômenos que lhes são naturais e que devem ser gerenciados pelo Estado, potencializando a vida. Instituem-se, então, mecanismos de segurança que atuam no nível da população, conduzindo seus modos de ser e de agir.

A finalidade, o objetivo da arte de governar, a partir do final do século XVIII, passa a ser a população, e não mais o próprio Estado. Assim, no final do século XVIII, como nos mostra Foucault, a arte de governar, no que se refere a uma gestão estatal, se configura a partir da administração da população, por uma prática econômica que tem na liberdade de mercado seu ponto de apoio.

Isso caracteriza a emergência de uma governamentalidade liberal, sobre a qual trato na próxima subseção.

2.1.2 O Liberalismo e o Neoliberalismo: constituição de modos de vida participativos

A emergência de uma governamentalidade liberal é caracterizada pela limitação do poder público. Essa limitação é fortemente marcada pela utilidade da intervenção governamental, ou seja, tentar definir qual o nível, a medida de intervenção que favorece a própria governamentalidade. Articulada a questão da utilidade, está a questão dos direitos fundamentais dos indivíduos como limitadores da ação do governo. Outra característica da arte governamental liberal é o mercado como o lugar de onde se deduz a verdade da prática governamental, portanto o mercado como lugar de verificação da governamentalidade liberal.

Assim, no liberalismo²⁴, a ação governamental vai se situar em oferecer as condições para que os indivíduos sejam livres, ou seja, “gestão e organização das condições graças às quais podemos ser livres” (FOUCAULT, 2008b, p. 87). Porém se trata de uma liberdade exercida no interior de certos limites, já que, como continua Foucault: “É necessário, de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças, etc”.

A arte de governar liberal se situa, então, na articulação entre a produção da liberdade e a organização, a limitação dessa liberdade, a partir tanto dos interesses coletivos, quanto dos individuais. O cuidado para que o nível de interesse individual não se sobreponha ao coletivo, se constitui como prática governamental liberal. Cuidado, portanto, de uma coletividade, gestão dos riscos que possam se tornar perigo tanto no âmbito do individual quanto do coletivo. Gestão, ao mesmo tempo, da população e de indivíduos e grupos que compõem esta população como objetivo da governamentalidade que emerge a partir de meados do século XVIII.

Neste contexto, dispositivos de segurança são postos em funcionamento para regulamentar a vida da população, minimizando os perigos a que ela está sujeita. Da mesma forma, surgem técnicas disciplinares de vigilância no sentido de que, por

²⁴ Gadelha (2009, p. 137), coloca que a análise que Michel Foucault faz sobre o liberalismo se constitui enquanto “quadro privilegiado para o exame de formas de governamentalidade”. É nesse sentido que trago algumas questões referentes ao liberalismo e ao neoliberalismo, nas versões alemã e norte-americana, desenvolvidas por Foucault em *Nascimento da Biopolítica* (2008b). Utilizo algumas análises desenvolvidas pelo filósofo as quais me ajudam a compreender os investimentos em relação à inclusão escolar dos alunos surdos na escola comum como parte de uma governamentalidade neoliberal, onde se inscreve a biopolítica.

meio delas, a arte de governar saiba quando se torna necessário intervir, assim como dispositivos de controle desta liberdade. Portanto, se estabelece uma relação entre segurança, disciplina e controle, nesta arte de governar liberal, justamente para gestar as liberdades.

Os próprios mecanismos para produzir a liberdade levaram a crises de governamentalidade, no que se refere ao custo da produção da liberdade e dos mecanismos que permitem compensá-la, levando a uma intervenção governamental incisiva, que ocasionaram na violação dos direitos fundamentais dos indivíduos, como os exemplos do nazismo e do fascismo. Essas questões levaram à crise do liberalismo. Por conta deste intervencionismo exacerbado outra forma de governamentalidade começa a se configurar, no século XX, num contexto de pós-segunda guerra, o neoliberalismo, na versão alemã e americana.

O neoliberalismo alemão emerge numa necessidade de reestabelecimento do Estado após o nazismo. Para isso se torna necessária uma liberdade econômica que favoreça o reestabelecimento da Alemanha, o que produz o crescimento econômico e, por conta disto, um bem-estar na população. Ao mesmo tempo, se procura limitar a intervenção governamental, no intuito de evitar o modelo extremamente intervencionista experimentado pelo nazismo.

A liberdade econômica está vinculada à questão da concorrência, diferente do que se constituía como princípio do mercado no liberalismo, ou seja, a liberdade de troca, produzindo certa equivalência. No neoliberalismo, a concorrência é que vai assegurar a racionalidade da liberdade econômica, constituindo-se como objetivo da ação governamental.

Cabe ressaltar que essa racionalidade econômica baseada na livre concorrência pressupõe um intervencionismo político significativo, ou seja, uma vigilância constante por parte do Estado. O cuidado dessa intervenção governamental, diferente do liberalismo, não se situa no campo do utilitarismo da ação governamental – onde é útil intervir e onde não é. O problema que circunda a intervenção governamental no neoliberalismo alemão está no âmbito de como intervir. E esse “como” está relacionado com a questão de oferecer aos indivíduos as condições, mesmo que mínimas de participação, produtividade e consumo.

É neste ponto que atua a governamentalidade neoliberal que, mesmo não sendo o foco desta pesquisa, me ajuda a pensar sobre os investimentos, da ordem do

governamento e da normalização. A inclusão escolar dos alunos surdos agenciada em dois âmbitos: no coletivo e no individual, como mostra os excertos abaixo:

O ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo. É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um (ROPOLI, et. al., p. 16 – grifos meus).

Pensar e construir uma prática pedagógica que assuma a abordagem bilíngue e se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez na escola é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças em seus contextos de vida (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 08 – grifos meus).

A inclusão, escolar quando atua neste jogo entre o todos e o cada um, intervém na população oferecendo-lhe condições necessárias para que possa gerir sua própria existência. Isso não significa garantir igualdade de participação e de consumo, por exemplo, mas em garantir as condições para que cada um se produza enquanto indivíduo capaz de participar, produzir e consumir, mesmo que em níveis diferentes.

Assim, os indivíduos entram no jogo da concorrência, sendo pensados e direcionando suas ações e investimentos como empresas, já que a sociedade, nesta racionalidade, se comporta numa dinâmica empresarial.

Outra forma do neoliberalismo, o americano, traz elementos que me ajudam a refletir sobre as questões da inclusão escolar. O neoliberalismo americano se configura como um modo de vida, “toda uma maneira de ser e de pensar. Se caracteriza como um tipo de relação entre governantes e governados muito mais que uma técnica dos governantes em relação aos governados” (FOUCAULT, 2008b, p. 301). Essa forma do neoliberalismo usa as características econômicas nas análises gerais da sociedade e do comportamento ou condutas dos indivíduos, ou seja, a economia política é a base da ação governamental em todas as instâncias sociais.

Nessa perspectiva, está inscrita a questão do capital humano enquanto um conjunto de investimentos realizados pelos sujeitos em si mesmos, no sentido de acúmulo de competências que serão valorizadas numa sociedade que se desenvolve na lógica do mercado. Investimentos em si mesmo, da ordem da educação, da formação profissional, inclusive da ordem do afeto, são fichas necessárias e valorizadas numa

racionalidade neoliberal. Isso provoca a possibilidade de renda ao sujeito, tornando-o participativo, consumidor e, principalmente, com condições de concorrência.

É a lógica do sujeito empresa, cujos investimentos devem ser feitos permanentemente, desde bem cedo e por toda a vida, a fim de criar condições para participar e permanecer no jogo do mercado, enquanto investidor e, ao mesmo tempo, investimento. Conforme Foucault (2008b, p. 319): “É para esse lado, de fato, que se vê claramente, que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos”.

Nessa lógica, tem se constituído os investimentos em inclusão escolar, agenciando condições, mesmo que mínimas, de participação e aprendizagem aos alunos público-alvo da educação especial, entre eles os surdos. Nesse caso, os investimentos se referem ao acesso às escolas comuns, por meio da obrigatoriedade de matrícula nestes espaços.

Também busca-se a garantia de participação e aprendizagem pela oferta do AEE e de professores capacitados para isto, como um atendimento complementar ao que a sala de aula comum oferece, já que ela parece não ser suficiente nesta organização de escola inclusiva. É possível ver a implicação da formação docente, enquanto estratégia de governo, com a garantia de participação e aprendizagem:

[...] para haver inserção de alunos com surdez em escola comum, na visão inclusiva, é preciso ir além da superação da estrutura educacional atual das escolas e enfrentar a questão da formação de professores comuns e especializados.
A falta de preparo dos profissionais da escola, especificamente dos professores, explicita a urgente necessidade de se implantar a formação continuada dos professores a partir de novos parâmetros suscitados pela inclusão (DAMÁZIO, 2005, p. 13).

Com isso, a questão da inclusão escolar, da oferta de AEE e da formação de professores, parece se situar também nesta forma de análise pautada na teoria do capital humano. Nessa perspectiva, por meio de ações de governo voltadas à inclusão de todos na escola comum, criam-se condições para que, tanto os alunos surdos, quanto os professores do AEE, invistam em si mesmos, numa lógica de indivíduo-empresa. Tanto os investimentos em formação de professores para atuarem na inclusão escolar, quanto os investimentos em um serviço complementar à escolarização dos sujeitos surdos, funcionam na lógica do acúmulo de capital humano.

O que me interessa nessa forma que a sociedade moderna e contemporânea se organizou para gerir a vida da população, são os esforços para administrar a população, numa racionalidade de governo que pretende maximizar a vida dessa população. Como afirma Foucault (2008b, p. 30): “É aí que a linha de organização de uma ‘biopolítica’ encontra seu ponto de partida”.

Interessa-me, ao analisar discursos que circulam em cursos de formação docente para o AEE, identificar e analisar o que eles produzem sobre a surdez, os surdos e sua escolarização. Como esses discursos conduzem as condutas docentes e constituem práticas para normalizar os alunos surdos. No movimento de problematizar estas questões, desejo compreendê-las enquanto estratégia biopolítica para colocar a inclusão escolar em funcionamento, inscrita numa governamentalidade que produz formas específicas de conduzir as condutas da população, enfim, numa forma contemporânea de governo.

2.2 A INCLUSÃO ESCOLAR NA SUA IMPLICAÇÃO COM A BIOPOLÍTICA

Na medida em que o Estado passa a se ocupar das condições de vida da população, são necessárias técnicas, estratégias e táticas para a gestão dessa população, tanto num sentido mais estrito, como o cuidado com cada um dos indivíduos que a compõem, quanto num sentido mais amplo, na gestão da população, entendida como objeto de um cálculo do poder. É na articulação destas duas esferas que vemos a atuação de dispositivos e estratégias biopolíticas sendo postas em funcionamento como objeto de governo. As relações de poder, a partir do século XVIII, tanto as que se estabelecem num nível micro, quanto num nível macro, de governo estatal, estão vinculadas a uma tecnologia de poder que se ocupa da vida.

Essa tecnologia de poder é a oposição de um poder soberano, característico da Idade Média, cujo privilégio se referia ao direito que o soberano tinha de dispor da vida de seus súditos, em benefício de sua própria soberania. Vincula-se a um modelo jurídico monárquico, em que o exercício do poder gira em torno da lei, do permitido e do proibido, impondo certos limites à liberdade²⁵.

²⁵ Num estado governamentalizado, como descrevi na seção anterior, o exercício do poder, o governo dos homens se dá a partir da questão da liberdade. Um governo que deseja ser um bom governo deve ter como pauta a condução das condutas baseada num jogo com certos modos de liberdade.

Na soberania, o direito serve de referência, porém a questão do direito é vinculada à lei, a um ordenamento autoritário, ao que se deve obedecer (FONSECA, 2000). No momento em que o soberano estiver em situação de ameaça em relação à sua própria soberania, ele pode expor à morte seus súditos para defendê-lo. É pelo fato do soberano poder matar que exerce o direito sobre a vida, não que ele se ocupe de fazer viver, mas deixa viver quando decide não matar.

Por volta do século XVII ocorreu um deslocamento nas mecânicas de poder: não mais um poder que tem como alvo principal a garantia da existência do soberano, mas um poder que se dedica também a “produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las” (FOUCAULT, 1999a, p. 128). Uma mecânica de poder disciplinar, cujo objetivo se refere, grosso modo, a manter e desenvolver a vida por meio de técnicas do controle, vigilância e aperfeiçoamento do corpo individual.

Poder centrado no corpo, este compreendido como máquina cujas aptidões devem ser potencializadas, por meio do adestramento: uma anátomo-política do corpo. Portanto, o direito de fazer morrer exercido pelo soberano cede espaço para tecnologias de poder que procuram empreender a gestão da vida. Do poder de morte, ao poder pela vida, o que Veiga-Neto e Lopes (2007) chamam de virada biopolítica.

A partir da segunda metade do século XVIII as mecânicas de poder ampliam seu exercício, deslocando a ênfase de gestão, gerindo a vida não só do indivíduo, mas do coletivo da população. Esse poder se refere ao cuidado com uma população compreendida enquanto espécie biológica, com fenômenos e regularidades que são específicos à vida da espécie humana, como o nascimento, a morte, as doenças, etc. Os processos próprios de uma espécie, que é a população, é alvo de investimentos do biopoder, o qual se ocupa de regulamentar a vida, tornando-a cada vez mais produtiva.

Problemas como natalidade, fecundidade, mortalidade, etc., geraram a necessidade de técnicas de governo. Antes disso, as relações de poder se referiam mais aos investimentos no corpo dos indivíduos, já que não se trabalhava com a ideia de população como uma grande massa biológica. A condução das condutas se referia mais ao individual, em produzir corpos dóceis e produtivos, por meio de técnicas de disciplinamento dos corpos²⁶.

²⁶ Sobre as técnicas de disciplinamento dos corpos, tratarei no capítulo 5, quando mostro como essa tecnologia de poder é utilizada para governar professores do AEE e normalizar os alunos surdos. Com

Com a emergência dessa forma de poder, o biopoder, técnicas disciplinares não deixaram de existir. Ao contrário, elas são incorporadas pelo biopoder, potencializando o cuidado com a população. Porém, nesta nova tecnologia de poder, o alvo será essa “multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida” (FOUCAULT, 2005, p. 289).

Assim, se faz necessário pensar em formas de gerir a população, em políticas que potencializem a vida, que gerenciem a saúde, a higiene, o envelhecimento, a educação, a habitação, o trabalho, etc., aumentando as possibilidades de vida com qualidade. É nessa lógica que estão inscritas companhias de vacinação, de prevenção de doenças, de combate às drogas, de alfabetização, de inclusão, entre outros exemplos, inclusive através de todo um conjunto de saberes e especialistas.

Proliferam-se saberes que, na sua relação com a biopolítica, se ocuparão da gestão da população, por meio de mecanismos de regulamentação. Ao mesmo tempo, e de forma articulada, mecanismos disciplinares são utilizados, já que estes atuam no que podemos considerar como elemento desta população, ou seja, o corpo individual.

Então a biopolítica vai atuar em dois níveis: primeiro, num nível micro, por meio de mecanismos disciplinares que se ocupam do corpo individual. Esses mecanismos intervêm no que é específico do indivíduo, corrigindo o que lhe é falho, acomodando-o a uma norma estabelecida, potencializando seus atos, enfim, produzindo a docilidade e a utilidade do corpo. Segundo, num nível macro, por meio de mecanismos de regulamentação da população, dos seus fenômenos enquanto espécie, gerenciando elementos como o nascimento, a morte, etc.

Na articulação entre o poder exercido sobre o corpo e sobre a população que dispositivos biopolíticos são colocados em funcionamento, objetivando aumentar as forças, regulamentar e controlar a vida da população. Para dar conta desse corpo-espécie, os investimentos de poder se organizarão através de dispositivos biopolíticos que atuam na população, no meio, nas condições de vida, através de previsões, estatísticas, medições, etc., atuando também nos seus fenômenos aleatórios.

A biopolítica será a forma de regulamentar o corpo social, a vida. A biopolítica, portanto, está inscrita numa arte de governar, numa governamentalidade neoliberal contemporânea que produz uma população com boas condições de vida e

isso, também pretendo mostrar que tanto dispositivos disciplinares, quanto de segurança, se articulam produzindo professores e alunos na e para a inclusão escolar.

com um capital humano suficiente para colocar-se em situação de participação, competitividade e de produtividade.

Nessa lógica, estão inscritos os investimentos em inclusão escolar, buscando trazer todos para dentro da escola, principalmente aqueles que foram, historicamente, produzidos por meio de práticas discursivas e não discursivas, como afastados de um padrão de aluno. Creio que podemos ler como afastados desse padrão os alunos que hoje, pelas atuais políticas educacionais, são categorizados como o público alvo da educação especial. Para eles são organizadas táticas, estratégias voltadas para a produção de sujeitos capazes de participar ativamente da sociedade, contribuindo para o seu progresso, a começar pela instância escolar, conforme os enunciados:

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece a diferenças dos alunos diante do processo educativo e *busca a participação e o progresso de todos* (ROPOLI, et. al 2010, p. 09- grifos meus).

[...] ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras as quais impedem ou limitam sua *participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular* ROPOLI, et. al. 2010, p. 19 – grifos meus).

A recorrência da necessidade de investimentos educacionais que promovam a participação, progresso, autonomia e independência destes alunos, objetivo da inclusão escolar está diretamente implicada com a biopolítica. Nesse movimento que a inclusão escolar cruza-se com a biopolítica, funcionando, a inclusão, como um dispositivo ou estratégia biopolítica, conforme Lockmann (2010, p. 67):

[...] acredito ser possível afirmar que a inclusão opera como uma importante estratégia da governamentalidade e, por isso mesmo, passa a ser tomada como um imperativo destes tempos. Por meio dela, desenvolvem-se diferentes ações para conduzir a vida dos sujeitos no interior de um conjunto denominado população.

O AEE parece funcionar como uma estratégia vinculada à biopolítica no cuidado e minimização de riscos a que estão expostas as pessoas com deficiências, entre eles os surdos, conforme o entendimento da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este espaço, localizado na escola comum, pretende oferecer condições para que os alunos que dele necessitem, consigam não apenas participar da escola comum, mas que possam aprender nela.

Assim, neste espaço pedagógico, os alunos são alvo de investimentos dos professores que se situam desde a ordem da classificação, por meio da criação de categorias conforme nível de desenvolvimento, como tento mostrar mais adiante, até intervenções pedagógicas específicas. Tais intervenções, como no caso dos alunos surdos, circulam em torno dos tempos e espaços para o uso das duas línguas envolvidas na sua escolarização, a Libras e a Língua Portuguesa.

Incluir, portanto, implica em efetivar formas de conhecer, classificar e governar a população, sendo essas ações intervenções vinculadas à biopolítica. É dessa forma que compreendo e trago para esta pesquisa a articulação entre educação, inclusão e biopolítica, apoiada pelas aproximações entre educação e biopolítica feitas por Gadelha (2009) e entre inclusão e biopolítica feitas por Lopes, Lockmann, Hattge e Klaus (2010).

Desse modo, discursos instituem um modelo de sujeito que interessa a uma sociedade pautada num modelo de empresa. Esse modelo pode ser pensado enquanto uma norma que guia os investimentos dos professores do AEE. Para isso, o AEE funciona como o tempo e o espaço de gerenciamento dos riscos da não aprendizagem, não participação, falta de competência linguística, falta de autonomia, etc. Sobre as questões de produção de uma norma surda, normalização e gerenciamento de riscos que procurei tratar na próxima seção.

2.3 A INSTITUIÇÃO DE UMA NORMA SURDA E O GERENCIAMENTO DE RISCOS

Os discursos presentes nos materiais que analisei instituem uma norma, um modelo de aluno, de sujeito, de cidadão, enfim, um modelo de surdo que deve ser alcançado pelas intervenções dos professores do AEE. Esse modelo privilegia habilidades cognitivas e linguísticas que capacitam o aluno surdo a superar a condição de deficiência sensorial que parece ser o alvo das intervenções normalizadoras.

Assim, a surdez, nos materiais de formação docente, é narrada como um risco, pelo viés dos limites que essa condição provoca, bem como são riscos as intervenções pedagógicas que não estão na esteira da inclusão destes alunos. Tais riscos estão na pauta dos processos de normalização que devem ser operados pelo professor do AEE:

Essas pessoas enfrentam inúmeros entraves para participarem da educação escolar decorrentes da especificidade do *limite que a perda da audição provoca e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas*. Muitos alunos com surdez podem ser *prejudicados pela falta de estímulos adequados* ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem, *ficando aquém dos demais colegas da escola* (DAMZIO, 200 p. 01 – grifos meus).

Nessas pessoas, se lhes forem criados ambientes propícios para desenvolverem o seu potencial, *as marcas do déficit, da falta, da falha e da deficiência serão secundarizados* e será exaltado o seu potencial humano (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 06 – grifos meus).

Cabe ao professor do AEE criar os ambientes propícios, por meio de ações que condizem com a educação inclusiva, minimizando os efeitos que tanto a falta de audição, quanto práticas pedagógicas inadequadas provocam nos alunos surdos. Esse processo constitui-se em práticas normalizadoras operadas pelo AEE, por meio do governo docente sustentados pelos discursos que circulam em cursos de formação.

Segundo Foucault (2005, p. 302), a norma é o elemento que circula entre o disciplinar e o regulamentador, se aplica ao corpo e à população e permite, ao mesmo tempo, “controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica”. Entendo que os tempos e espaços do AEE vão atuar como uma estratégia de normalização dos sujeitos que dele necessitam, transformando-os em sujeitos que aproximam-se ao máximo desta norma instituída.

No caso das disciplinas se institui uma norma, um modelo e se dispõe de estratégias para acomodar os sujeitos a esta norma, por meio do enquadramento, do ordenamento, da classificação e da comparação. A norma incide sobre os corpos, produzindo normalidades e anormalidades. Aqueles que se acomodam a esta norma são os normais, os que não, são posicionados como anormais. A esse processo Foucault (2008a) chamou de normação.

Nos dispositivos de segurança, identificam-se diferentes normalidades, constituindo diferentes curvas de normalidade. O processo de normalização, nesse caso, atua na relação que se estabelece entre as diferentes normalidades. Aquelas curvas que se encontram mais afastadas de um centro são trabalhadas para que se aproximem desse centro.

Portanto, as curvas de normalidade mais desfavoráveis, na relação com as mais favoráveis, é que estarão implicadas num movimento de trazê-las, o mais próximo possível de uma média. Esta média, ou seja, a norma, é deduzida pelo intercâmbio das diferentes curvas, já que “A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais” (FOUCAUL, 2008a, p. 83). Este processo constitui-se na normalização, ou seja, uma regulamentação das condições de vida da população, que opera por meio da prevenção de riscos.

Cada categoria de indivíduos *da* educação especial apresenta características distintas entre si, representando diferentes anormalidades. O professor do AEE deve atuar no sentido de reduzir as anormalidades, no que se refere a uma curva geral do que se institui como normal. Procurar aproximar os alunos *da* educação especial de um modelo de aluno que aprende no tempo escolar esperado, através de técnicas e recursos comuns a todos, que apresenta o seu desenvolvimento de acordo com uma média estabelecida.

Para isso, cabe ao professor que trabalha com os alunos que mais desviam de uma curva geral normal possibilitar, por meio de recursos específicos para cada uma das categorias do público-alvo da educação especial, uma aproximação com esse padrão de normalidade. Em relação aos alunos surdos, as intervenções do professor do AEE estão pautadas nas questões das línguas utilizadas no processo de escolarização destes alunos – Libras e Língua Portuguesa.

Essas línguas, na perspectiva da inclusão escolar, devem estar no mesmo patamar de importância²⁷, constituindo-se um risco que deve ser gerenciado pelo professor do AEE as práticas pedagógicas na contramão da inclusão escolar, que privilegiam uma ênfase maior em uma língua. Práticas que privilegiam uma língua são consideradas práticas que provocam o fracasso escolar dos alunos surdos, risco a ser minimizado pelas intervenções do AEE, como mostram os excertos:

O problema da educação das pessoas com surdez não pode continuar sendo centrado nessa ou naquela língua, como ficou até agora, mas deve levar-nos a compreender que o foco do fracasso escolar não está só nessa questão, mas também na qualidade e na eficiência das práticas pedagógicas (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 03).

²⁷ Essa questão será mais detalhada no capítulo 5, onde, ao analisar os tempos e espaços de cada uma dessas línguas na educação inclusiva para alunos surdos, problematizo que o *status* dado a cada uma delas não parece estar em situação de equivalência, quanto à sua importância. A Libras parece estar sendo compreendida como um recurso de acessibilidade, enquanto a Língua Portuguesa é a que oportunizará aos surdos condições de tornarem-se sujeitos/cidadãos.

Compreendemos que o fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é um problema da qualidade das práticas pedagógicas e não um problema somente focado nessa ou naquela língua, ou mesmo numa diferença cultural, envolvendo outra cultura, uma comunidade com identidades surdas próprias (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 05).

Nesse sentido pude identificar como riscos a serem minimizados pelo AEE o fracasso escolar dos alunos surdos e práticas pedagógicas que enfatizam mais uma língua que outra nos processos de aprendizagem escolares. O movimento de minimização destes riscos, que compete ao professor do AEE, está implicado nos processos de normalização destes alunos.

Os processos de normalização que percebi sendo operados nos materiais que analisei, em relação aos alunos surdos, circulam entre essas duas tecnologias de poder, das disciplinas e da regulamentação. Foi possível ver uma norma de aluno surdo sendo produzida, não a partir de um modelo ouvinte, em que técnicas de oralização e treinamento auditivo se farão presentes para produzir um surdo oralizado. Nesses materiais se institui uma norma de sujeito surdo competente em duas línguas, na Libras e na Língua Portuguesa, esta última na modalidade escrita e/ou oral:

[...] temos certeza de que os processos perceptivos, linguísticos e cognitivos das pessoas com surdez poderão ser estimulados e desenvolvidos, tornando-os *sujeitos capazes, produtivos* e constituídos de várias linguagens, *com potencialidades para adquirir e desenvolver não somente os processos visuais-gestuais, mas também ler e escrever as línguas em seus entornos e, se desejar, também falar* (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 03 – grifos meus).

Cada língua tem regras de circulação na escola comum que lhe são específicas, a partir do seu objetivo na educação escolarizada dos alunos surdos. A Libras parece estar a serviço do acesso aos conhecimentos escolares, enquanto a Língua Portuguesa pretende oportunizar aos surdos a sua constituição enquanto sujeitos/cidadão, capazes de apropriarem-se, por meio dela dos conhecimentos científicos, como mostro no capítulo 5.

As condutas docentes serão conduzidas para que os professores do AEE possam trabalhar com esses alunos a fim de produzirem sujeitos surdos competentes nas duas línguas aprendendo na escola comum, participando ativamente, tornando-se

autônomos, capazes de se autogovernarem. Portanto, uma função normalizadora do serviço do AEE, relacionada à questão da biopolítica, já que, nessa lógica é necessário potencializar a vida de todos os sujeitos.

Nessa tecnologia de poder, cuja centralidade é a vida da população, se fazem necessárias estratégias que atuem na utilidade dos sujeitos, mesmo que em diferentes níveis ou gradientes de participação (LOPES; LOCKMANN; HATTGE; KLAUS, 2010)

De alguma forma, através de diversos recursos, devem ser exercidas técnicas de poder que, no jogo da comparabilidade e da valoração, produzam sujeitos produtivos para uma sociedade pautada na concorrência e na autogestão.

Creio que é nesse ponto que se encontra o projeto da inclusão escolar, como um dispositivo biopolítico para que, ao trazer todos os sujeitos para dentro da escola, possa, por meio do AEE, trabalhar com as diferentes curvas de normalidade. Ao fazer isso, a inclusão não atua na negação ou na eliminação das diferenças, mas busca trabalhar justamente a partir da diversidade dos alunos, como a questão da língua para os surdos, buscando prevenir os riscos destes grupos da população.

Portanto, a escola inclusiva serve como meio de atingir a todos, podendo estender o caráter normalizador da escola para todos aqueles que se encontravam sob a tutela apenas da educação especial, em escolas ou classes especiais, ou ainda, em escolas de surdos. Naquilo que é específico da diferença surda, a escola inclusiva vai atuar na produção desta norma surda, que creio, tem na participação e circulação em diferentes espaços, o seu objetivo.

Parece ser essa uma forma de gerenciar o que se entende como risco da formação de grupos específicos de surdos, já que a inclusão compreende a escola de surdos como espaços que segregam. Escolas e classes de surdos são compreendidos, nos documentos analisados, como espaços que impossibilitam a convivência de surdos e ouvintes:

Nesse modelo de escola [escola especial], a segregação também é marca das interações sociais, pois *os alunos isolam-se cada vez mais, ao serem excluídos do convívio natural dos ouvintes*. Eles se sentem incapazes de vencer certas barreiras impostas pelos ouvintes. Há entraves nas relações sociais, afetivas e de comunicação, como se existisse um ambiente dicotomizado pela língua e, assim, as deficiências e os preconceitos se fortalecem (DAMÁZIO, 2007, p. 04 – grifos meus).

Tais espaços devem ser combatidos pela inclusão destes alunos nos espaços comuns de aprendizagem, oferecendo-lhes condições de acompanhar os demais alunos ouvintes e em interagir com eles de forma “natural”. Assim acontecem os processos de normalização na escola inclusiva. Não mais aproximar o sujeito surdo de uma norma ouvinte, mas aproximá-lo do convívio com os ouvintes:

[...] defendemos a educação escolar inclusiva para pessoas com surdez, visando proporcionar-lhes oportunidade *de aquisição e de construção de conhecimentos para que aprendam a viver em comunidade, sabendo atuar e interagir com seus pares, com e sem deficiência* (DAMÁZIO, 2005, p. 04 – grifos meus).

Em síntese, temos que oferecer, para garantir a inclusão escolar dos alunos com surdez, o que é específico e o que atende às suas necessidades para *acompanhar os demais colegas, nas salas de aula* (DAMÁZIO, 2005, p. 06 – grifos meus).

Pude perceber, então, pelos materiais que analisei, que tanto processos de normação que atuam no corpo do indivíduo surdo, como processos de normalização, que vão regulamentar a vida dessa população, devem ser operados pelo professor do AEE. Esses processos se situam no campo do gerenciamento de riscos: do fracasso escolar, da segregação pela não convivência com os ouvintes, de práticas pedagógicas inadequadas, etc.

Discursos do direito, discursos pedagógicos e discursos linguísticos sustentam o governo docente para operar a normalização destes sujeitos, produzindo modos de vida participativos, competentes, autogovernáveis, enfim, sujeitos úteis e produtivos, através de:

[...] habilidades *para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas* (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 09 – grifos meus).

Sobre esses discursos trato nos capítulos que seguem.

DISCURSOS DO DIREITO

Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política²⁸ enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e *garantir o direito à educação de todos*. Aponta para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares (ROPOLI, et. al., 2010, p. 06 – grifos meus).

Início este capítulo com esse excerto retirado de um dos materiais de análise, que traz a questão do direito que todos têm à educação. Porém, este direito está atrelado a uma educação inclusiva, em oposição ao que se constitui, por discursos desta ordem, como educação excludente ou segregadora, como as escolas especiais, classes especiais e escolas de surdos. Esta forma considerada excludente pelos discursos que celebram a inclusão de todos nas escolas comuns, é refutada pelos materiais que analisei, onde se faz necessária a implementação de outras formas de pensar e organizar as práticas escolares, enfim, “reinventar princípios e práticas”.

As discussões sobre inclusão têm sido atravessadas por diversos campos discursivos. Também têm sido pauta de proposições e ações em diferentes áreas sociais, como na saúde, no planejamento urbano, nas mídias, na área da assistência social, na educação, etc. Thoma (2012, p. 209) me ajuda a pensar sobre isso ao escrever que

Há quem a defenda [a inclusão], de modo incondicional e a discuta a partir da questão de direitos e da promoção de formas de educação que constituam sujeitos mais solidários e atentos ao outro; há quem se ocupe de investigar o tema da acessibilidade e das tecnologias assistivas que possam auxiliar nos processos de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (sujeitos definidos como “público-alvo da educação especial” pela PNEE na perspectiva da educação inclusiva de 2008) e há, ainda, quem entenda a inclusão como uma estratégia atual de governmentação da população.

Na sequência do texto, Thoma esclarece a sua filiação ao grupo que compreende a inclusão enquanto estratégia de governmentação e é nessa perspectiva que este trabalho está inscrito. Para isso, conduzi minhas análises pautada na ideia da inclusão escolar como um dispositivo biopolítico e a formação docente para o AEE como uma das estratégias deste dispositivo, conforme discuti no capítulo anterior.

²⁸ Refere-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Procurei identificar e analisar os discursos sobre a surdez, os surdos e sua escolarização presentes no material empírico, buscando compreender como esses discursos conduzem as condutas docentes e normalizam os alunos surdos.

Pude perceber, como já referi em outros momentos desta dissertação, a predominância de discursos do direito, discursos pedagógicos e linguísticos nestes materiais, produzindo formas de ser professor do AEE na dita escola comum inclusiva. Essa forma de governo docente, sustentada pelos discursos desses campos do saber, instituem também um modo de ser surdo para uma sociedade pautada na produtividade, na capacidade individual de concorrência, no acúmulo de capital humano para manter-se sempre em condições de participação, com autonomia e competência linguísticas para isso. Dessa forma, se institui um modelo de sujeito surdo, que deve ser objetivo das intervenções docentes no AEE, num processo de normalização destes sujeitos.

Assim, neste capítulo procuro mostrar as recorrências discursivas que compõem o material de formação docente que referem à inclusão escolar dos alunos surdos e as ações nos tempos e espaços do AEE como um direito desses sujeitos. Esse direito está fortemente relacionado com a ideia de transformação da escola comum para abarcar com o projeto da inclusão de todos, implicada no reconhecimento e valorização das diferenças. É sobre essas questões que direciono minhas argumentações nas próximas seções.

3.1 INCLUSÃO ESCOLAR COMO UM DIREITO

A inclusão escolar pensada como um direito está vinculada com uma governamentalidade que se ocupa da gestão da vida dos grupos que compõem a população, entre eles o grupo dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, a vida participativa, produtiva e autônoma dessa parcela da população é compreendida como um direito: o direito à vida, como nos mostra Foucault (1999a, p. 136),

O “direito” à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade à satisfação das necessidades, o “direito” acima de todas as opressões ou “alienações”, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser, esse “direito” tão incompreensível para o sistema jurídico clássico, foi a réplica política a todos esses nossos procedimentos de poder.

Compreendida a gestão da vida como um direito e como alvo dos procedimentos de poder, pretendo mostrar nesta seção as condições de existência para o que se tem produzido como um imperativo na atualidade: a inclusão escolar de todos os alunos posicionados no campo da educação especial na escola comum, como um direito. Tal direito encontra na transformação da escola e no reconhecimento e valorização das diferenças os seus suportes de efetivação.

Nos materiais de formação docente que analisei percebi que a presença do discurso do direito é recorrente. A inclusão escolar é tratada como uma forma de assegurar aos sujeitos *da* educação especial alguns direitos reivindicados ao longo de décadas e que têm sido conquistados por meio de movimentos sociais. Assim, o imperativo da educação para todos, que produzimos na atualidade, tem no direito a sua principal condição de existência.

Movimentos sociais há décadas lutam por visibilidade, reconhecimento e pela inclusão, nas políticas públicas, de vários grupos minoritários. No caso das pessoas com deficiências, movimentos mundiais têm sido organizados e, a partir deles são propostas ações que contemplem essas pessoas nas iniciativas governamentais.

Alguns desses movimentos e suas propostas são incorporados à legislação brasileira, passam a ter equivalência de emenda constitucional e se reconhece tais documentos emergentes de movimentos sociais como “um instrumento que gera maior respeito aos Direitos Humanos” (BRASIL, 2011, p. 09). A inclusão das pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as instâncias sociais tem sido alvo de debates, lutas sociais e reivindicações, ocasionando mudanças nas legislações e proliferação de programas governamentais para suprir essa demanda.

O campo da educação escolarizada talvez seja onde mais se proliferam tais debates, onde mais transformações são suscitadas para que os alunos *da* educação especial, considerados excluídos historicamente, ganhem visibilidade e sejam valorizados, tendo seus direitos garantidos. A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) aponta para o caráter universal desta luta. Pressupõe que a inclusão representa um direito inquestionável, ao dizer que “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 01).

O direito de igualdade e a superação de atitudes discriminatórias compõem as bases de transformações que devem ocorrer nas escolas a fim de garantir a aprendizagem e a participação dos alunos da educação especial, superando a lógica da exclusão (BRASIL, 2008).

Essa política e todas as ações que dela se estabelecem, passam a ser pensadas como efeito de movimentos sociais pela inclusão de todos nas escolas comuns. Alguns destes movimentos ganharam visibilidade mundial e suas proposições provocam mudanças na legislação brasileira no que se refere à educação escolarizada dos alunos considerados excluídos dos sistemas comuns de ensino.

Uma delas é a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*²⁹ (1990), que aponta o direito de todos à educação de qualidade, orientando a não discriminação no seu acesso, conforme o 5º item do artigo 3: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. *É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo*” (UNICEF, 1990. Grifo meu).

A *Declaração de Salamanca*³⁰ (1994) é outro documento que embasa a educação inclusiva no Brasil e seu conteúdo tem influenciado os investimentos políticos e financeiros para a efetivação de práticas inclusivas nas escolas. Essa Declaração prevê que todos devem aprender juntos, apesar das dificuldades ou diferenças que tenham, e que com isso seja possível diminuir as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e desenvolvendo uma sociedade mais inclusiva (UNESCO, 1994). Ainda segundo essa Declaração,

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e

²⁹A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu entre os dias 5 e 9 de março de 1990 em Jomtien, Tailândia, com a participação de governos, organismos internacionais de desenvolvimento e organizações não governamentais. Este documento refere-se às parcelas da sociedade mundial que não têm acesso à educação básica ou que não conseguem aprender de forma satisfatória, mesmo frequentando a escola (UNICEF, 1990).

³⁰A *Declaração de Salamanca* foi produzida na *Conferência Mundial de Educação Especial*. Esta conferência foi promovida pelo governo de Salamanca com a cooperação da UNESCO, ocorrendo entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais. Este documento chama a atenção para a diversidade de características e necessidades humanas, sendo necessário que os sistemas educacionais implementem programas educacionais para atender esta diversidade dentro do sistema regular de ensino.

assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade (UNESCO,1994, p. 5).

Muitas medidas têm sido tomadas para a garantia de acesso à educação de todas as pessoas. Para as pessoas com deficiência, entre elas os surdos, a principal medida tem sido a obrigatoriedade de matrícula no ensino comum e a oferta do AEE, como forma de garantir a participação e aprendizagem. É necessário, ainda, a formação de professores da educação especial para trabalharem com estes alunos na perspectiva da educação inclusiva, conduzindo suas condutas para isso.

Como uma estratégia de governmentamento, estas formações são justificadas por discursos do campo do direito para produzir um professor responsável pela garantia de direitos a essas pessoas narradas como excluídas. Esses direitos, pensados como universais, como exteriores aos indivíduos, nada mais são que uma articulação política para manter todos em condições, mesmo que mínimas, de participação. Assim, professores são convocados por esses discursos a questionar suas práticas, visando desconstruir práticas escolares que são consideradas excludentes:

O questionamento constante dos processos de diferenciação entre escolas e alunos, que decorre da oposição entre a identidade normal de alguns e especial de outros, é uma das *garantias* permanentes do direito à diferença. *Os alvos desse questionamento devem recair diretamente sobre as práticas de ensino que as escolas adotam e que servem para excluir* (ROPOLI, et.al., 2010, p. 08-09 – grifos meus).

Conforme mostra o excerto acima, as práticas operadas na escola devem estar em permanente estado de vigilância pelos professores do AEE a fim de se adequarem à perspectiva inclusiva. Deve ser atribuição desse professor, conduzir suas práticas e, além disso, conduzir as práticas mais amplas da escola, no sentido de atender a todos, inclusive os que não aprendem nos mesmos tempos que os demais. Acredito que esses materiais de formação para o AEE funcionam como estratégia de governmentamento dos professores para que desenvolvam condutas inclusivas, não só no seu trabalho do AEE, mas da escola de forma mais ampla³¹.

³¹ Na seção 4.2 discuto sobre o governmentamento docente no sentido da vigilância das atitudes também do professor da sala de aula comum.

Outro documento em prol dos direitos humanos, relacionados às pessoas com deficiências é a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Este documento está alicerçado principalmente na *Declaração dos Direitos Humanos* (1948), dizendo que “toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades”, e segue reiterando “a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação” (BRASIL, 2011, p. 21).

O propósito dessa convenção é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2011, p. 26). Como um dos princípios gerais dessa convenção está a participação de todos na sociedade, por meio da inclusão das pessoas com deficiência em espaços comuns.

Em relação à educação das pessoas com deficiências, a convenção coloca que os “Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (2011, p. 48) e deverão oferecer condições nas escolas para que essas pessoas tenham garantidos os seus direitos. Os Estados Partes, nos quais o Brasil está incluído, deverão assegurar que:

As pessoas com *deficiência recebam o apoio necessário* no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação.
Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011, p. 49 – grifos meus).

Essa convenção foi incorporada à *Constituição Federal* (1988) pelo *Decreto 6.949/2009*, ganhando *status* de emenda constitucional. Subsidiaria os investimentos que o Brasil faz, por meio de programas e políticas educacionais, para promover a inclusão das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum. O governo federal vem implementando estas medidas de apoio individualizado, como apoio necessário para facilitar a educação das pessoas com deficiência, por meio da oferta do AEE na escola comum, conforme *Decreto 7.949/2011*:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
§ 1º Para fins deste decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o

conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados das seguintes formas:
 I – complementar à formação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, com apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
 II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Essa parece ser a configuração que a educação especial assume na perspectiva da educação inclusiva: um atendimento complementar ou suplementar oferecido aos alunos que dela necessitem dentro do ensino comum. Assim, pelo viés do direito, a educação escolarizada só é válida se ocorrer em espaços denominados comuns de aprendizagem, ou seja, no que vem sendo produzido como escola inclusiva.

Neste contexto a educação especial passa a ser incorporada pelo ensino comum, faz parte dele como um serviço que perpassa todos os seus níveis, pelas práticas do AEE. Vemos, portanto, uma incorporação da educação especial pelo ensino comum, efetivado através de articulações entre este serviço e os demais espaços da escola comum. Tal articulação é garantida pelo conjunto de regras de funcionamento do AEE que devem ser contempladas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas comuns, conforme excerto abaixo:

[...] o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar *o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças*. Nesse sentido, *é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum*.
 A democracia se exercita e toma forma nas decisões conjuntas do coletivo da escola e se reflete nas iniciativas da equipe escolar. Nessa perspectiva, *o AEE integra a gestão democrática da escola. No PPP, devem ser previstos a organização e recursos para o AEE: sala de recursos multifuncional; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoio internos e externos à escola*. (ROPOLI, et. al., 2010, p. 20 – grifos meus).

Essa incorporação parece funcionar como forma de apagamento das diferenças, trabalhando no sentido de minimizar aquilo que escapa do que é a centralidade da escola: aprendizagem por todos nos mesmos tempos, com os mesmos recursos e na mesma língua. Colocar todos nos mesmos espaços de aprendizagem, sob o argumento do direito, pode funcionar como forma de naturalizar as diferenças. Ao fazer isso, ao incluir todos nos mesmos espaços, pode-se estar provocando uma espécie de inclusão excludente, pelo apagamento da diferença, já que, conforme Veiga-Neto e

Lopes (2007, p. 959) “a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”.

Nessas questões situam-se os aspectos que são específicos da escolarização dos alunos surdos. A educação de surdos, pelos discursos da educação inclusiva, é posicionada na educação especial, já que os sujeitos surdos são narrados a partir da deficiência sensorial. Esse direcionamento na educação escolarizada desses alunos encontra suas condições de existência no fato de que a surdez é considerada como uma deficiência, conforme a *Resolução nº 04/2009*, que institui as diretrizes operacionais para o AEE e que considera, no artigo 4º, como público-alvo desse serviço da educação especial, fazem parte os seguintes sujeitos:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Assim compreendida pelas práticas discursivas que produzem a educação inclusiva, a educação de surdos acompanha as mesmas medidas e orientações dadas ao trabalho nas escolas aos outros grupos pertencentes à educação especial. Tais medidas estão pautadas no direito à participação e aprendizagem na escola comum e na oferta do AEE como complementar, como mostram os excertos abaixo:

Todas elas [as pessoas com surdez] têm direito, como pessoa, de estudar em escolas comuns. Vale aqui lembrar que limitar, restringir ou diferenciar uma pessoa pela sua deficiência ou diferença é uma forma de discriminação, que deve ser banida, assim como prescreve a Convenção de Guatemala, promulgada pelo Decreto 3.956/2001 (DAMÁZIO, 2005, p. 06 – grifos meus).

A inclusão escolar do aluno com surdez deve envolver essa criança, desde a educação infantil até a plena escolarização, visando a garantia de que ela possa, desde cedo, utilizar os meios de que necessita para vencer suas dificuldades e usufruir de seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os preceitos institucionais de nosso país (DAMÁZIO, 2002, p. 06 – grifos meus).

O respeito e o oferecimento do atendimento educacional especializado para pessoa com surdez é direito do aluno com surdez e como tal não deve ser questionado, pois é a aceitação de sua diferença que assegurará a sua aprendizagem (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010 p. 22).

Com isso vejo a produção da educação inclusiva e a oferta do AEE para alunos surdos como um direito e a não garantia deste direito, ou outras formas de produzir a educação escolarizada desses sujeitos, como a escola de surdos, por exemplo, se configura como uma “forma de discriminação”. Outra questão que está implicada no direito de estudar em escolas comuns é que tal condição opera como forma de sanar as dificuldades. Parece que a surdez, por si só, provoca uma série de dificuldades no sujeito que a possui, e não as condições linguísticas e educacionais a que são expostas tais sujeitos. Parece ser inerente aos surdos a condição de dificuldade de aprendizagem, pois o direito à escola comum, com suas devidas adequações, já opera no sentido de “vencer suas dificuldades”.

Este é um risco a ser gerenciado pelo professor do AEE: a dificuldade que é narrada pelos materiais como parte da condição de ser surdo, ou melhor, ser surdo implicaria em ter certas dificuldades. Portanto, o direito de estudar em escolas comuns e de frequentar o AEE preveniria este risco, produzindo sujeitos capazes de trabalhar, de estarem inseridos nos meios sociais, de produzirem e consumirem. Nesse sentido é possível ver a articulação da questão do direito com a questão da biopolítica.

Portanto, primeiro o direito de todos à educação; segundo, o direito à frequentar a escola comum e receber um atendimento complementar – direito à participação e aprendizagem neste espaço comum. Terceiro, o direito linguístico dos sujeitos surdos, que implica em uma educação bilíngue, conforme aponta a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, que situa os investimentos educacionais na perspectiva da inclusão escolar relacionados à especificidade surda como garantia de um direito linguístico:

Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

[...] Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;

Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2011, p. 50).

A partir do entendimento da língua de sinais como um direito dos sujeitos surdos, direito reivindicado pela comunidade surda e atendido, mesmo que minimamente, pela legislação vigente, o Brasil reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em 2002, pela *Lei nº 10.436*. Esta lei considera a Libras como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil” (BRASIL, 2002, art. 1º, parágrafo único).

Assim, a garantia da Libras na educação escolarizada das pessoas surdas, também constitui-se como direito. Decorre disso a educação bilíngue, ou seja, a Libras e a Língua Portuguesa como línguas de instrução para esses alunos:

De acordo com o Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, *as pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução*, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo processo educativo (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 09 – grifos meus).

Diante do exposto, legitimamos a abordagem bilíngue e aplicamos a obrigatoriedade dos dispositivos legais do Decreto 5.626 de 5 de dezembro de 2005, que determina o direito de uma educação que garanta a formação da pessoa com surdez, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na sua modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 05).

Por esses fragmentos de discursos legais que trouxe nesta seção, é possível ver a produção da educação inclusiva como um direito daqueles alunos considerados excluídos dos sistemas de ensino, relegados a uma educação especial substitutiva. É nesta lógica que os materiais de formação para o AEE que analisei então inseridos: obedecendo a um conjunto de práticas discursivas pautadas em um direito.

Os sujeitos surdos também estão implicados nessa lógica e os professores formados para atuarem no AEE com estes alunos, são capturados nessa rede discursiva por meio de discursos do direito, pedagógicos e linguísticos. Aos professores do AEE cabe assegurar o direito ao aluno surdo de frequentar a escola comum, o AEE e de ser educado no que se considera uma educação bilíngue.

Pela diferença provocada pela deficiência sensorial, se faz necessário o acesso à outra língua, a língua de sinais. É direito dos surdos acessarem a esta língua e dever do governo estatal criar meios para assegurar este aprendizado³². O direito linguístico dos sujeitos surdos é assegurado, na perspectiva inclusiva, pela oferta de uma educação bilingue, que se dá em três momentos didático pedagógicos – o AEE para ensino da Libras, o AEE em Libras e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa.

Esses momentos ocorrem no horário oposto ao da sala de aula comum e deve ser diário. Com isso, creio que acontece uma burocratização da língua de sinais, já que, nos materiais analisados não há nenhuma referência ao seu uso na sala de aula comum. Percebo, por essa organização e distribuição de tempos e espaços para a língua de sinais que ela está sendo produzida muito mais como um recurso de acessibilidade do que como uma língua de um grupo minoritário.

O que se produz como direito dos alunos surdos pelos materiais, como abordei acima, sendo atendido pela inclusão escolar destes, se constitui como uma forma de gestão deste grupo da população. Uma forma de minimizar os riscos que a condição de deficiência sensorial provoca nestes sujeitos – não aprendizagem, não participação, fracasso escolar, isolamento social e linguístico, etc. Portanto, entendo que a garantia desses direitos funciona como uma estratégia biopolítica para potencializar a vida produtiva desses sujeitos.

Frente a isso, se torna necessário governar os professores que irão atuar naquilo que é específico da surdez, no que se refere à aprendizagem. Produzir modos de atuação pedagógica no sentido de trabalhar tanto com a diferença surda quanto à minimização dos seus efeitos negativos, se constitui em uma estratégia biopolítica.

Desta forma, as políticas educacionais inclusivas, que vêm sendo disseminadas e que têm assumido caráter de verdade pela sua ampla circulação em diversos espaços sociais – mídia, universidades, ministérios, escolas, etc. – são sustentadas pelo direito. Direito de participação, de igualdade de oportunidades, de acesso a bens culturais, direito à diferença, à aprendizagem, a recursos de acessibilidade, enfim, direito de participar e se manter nos espaços, tem sido alvo de investimentos de poder.

³² Inclui-se aqui o exame de proficiência em Libras, o ProLibras, para o ensino e a tradução/interpretação, como uma estratégia biopolítica para colocar em funcionamento a lógica da inclusão dos alunos surdos na escola comum, por meio de profissionais proficientes para atuarem com esses alunos (KRAEMER, 2011).

Essas prerrogativas desencadeiam ações que se instituem como formas de garantir a participação e o acesso de todos a tudo, principalmente à escola. Atrelada a estas questões outras se fazem presentes e as sustentam: a transformação da escola comum para tornar-se inclusiva e o reconhecimento e a valorização das diferenças. O direito à participação e à circulação está relacionado ao reconhecimento e valorização das diferenças, permitindo que os indivíduos considerados diferentes, possam exercer seus direitos conquistados. Na próxima seção dou continuidade à questão da inclusão escolar como direito, direito esse atravessado pela transformação da escola e pelo respeito e valorização da diferença.

3.2 A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E O RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Para que sejam garantidos os direitos discutidos na seção anterior: direito de todos à educação, à participação e aprendizagem na escola comum, à frequentar o AEE quando necessário, direito dos surdos a uma educação bilíngue, são necessárias transformações nas escolas. Nesse sentido, os discursos dos materiais de formação docente para o AEE que analisei, convocam os professores a operarem mudanças na escola comum, a redimensionarem suas práticas oferecendo condições necessárias para que esses direitos sejam assegurados.

Desta forma, a inclusão escolar como um direito está relacionada com a ideia de transformação da escola comum, implicada, ainda, com a necessidade de reconhecimento e valorização das diferenças. Tais medidas a serem tomadas pelas escolas, principalmente pela figura do professor do AEE, devem estar relacionadas com a diminuição, ou melhor, com a supressão de práticas consideradas excludentes. O excerto abaixo mostra esse direcionamento:

A escola comum se torna inclusiva quando *reconhece as diferenças dos alunos* diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, *adotando novas práticas pedagógicas*. [...] Para que essa escola possa se concretizar, é patente a *necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão* (ROPOLI, et. al., 2010, p. 09 – grifos meus).

Percebo que, atrelada à questão do direito, três instâncias interligadas para a efetivação dos direitos implicados na inclusão escolar: primeiro a transformação da escola; segundo o reconhecimento e valorização das diferenças; e, terceiro, para que as duas primeiras instâncias possam se configurar no espaço da escola comum, a supressão do que é considerado medidas excludentes. É disso que pretendo tratar nesta seção, motivada pela recorrência de enunciados que apontam para isso.

A prerrogativa de que a escola comum deve oferecer educação de qualidade para todos que dela participam, principalmente aqueles que aprendem em ritmos diferentes ou através de outra língua que não a língua oral, implica em mudanças. O imperativo da inclusão escolar traz consigo a necessidade de que a escola não pode continuar a mesma, frente ao aumento do número de matrículas dos sujeitos *da* educação especial.

A inclusão escolar tem sido inventada como uma prática que implica na modificação das práticas escolares para adequar-se às necessidades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal ideia está na contramão dos preceitos da integração escolar, que supunha que os alunos *da* educação especial que estivessem em condições de beneficiarem-se da organização da escola comum, poderiam nela ingressar.

Todos, independentes de suas características, necessidades ou dificuldades, podem e devem acessar à escola comum, considerada único espaço viável para a escolarização das pessoas. Cabe a essa escola, adequar-se ao público que dela faz parte, suprimindo suas necessidades de locomoção, de aprendizagem, de socialização, necessidades linguísticas, etc.

Frente a esse modelo de escola que se pretende instituir na atualidade, pelos discursos que produzem a inclusão de todos em todos os espaços, em um curso de formação para professores do AEE é recorrente a convocação desses professores para estas mudanças. Essa convocação operada e sustentada discursivamente conduz as condutas docentes, constituindo os professores como principais responsáveis por elas nos tempos e espaços escolares.

Porém, para mudar a escola é necessário que todos estejam implicados nesse projeto, cabendo ao professor do AEE conduzir as transformações necessárias na sua articulação com os demais segmentos da escola, já que o AEE é parte do Projeto Político Pedagógico da escola. Isso fica evidenciado nos excertos abaixo:

Não é possível enfrentar e discutir o paradigma inclusivo sem buscar saídas as quais sejam compatíveis com uma proposta de uma escola em que o confronto e o respeito às diferenças fazem emergir as possibilidades de cada aluno. *Nossa escola comum precisa de profissionais que a transformem e não apenas que a critiquem. Muitas críticas que já foram acatadas, ainda precisam de se transformar em ações que revertam o quadro atual de nossa educação escolar excludente e conservadora para todos os alunos (DAMÁZIO, 2005, p. 10-11 – grifos meus).*

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso ficar claro que os *desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar (ROPOLI, et. al., 2010, p. 10 – grifos meus).*

Vejo nos excertos acima a condução das condutas docentes no sentido de operar as transformações necessárias na escola, deslocando o caráter dito excludente para práticas que possam contemplar a participação e a aprendizagem de todos. Mas tais transformações não podem se constituir em ações isoladas, ou específicas do tempo e espaço do AEE, por exemplo, mas devem ser um projeto de toda a escola, principalmente quando implicada na incorporação do serviço da educação especial no PPP da escola. Constitui-se, assim, um projeto que deve ser assumido por todos, através do estabelecimento de parceria entre o professor do AEE e demais profissionais da escola.

Os próprios discursos sobre a inclusão escolar produzem a educação especial como excludente, refutando todas as práticas que a constituíram ao longo dos anos, bem como a educação de surdos em classes e escolas de surdos. Nesse sentido, vejo um jogo discursivo que produz a educação especial como excludente ao mesmo tempo em que, pelo redimensionamento das práticas neste campo, a produzem como parte do ensino comum, como um serviço que deve perpassar todos os níveis de ensino e que deve estar articulado à outras práticas da escola comum.

É possível perceber que a necessidade de transformação da escola comum para abarcar o projeto da inclusão de todos está vinculada à uma racionalidade de governo que baseia-se nas liberdades e nos interesses dos indivíduos e da

coletividade. Mudar suas práticas, redimensionar a vida na escola não está atrelada a algo que se produz na exterioridade do espaço escolar, por decreto, como diz o excerto. Faz parte de uma escolha, que deve ser assumida e decidida coletivamente. Portanto, a racionalidade de governo em que estão inscritos os discursos sobre a inclusão escolar, está alicerçada muito mais pela gestão do que pela regulamentação, sendo necessárias

[...] intervenções possíveis, intervenções necessárias, mas que não terão necessariamente, que não terão de um modo geral e que muitas vezes não terão em absoluto a forma de intervenção regulamentar. Vai ser preciso manipular, vai ser preciso suscitar, vai ser preciso facilitar, vai ser preciso deixar fazer, vai ser preciso, em outras palavras, gerir e não mais regulamentar (FOUCAULT, 2008a, p. 474).

É possível ver essa operação de governo dos professores sustentados por discursos de formação docente. Há uma prática de incitar o professor, tanto na individualidade quanto na coletividade, em desejar esta mudança. Ao desejar e efetivar tais mudanças, opera no estabelecimento de parceria com outros professores, transformando a escola.

Penso que provocar nos professores a necessidade de mudança como um desejo coletivo, implica em produzir uma liberdade de escolha dos meios pelos quais a inclusão escolar vai tomar forma na escola comum. Não se trata de algo imposto, que atinge a escola “de cima para baixo”. Faz parte de uma construção coletiva, dos atores dos processos de ensino e aprendizagem, pautada no desejo e na liberdade de organizarem suas práticas escolares conforme suas necessidades.

Creio que aí o governo dos professores encontra a sua eficácia, pois está pautado num desejo dos próprios governados, num direito usufruído por eles, ou seja, o direito de transformar a escola para aquilo que dela se espera: atender a todos satisfatoriamente. É a sutileza das práticas de governo sendo operada no contexto de uma governamentalidade neoliberal, cuja característica é a condução das condutas pautada na liberdade.

Chamo a atenção também para a questão de solucionar problemas, presente no excerto acima e com isso refletir sobre a produção da educação dos sujeitos da educação especial na ordem de um problema a ser solucionado. Tratar a educação desses sujeitos, entre eles os sujeitos surdos, como um problema que requer ações para superá-lo é produto das práticas discursivas que se situam nessa esfera.

Tal questão é recorrente nos materiais e fundamenta a necessidade de modificar práticas escolares para que tais problemas sejam solucionados pela educação especial em articulação com o ensino comum. Parece que os problemas estão tanto do lado de quem se situa na condição de deficiência como do lado daqueles que estão envolvidos mais diretamente com esta condição na escola, para promover a superação das dificuldades, ou seja, os professores do AEE.

Portanto, os problemas identificados são posicionados no conjunto de materiais que analisei, como sendo mais da ordem das práticas pedagógicas do que da ordem do sujeito. A produção de tais problemas dá sustentação à necessidade de mudanças, sendo as mudanças uma forma de gerenciar riscos, conforme excerto abaixo:

Acreditamos que o maior problema não se encontra na surdez e nas pessoas que têm surdez, mas sim nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação escolar. Torna-se urgente, do nosso ponto de vista, repensar esses estudos para que os alunos com surdez não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pela nossa incapacidade pedagógica de ensiná-los a aprender a aprender (DAMÁZIO, 2007, p. 09).

“Repensar esses estudos” pode ser lido como uma forma de modificar práticas para minimizar os efeitos dos “limites que a surdez lhes impõe”, no que se refere a leitura e a escrita. Mais uma vez percebo um jogo de incitação, pelo discurso da transformação, operando o govenamento dos professores pautado na liberdade e na produção do desejo, quando se afirma que o problema está na “incapacidade pedagógica” do professor.

Compete aos professores superar esta incapacidade por meio da formação para o AEE, que lhe dará os subsídios necessários para saber como atuar para minimizar os limites que a surdez causa no indivíduo, enfim, práticas pedagógicas coerentes com a educação inclusiva.

Os materiais analisados, como venho mostrando, apontam para a urgência de modificar a escola comum, para que essa possa oferecer a todos os alunos a possibilidade de participar assim como para que possam aprender nela. A mudança é uma prerrogativa implicada no processo de formação docente para o AEE, sendo esta a

principal modificação da escola: a oferta para os alunos *da* educação especial do serviço complementar à sua escolarização.

O AEE compreendido como um direito, se torna o tempo e espaço onde a diferença linguística é vivida na escola, já que é nele que a Libras circula, que o encontro entre pares acontece, na medida em que outros surdos estão ou não matriculados na mesma escola, não sendo isso uma condição, tampouco algo produzido pelos discursos como favorável.

Como já argumentei anteriormente, a língua dos surdos acaba sendo burocratizada quando se limita aos tempos e espaços do AEE, quando nesse espaço ela é aprendida formalmente pelos alunos surdos e quando ela é usada como um recurso de acessibilidade aos conhecimentos escolares. Sobre essas questões irei tratar mais no capítulo 4, porém antecipo essa discussão devido a sua articulação com a questão do direito, da transformação da escola e do reconhecimento e valorização da diferença. Para esta argumentação, trago os seguintes excertos:

A escola comum se torna inclusiva quando *reconhece as diferenças dos alunos* diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, *adotando novas práticas pedagógicas* (ROPOLI, 2010, p. 09 – grifos meus).

O AEE para os alunos com surdez, na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o *reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas*, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem, o atendimento às necessidades educacionais específicas desses alunos é reconhecido e assegurado por dispositivos legais, que *determinam o direito a uma educação bilíngue*, em todo o processo educativo (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 09 – grifos meus).

Vê-se a urgência de deflagrar iniciativas que desconstruam os modelos conservadores da escola comum, para gestar formas de fazer uma educação escolar inclusiva pautada *no reconhecimento e na valorização das diferenças*, mostrando efetiva e coerentemente, a possibilidade da educação escolar inclusiva de pessoas com surdez na escola comum brasileira (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 22 – grifos meus).

Nestes excertos pude ver a articulação entre a questão do direito à educação inclusiva e à educação bilíngue, no caso dos alunos surdos, o reconhecimento e valorização das diferenças e a adoção de novas práticas na escola comum. Parece-me que reconhecer e valorizar as diferenças estão atrelados somente à oferta do AEE, através dos recursos de acessibilidade que compete a este serviço. Não é feita referência

a como tratar dessa diferença no âmbito mais geral da escola, dando visibilidade, por exemplo, à riqueza da cultura surda, pela arte surda, por exemplo.

Reconhecer e valorizar a diferença surda parece estar vinculado a superação dos limites impostos pela condição da deficiência sensorial, através de estratégias desenvolvidas pelo professor do AEE. Tais estratégias funcionam como forma de minimizar riscos, de gerenciar os riscos do fracasso escolar, da não participação, do não tornar-se competente nas duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, etc. Portanto, o reconhecimento e a valorização da diferença estão inscritos numa forma de governo docente que usa de estratégias biopolíticas.

Os professores se ocupam de gerir a vida dos sujeitos surdos, produzindo, pela escola inclusiva, sujeitos capazes de participar, de aprender, de ocupar um lugar no mercado de trabalho, de produzir e consumir de forma autônoma. Esses discursos instituem uma norma surda, estabelece um tipo de surdo que deve ser alvo das intervenções dos professores do AEE.

Tais intervenções e experiências inclusivas vão produzir modos de ser surdo, pautados numa experiência de educação inclusiva, onde não há espaço para a celebração da cultura surda, da língua de sinais para além dos tempos e espaços do AEE, da arte, do teatro e da poesia, da comunidade surda, enfim, do que Veiga-Neto e Lopes (2006) chamam de marcadores culturais surdos.

Não quero dizer com isso que a produção do ser surdo a partir das experiências estabelecidas na escola inclusiva será melhor ou pior daquela produzida num espaço de escola de surdos, por exemplo, espaço onde se tem constituído práticas que procuram colocar em evidência esses marcadores culturais. O que quero dizer é que os espaços escolares promoverão formas distintas de viver a diferença surda, produzindo modos também distintos de ser surdo.

A inclusão escolar dos alunos surdos no ensino comum, a oferta do AEE, o aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa nos seus tempos e espaços, enquanto o entendimento, no caso destes materiais, como educação bilíngue, constituem-se em direitos. Direitos que devem ser assegurados aos alunos surdos nas escolas inclusivas, pelas ações do professor do AEE. Tais direitos, segundo enunciados presentes nos materiais, foram historicamente negados e sucumbidos por medidas consideradas excludentes, tanto em espaços exclusivos para surdos, como nas escolas comuns.

Para garantir estes direitos são necessárias modificações nas práticas pedagógicas escolares, pautadas pelo reconhecimento e valorização das diferenças, no

caso da diferença surda. Pelos excertos que trouxe ao longo deste capítulo, a transformação da escola comum e o reconhecimento e valorização da diferença surda, parece estar pautada somente na oferta do AEE e na circulação da língua de sinais especificamente neste espaço, sendo burocratizada por práticas que se dizem inclusivas.

Percebo que essas questões estão implicadas no gerenciamento dos riscos pertinentes a este grupo da população, ou seja, riscos da não aprendizagem de forma a produzir um sujeito surdo autônomo, competente linguisticamente, participativo, produtivo e capaz de ocupar um lugar no mercado de trabalho. Tais riscos se produzem, por esses discursos como sendo ora da ordem da deficiência sensorial, ora como sendo da ordem da inadequação das práticas dos professores que se ocupam da educação escolarizada desses alunos.

No próximo capítulo trato dos discursos pedagógicos, os quais estão pautados por técnicas disciplinares e que sustentam o governo docente e a normalização dos alunos surdos.

DISCURSOS PEDAGÓGICOS

Neste capítulo pretendo dar visibilidade aos discursos pedagógicos presentes nos materiais que analisei e que operam o governo docente e a normalização dos alunos surdos. Entendo que esses discursos produzem práticas pautadas em um poder disciplinar, operando modificações no corpo individual do aluno *da* educação especial e, incluído nessa categoria, do aluno surdo.

Com isso, pude perceber que os processos de normalização estão presentes tanto em um poder que se ocupa da vida de um coletivo que é a população, o biopoder, como também se fazem uso de técnicas que atuam no indivíduo, com o objetivo de modificá-lo e torná-lo mais útil e produtivo. Percebi, então, que os discursos presentes nos materiais de formação docente para o AEE articulam estratégias biopolíticas, no que se refere à população e estratégias disciplinares para atuar no corpo individual. As técnicas disciplinares operam por meio da distribuição do aluno surdo nos tempos e espaços da escola inclusiva e da vigilância pelo professor do AEE deste aluno na sua individualidade.

Não pretendi tratar dessa mecânica de poder abordando todas as noções trabalhadas por Michel Foucault. Isso não seria possível nos limites desse trabalho, bem como nos limites da minha inserção nessa temática. Abordo, nesse capítulo, algumas de suas formulações sobre as disciplinas conforme as pude ver sendo operadas nos materiais de formação de professores que analisei.

Trago algumas noções que me foram úteis para problematizar a inclusão dos alunos surdos na escola comum, para pensar de que forma materiais que circulam em um curso de formação de professores operam a normalização destes alunos no espaço escolar comum, através de ações prescritas que conduzem as condutas dos professores do AEE.

O poder disciplinar emergiu nos séculos XVII e XVIII e suas técnicas foram disseminadas em espaços como fábricas, hospitais, escolas etc. Nesses espaços, por meio de técnicas correlatas a esse poder, os indivíduos são organizados, distribuídos em séries, hierarquizados, enquadrados. Seus gestos são organizados e decompostos num tempo e espaço, constituindo “uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares que a compõem” (GADELHA, 2009, p. 42).

Sobre essa forma de investimento no corpo, uso as palavras do autor quando esse coloca que:

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo (FOUCAULT, 1999b, p. 29).

A disciplina, então, é uma forma mais econômica e eficiente, pois, ao invés de penalizar o corpo, como na soberania, produz nele efeitos da ordem da correção e da transformação. Técnicas disciplinares como forma de conduzir as condutas de uma multiplicidade, se tornam mais eficazes e menos onerosas, já que atuam no corpo individual, fabricando sujeitos úteis e dóceis.

A eficiência desse tipo de poder ocorre pelo fato de que ele se estende por todo tecido social, já que é um poder exercido pelo detalhe. Ele atua no corpo individual, fazendo de cada corpo um caso passível de ser distribuído, conhecido, desarticulado, analisado e recomposto, tendo suas forças multiplicadas. Ao serem exercidas em todas as instâncias sociais, como nas prisões, escolas, hospitais, polícia, etc., as técnicas disciplinares sustentam e multiplicam os efeitos de um poder normalizador.

O exercício do poder disciplinar se dá pela articulação de técnicas específicas desse poder com saberes produzidos e produtores dessas relações. Portanto, não há exercício de poder sem a produção de um saber correlato. Tornar o corpo individual alvo de investimentos de poder significa objetivá-lo, torná-lo objeto de conhecimento, produzir uma série de saberes sobre ele, a partir dos quais, é possível conformá-lo a uma norma. Conforme Lasta e Hillesheim (2011) saberes, entendidos

como práticas e que giram em torno do sujeito anormal, são produzidos para disciplinar e ajustar estes sujeitos à sociedade que se constitui a partir da norma.

Assim, os sujeitos *da* educação especial, entre eles os sujeitos surdos, são tomados como objetos de poder e saber por cursos de formação de professores para operar o atendimento complementar na escola comum. Nesses cursos uma série de técnicas é prescrita aos professores que atuam ou atuarão no AEE, conduzindo suas condutas, conforme excerto abaixo:

Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de *pequenos detalhes da organização da prática pedagógica*. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contra-turno; a divisão do horário; a forma de planejar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa (ROPOLI, et. al., 2010, p. 13).

É possível ver nos materiais a produção de um professor que deve agir no detalhe, organizando minuciosamente a sua prática pedagógica. Suas intervenções em relação à aprendizagem dos alunos que necessitam do serviço da educação especial na escola comum devem ser planejadas com total atenção a todos os aspectos da vida escolar desses alunos. O professor do AEE é constituído por essas práticas discursivas como o profissional que controla os tempos e os espaços frequentados por estes alunos e a organização pedagógica em cada um deles, ao planejar e avaliar as tarefas escolares, como procuro mostrar no decorrer deste capítulo.

Nesses cursos, portanto, são produzidos e difundidos saberes que, articulados a formas específicas de poder, pretendem situar esses sujeitos o mais próximo da normalidade. Nessa perspectiva, posso dizer que os professores em formação são constituídos como os agentes dos processos de normalização nas escolas comuns. Esses procedimentos disciplinares, prescritos aos professores do AEE, pretendem um sujeito surdo que participe com autonomia e independência, que seja competente na Libras e na Língua Portuguesa, tanto na escola como fora dela.

Nos materiais analisados, os discursos instituem um modelo que opera como referência para as ações do professor do AEE: alunos participativos, autônomos e independentes, portanto capazes de governar a si mesmos, dentro de uma lógica de menor intervenção do Estado na vida das pessoas. Assim, os professores do AEE devem

atuar no sentido de produzir sujeitos surdos capazes de aprender os conteúdos escolares por intermédio da Libras, além de terem condições de ler e escrever em Língua Portuguesa, constituindo-se sujeitos surdos bilingues.

Com esse objetivo, o aluno surdo é distribuído na escola inclusiva, nos tempos e nos espaços da sala de aula comum e do AEE, onde o olhar vigilante do professor do AEE deve atuar. Por meio desta vigilância é atribuído a cada aluno enquanto um caso e planejar ações pedagógicas que busquem a superação das dificuldades, conforme os materiais, como sendo da ordem da deficiência desse aluno ou da ordem da deficiência do professor em trabalhar adequadamente com ele, como discuti no capítulo anterior.

É sobre essas técnicas de intervenção às quais os professores do AEE são conduzidos a desempenhar pelos discursos de formação docente, que me dedico nas próximas seções. Cabe ressaltar que essas técnicas atuam articuladamente, estabelecendo relações de poder que transformam os corpos desses alunos, produzidos pelos discursos de formação como deficientes, em corpos produtivos pela atuação do professor do AEE.

4.1 A DISTRIBUIÇÃO DO ALUNO SURDO PELOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA INCLUSIVA

Para Foucault (1999b, p. 168): “A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”. Essa arte das distribuições funciona para ordenar uma multiplicidade, transformando o que está desordenado e confuso em algo controlado e organizado. Foucault identifica técnicas utilizadas com esse propósito, referentes ao encerramento dos indivíduos em instituições específicas, em locais fechados.

Nessa lógica de poder, indivíduos são fixados em espaços que se destinam ao seu disciplinamento, segundo regras e procedimentos específicos em cada um deles, como as escolas para as crianças, os hospitais para os doentes, a fábrica para os operários, etc. Em todos os espaços e para todos os indivíduos que neles se localizam, se pretende a correção, por meio de técnicas que lhes capture o máximo de produtividade e docilidade.

Assim a escola tem sido fabricada como um espaço fechado que comporta crianças, adolescentes e adultos para operar a sua vigilância, controle e normalização de

forma mais econômica, através do olhar classificador e vigilante do professor. Porém, além de encerrar os indivíduos num lugar específico, no caso a escola, é necessário que neste espaço cada indivíduo ocupe o seu lugar.

Atualmente, com a captura de todos para dentro da escola comum, por meio do imperativo da inclusão escolar, os processos de normalização de uma multiplicidade que é a população, se torna mais eficaz. Faz-se necessário, então, manter mais próximo da normalidade os grupos da população que escapam de uma média, como os alunos *da* educação especial. A estes, investimentos que foram feitos até então, como os das escolas e classes de surdos, segundo os materiais que analisei, não se constituíram como eficientes, já que, na perspectiva da educação inclusiva, são espaços considerados excludentes.

O direito da educação de todos num espaço escolar comum celebrado atualmente, pretende viabilizar, por técnicas disciplinares, a normalização destes sujeitos. Conforme Foucault (1999b, p. 173): “Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”.

Nos materiais de análise desta pesquisa é possível ver a operacionalidade da distribuição, na escola comum, dos corpos daqueles alunos categorizados como público alvo da educação especial, entre eles os surdos. Estes alunos parecem ser considerados inaptos a aprenderem numa organização escolar tradicional, já que para eles é constituído outro espaço, o do AEE enquanto complementar à sua escolarização. A forma como conhecemos a escola comum, de acordo com os materiais, não oferece as condições necessárias para que todos os alunos, sem distinção, possam participar e aprender nela.

Frente as deficiências, tanto da escola comum, quanto de alguns alunos, nos materiais de formação de professores é imperativa a modificação de práticas na escola para que todos os alunos possam participar e aprender nela. Para os alunos *da* educação especial, estas mudanças são operadas pela implementação do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), bem como da formação de professores para realizarem o trabalho da educação especial no ensino comum. Através das mudanças na escola comum, como discuti no capítulo anterior, se espera garantir a participação e a aprendizagem dos alunos que até então estavam sujeitos ao fracasso escolar, em um processo de gerenciamento de risco.

A distribuição dos corpos deficientes, no contexto da inclusão escolar no ensino comum, ocorre em dois âmbitos: no de atuação do ensino comum e no de atuação da educação especial. No primeiro nível, a distribuição acontece por meio das séries, anos ou ciclos, enfim, estágios que tem na idade e no desempenho acadêmico referência para essa distribuição. Essa forma de distribuir os alunos no espaço da escola é comum a todos que nela estão inseridos, os quais devem seguir uma norma compatível com cada um dos estágios.

Em cada um destes estágios, conteúdos escolares organizados hierarquicamente por disciplinas escolares, são trabalhados com os alunos, esperando-se deles formas de apreender esses conteúdos e comportamentos adequados a uma média. Aqueles que escapam desta média, entre eles os alunos categorizados como sendo *da* educação especial, são novamente distribuídos a partir da categoria de deficiência estabelecida por um diagnóstico.

Num nível mais específico, esta distribuição acontece por meio de uma avaliação minuciosa das características dos alunos cujo processo de aprendizagem escapa da média. Tais características são da ordem do comportamento, da adequação ao espaço escolar, da compreensão e da forma pela qual os conteúdos escolares são apreendidos pelos alunos. Conforme as características marcadas no corpo dos alunos – deficiências sensoriais, inadequações do comportamento e interações sociais, déficit intelectual, etc. – os alunos são distribuídos também no espaço do AEE, oferecidos nas SRMs. Estes espaços são caracterizados da seguinte forma:

As Salas de Recursos Multifuncionais são *espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE*. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, *em turno contrário à escolarização* (ROPOLI, et. al., 2010, p. 31 – grifos meus).

Estas salas podem ser pensadas, nessa lógica de distribuição dos corpos, em um espaço celular, que enquadra e fixa os alunos *da* educação especial. O professor capacitado para atuar nesse espaço, opera uma série de técnicas específicas às necessidades desses alunos viabilizadas pela visibilidade que é dada a eles por meio deste quadriculamento. São delimitados os tempos, os conteúdos e os recursos, de

acordo com as características específicas de cada categoria de uma população maior que são alunos *da* educação especial.

O tempo deste atendimento é regulado, não podendo coincidir com o da sala de aula comum. Deve ser oferecido no turno oposto, caracterizando os sujeitos que o frequentam, a meu ver, como pessoas incapazes de aprender no mesmo tempo que os demais. A eles são destinados outros tempos e espaços, além do da sala de aula comum, para que consigam compreender os conhecimentos escolares e, no caso dos surdos, aprender as línguas envolvidas em sua escolarização:

Há alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada, e assim, sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares. Na organização do AEE é possível atender aos alunos em pequenos grupos, se suas necessidades forem comuns a todos. É possível, por exemplo, atender a um grupo de alunos com surdez para ensinar-lhes Libras ou para o ensino da Língua Portuguesa (ROPOLI, et. al., 2010, p. 22).

Para cada diferença que compõe o rol dos alunos *da* educação especial, o professor do AEE deve organizar os tempos do atendimento, os recursos a serem utilizados, as atividades e os agrupamentos mais produtivos.

Os alunos são distribuídos nas Salas de Recursos Multifuncionais pelas necessidades vinculadas à sua deficiência. Cabe ao professor responsável pelo atendimento, definir o planejamento das suas ações, contemplando essas necessidades. Com isso, vemos o quadriculamento da escola comum, onde diferentes espaços são organizados hierarquicamente e, ao mesmo tempo articulados entre si para promover a participação e a aprendizagem de todos.

É nessa lógica que os alunos *da* educação especial frequentam a sala de aula comum, com as disciplinas, os tempos e espaços de cada uma, e o AEE, também com seus tempos e espaços, de acordo com a diferença que se quer trabalhar. Cada um desses espaços tem suas regras de funcionamento devidamente delimitadas, cuja medida de intercâmbio é também cuidadosamente definida, assim como o deslocamento do aluno em cada um dos espaços: na sala de aula comum e no AEE.

Entendo com isso, que o AEE na escola comum é o espaço pensado para dar conta das deficiências: da escola, que não está organizada para promover a aprendizagem de todos, do professor e dos alunos, que pela sua diferença linguística,

são produzidos como alunos que necessitam de um atendimento complementar, diferente dos alunos ouvintes.

Nesta perspectiva de análise, o AEE pode ser pensado como um espaço de disciplinamento dos sujeitos surdos, inscrito em uma organização disciplinar maior que é a da escola, com sua repartição por séries, anos ciclos, disciplinas escolares com seus tempos hierarquicamente organizados.

O que vejo em relação à especificidade da diferença surda neste contexto de inclusão escolar é que estes alunos são distribuídos no espaço escolar de acordo com sua idade, como todos os outros alunos. Posteriormente, pela condição imposta pela deficiência sensorial, enquadram-se no espaço *da* educação especial dentro da escola comum, operada pelo AEE.

Novamente são distribuídos em outros espaços mais delimitados, que são os três momentos do AEE: em Libras, de Libras e de Língua Portuguesa, destinado exclusivamente à diferença surda. Cada momento do AEE para alunos surdos envolve procedimentos didáticos específicos, dando conta das necessidades especiais às quais parecem caracterizar estes alunos.

Sobre o AEE em Libras:

O AEE em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. Esse atendimento contribui para que o aluno com surdez participe das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo com seus colegas.

O AEE em Libras ocorre em horário oposto ao da escolarização, o professor do AEE trabalha com os conteúdos curriculares que estão sendo estudados no ensino comum em Libras, articuladamente com o professor de sala de aula. Trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração do conteúdo, em Libras; em que o professor do AEE retoma as ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com surdez (ALVES, FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 12).

Sobre o AEE de Libras, que é o momento em que o aluno surdo aprende a Libras na escola comum, o curso de formação coloca o seguinte:

Na organização do AEE, o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referenciais visuais, anotações em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais. Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter

conhecimento estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 17).

Outro espaço em que os alunos surdos são distribuídos na escola comum é o do AEE para o ensino da Língua Portuguesa, caracterizado da seguinte maneira:

Este momento didático-pedagógico deve acontecer em sala de recursos multifuncionais, em horário oposto ao da sala de aula comum envolvendo a articulação dos professores do AEE e da sala de aula comum. Considerando as etapas de ensino, o ensino da língua portuguesa deverá ser desenvolvido por professores com formação em Letras, que conheçam os pressupostos linguísticos e teóricos que norteiam esse trabalho. O objetivo desse atendimento é desenvolver a competência linguística, bem como textual dos alunos com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 20).

Pela distribuição dos alunos surdos nos três momentos descritos acima é possível compreender a disciplina operando na diferença surda, num processo que tem como alvo a sua normalização. O espaço e o tempo escolar inclusivo estão organizados da seguinte forma: o momento da sala de aula comum, para todos os alunos e os momentos do AEE para os alunos surdos, oferecendo-lhes o que se acredita ser necessário à sua participação e aprendizagem na sala de aula comum. Fica evidente todo o aparato de tempos, espaços e profissionais especialistas colocados em funcionamento para tal objetivo.

No que se referem ao profissional do AEE, cada um deve ter formações e conhecimentos específicos para oferecer a estes alunos as condições necessárias para participar e aprender na sala de aula. Professores fluentes em Libras, com formação em Letras, além da educação especial, capazes de organizar suas práticas para que, no espaço do AEE, o aluno surdo aprenda a Libras e tenha a “base conceitual” necessária para compreender os conteúdos escolares e participar da sala de aula comum. Além disso, que se aproprie da Língua Portuguesa, sendo capaz de ler e escrever.

Esse espaço disciplinar pretende normalizar a diferença surda na escola comum. A sua organização obedece ao propósito de controlar as atividades do corpo surdo, disciplinando-o e acomodando-o a uma norma de sujeito surdo. Dessa forma vejo técnicas disciplinares atuando quando da distribuição dos corpos no AEE, já que “A

disciplina procede através da organização dos indivíduos no espaço e, portanto, exige um fechamento específico desse espaço [...] Na tecnologia disciplinar, a organização interna do espaço depende do princípio da divisão elementar em unidades regulares” (DREYFUS e RABINOW, 2010, p. 203).

O AEE se configura, a meu ver, como uma das unidades regulares na escola inclusiva, regulado por outro tempo, para além da sala de aula comum. É o tempo do contra turno e dos três momentos didáticos-pedagógicos. A leitura que faço desta organização é a de que os alunos surdos são considerados incapazes de aprender nos mesmos tempos que os demais.

Por esses discursos, não me parece que a escola comum realmente incorpore o fundamento da perspectiva inclusiva quando coloca que não é o aluno que deve se adequar à escola, mas o contrário, a escola deve estar preparada para oferecer a todos os alunos o que eles necessitam para aprender. Creio que a escola comum, em grande parte, continua a mesma e que a transformação que deve ser operada fica limitada ao tempo e espaço do AEE com suas intervenções na especificidade da surdez, ou seja, a questão linguística.

Parece que a educação de surdos se limita à questão linguística, sendo totalmente apagadas as diferenças culturais, a questão de pertencimento a um grupo ou comunidade que permite a aquisição da Libras no trânsito pelo interior desta comunidade. Tal língua é restringida, na perspectiva da inclusão escolar, a um espaço formal e complementar de aprendizagem. Mesmo assim ela ainda não é indicada para todos os espaços do AEE, conforme refere o argumento abaixo:

No momento do AEE para o ensino da língua portuguesa escrita o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado. Entretanto, é previsível que o aluno utilize a interlíngua na reflexão sobre as duas línguas, cabendo ao professor mediar o processo de modo a conduzi-lo a diminuição gradativamente deste uso.
[...] Como o canal de comunicação específico para o ensino e a aprendizagem é a língua portuguesa, o aluno pode utilizar a leitura labial (caso tenha desenvolvido habilidade) e a leitura e a escrita (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p.20).

A sustentação destas regras de funcionamento é dada pela incorporação do serviço da educação especial, o AEE, pelo ensino comum. Para que isto se efetive, tal organização deve estar explicitada no Projeto Político Pedagógico da escola comum,

devendo conter a descrição detalhada da operacionalização deste serviço para os alunos incluídos, conforme o excerto a seguir:

No caso do AEE [...] o PPP estipulará o horário dos alunos, oposto ao que frequentam a escola comum e proporcional às necessidades individuais no plano de AEE; e o horário do professor, previsto para que possa realizar o atendimento dos alunos, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 21).

Desta forma vejo a distribuição dos corpos no espaço escolar inclusivo, tanto dos professores do AEE e dos professores da sala de aula comum, quanto dos alunos da educação especial, assim como o controle dos tempos e espaços de todos eles sendo operados enquanto técnicas de disciplinamento. Todas as especificidades do AEE devem estar contempladas no PPP da escola inclusiva, garantindo o aproveitamento deste espaço e tempo.

Além de reiterar o caráter complementar e não substitutivo da educação especial, pelo fato de que as regras de funcionamento do AEE fazem parte e são previstas e garantidas pelo PPP da escola, os materiais especificam este funcionamento. O detalhamento minucioso do horário dos alunos no AEE e do horário do professor para cada uma de suas atribuições (atendimento aos alunos, familiares e outros profissionais, preparação de materiais) caracteriza uma tecnologia de poder disciplinar que atua para normalizar estes alunos.

Para dar continuidade a esta discussão, na próxima seção procuro dar visibilidade à condução das condutas docentes, a partir desta mecânica disciplinar de poder. Busco mostrar que o professor é convocado a operar um olhar vigilante em relação aos alunos surdos conhecendo-os no detalhe. Além disso, é seu papel estabelecer parceria com o professor da sala de aula comum e com a família dos alunos surdos, para que possa estabelecer um *Plano de AEE*³³ que tem como centralidade a questão linguística.

³³ Neste plano, que é individual, o professor deve descrever quais ações serão desenvolvidas de forma a atender as necessidades do aluno tanto na escola como fora dela. Constam no plano os objetivos, organização dos atendimentos (período, frequência, tempo dos atendimentos, se é individual ou coletivo), quais recursos serão usados, parcerias estabelecidas (neste caso outros profissionais), quais profissionais da escola receberão orientações, a avaliação dos resultados e a reestruturação deste plano caso os objetivos não sejam atingidos. Desta maneira, o Plano de AEE constitui um instrumento de vigilância que opera em dois níveis: no nível do olhar atento ao outro, e no nível do olhar atento a si mesmo.

4.2 A VIGILÂNCIA PELO PROFESSOR DO AEE

Pela distribuição dos alunos na escola inclusiva, pela regulação dos tempos e espaços a que cada um é fixado, é possível operar a técnica da vigilância. A vigilância permite o controle dos corpos reunidos e devidamente distribuídos, permite, portanto, um cuidado maior. Nessa ótica do poder, os corpos são observados e analisados no detalhe, as atividades são minuciosamente descritas e organizadas para que sejam potencializadas as forças do corpo individual.

A disciplina é um tipo de poder exercido pelo jogo da visibilidade e vigilância permanentes, encontrando na distribuição detalhada dos corpos no tempo e no espaço, conforme abordadas na seção anterior, as suas condições de existência. De acordo com Foucault (1999b, p. 196): “O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”.

O que permite a eficiência do poder disciplinar é justamente a vigilância. Esse controle intenso e contínuo, organizado de forma que um único olhar possa estar atento a tudo, permanentemente, faz com que o poder da disciplina se dissemine pelas instituições. Todos estão sempre sendo vigiados, analisados, classificados. Uns operam a vigilância sobre os outros, estabelecendo um poder que atua em rede, onde nada escapa dele. Conforme Dreyfus e Rabinow (2010, p. 206), “o ato de vigiar e ser vigiado será o principal meio pelo qual os indivíduos serão reunidos no espaço disciplinar. O controle dos corpos depende de uma ótica do poder”.

O olhar atento e vigilante atua capturando os detalhes dos indivíduos, separando-os, analisando-os, diferenciando-os, enfim, decompondo-os, dando visibilidade à singularidade. Esse processo permite uma intervenção no que é específico do indivíduo, no ponto mesmo em que é necessário atuar, para que, com isso, seja operada a correção. Posterior a isso, a combinação dos efeitos dessa intervenção minuciosa, produz uma multiplicidade útil e produtiva.

A escola se caracteriza como uma instituição de disciplinamento, que permite ao professor vigiar constantemente os alunos, por meio de técnicas que o avaliam e classificam, fazendo uso de provas, notas, pareceres descritivos, conceitos, enfim, formas de controlar a aprendizagem e o comportamento dos alunos. É sua

atribuição conhecer no detalhe os alunos, suas formas de aprender, suas dificuldades, seus comportamentos positivos e negativos. Para isso funcionar satisfatoriamente, cabe aos professores a vigilância constante da aprendizagem dos alunos.

Assim, torna-se mais fácil e eficaz uma anatomia política do corpo, quando todos os alunos participam do mesmo espaço de controle e vigilância. Porém, para aqueles que apresentam diferenças que comprometem sua aprendizagem, se articulam técnicas específicas que devem contemplar um aproveitamento maior desses corpos. Com isso é possível produzir sujeitos participativos, autônomos, competentes, que possam tornar-se produtivos.

A vigilância obedece a regras hierárquicas operadas na escola tanto em relação ao aluno como em relação ao professor. Não é só o olhar vigilante sobre o aluno que é exercido na escola. O professor também é alvo de vigilância constante, por meio do olhar atento de supervisores e coordenadores pedagógicos e dele mesmo. Planejamentos de aulas, formas de avaliação e registros sobre os alunos devem passar pelo crivo destes profissionais que executam o controle das atividades dos professores. Nessa instituição todos são alvo da vigilância, até mesmo aqueles que operam esta vigilância sobre os alunos.

No que se refere aos alunos *da* educação especial, onde estão posicionados os alunos surdos, a vigilância acontece por meio do conhecimento detalhado desses alunos, das suas características, limitações, necessidades, nível linguístico, etc. Para isso, cursos de formação produzem um professor que precisa estar constantemente investigando esse aluno, mantendo-se informado e atento às suas especificidades, fazendo parceria³⁴ com outras pessoas que possam colaborar com esse detalhamento. Portanto, o desenvolvimento destes alunos deve ser sempre alvo da vigilância do professor do AEE.

Uma prática comum na educação especial, por exemplo, são as entrevistas realizadas pelos professores da educação especial aos familiares dos alunos em que esses são indagados sobre as condições da gravidez, do parto, com que idade a criança

³⁴ O termo “parceria” é utilizado neste trabalho a partir do sentido dado por Dal’Igna (2011), em sua tese de doutorado *Família S/A – Um estudo sobre a parceria família-escola*. Em seu trabalho, a autora afirma que, na Contemporaneidade, a família e a escola tornaram-se parceiras no gerenciamento de riscos. Desta forma, o estabelecimento de parceria entre essas duas instâncias se tornou importante para o governo da população (p. 108). Assim, o foco estando no gerenciamento de riscos, Dal’Igna (2011, p. 110) escreve que “Sob essa perspectiva, pode-se dizer que a parceria família-escola funciona como um *mecanismo de segurança* dos desempenhos dos estudantes que permitirá à escola gerir os problemas de aprendizagem do aluno, fazendo com que ele *permaneça incluído, permaneça no jogo*, apesar de apresentar problemas.”

sentou, caminhou, falou, etc. Tais entrevistas fornecem ao professor elementos sobre história do aluno, permitindo que conheça seus detalhes, seus problemas e dificuldades e que possa agir neles. Assim: “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (FOUCAULT, 1999b, p 201).

A inclusão dos alunos *da* educação especial requer uma vigilância que vai além da operada na sala de aula comum. O professor do AEE vai se constituir como alguém responsável pelo exercício da observação constante destes alunos, o que lhe permitirá elaborar um plano de trabalho que promova a superação das dificuldades desses alunos. O professor do AEE deve estar atento a tudo que diz respeito ao aluno: o seu diagnóstico, desenvolvimento geral, problemas decorrentes da sua deficiência, dificuldades enfrentadas na sala de aula comum, em casa, enfim, nos diferentes espaços por onde circula.

Pela avaliação e registro permanentes, pela coleta de informações sobre os alunos, se objetiva ver e saber o máximo de informações, estabelecendo uma prática de controle intenso e contínuo. Porém o professor não opera essa vigilância sozinho, ele deve estabelecer parceria com os outros envolvidos no processo de inclusão escolar: com as famílias e com o professor da sala de aula comum, de acordo com os excertos abaixo:

O professor da sala de aula informa e avalia juntamente com o professor do AEE se os recursos do Atendimento estão garantindo a participação do aluno nas atividades escolares. Com base nessas informações, são reformuladas as ações e estabelecidas novas estratégias e recursos, bem como refeito o Plano de AEE para o alunos (ROPOLI, et. al., 2010, p. 26 – grifos meus).

*O desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem é favorecido pela participação da família dos alunos. Para elaborar e realizar os Planos de AEE, o professor necessita dessa parceria em todos os momentos. Reuniões, visitas e entrevistas fazem parte das etapas pelas quais os professores de AEE estabelecem contato com as famílias de seus alunos, *colhendo informações, repassando outras e estabelecendo laços de cooperação e de compromissos* (ROPOLI, et. al., 2010, p. 28 – grifos meus).*

O estabelecimento de parcerias contribui para o que professor do AEE possa conhecer o aluno surdo no detalhe. Dessa forma acredita-se que poderá oferecer os recursos de que ele necessita para participar e aprender na escola comum. Portanto,

se produz um professor especialista pelo seu olhar vigilante e permanente, viabilizado, também, pelo estabelecimento de parcerias.

Nesse sentido se opera o governo dos professores, por meio de um conjunto de ações que organizam o seu trabalho enquanto operador do serviço da educação especial na escola comum. Identificar, elaborar, produzir e organizar recursos que promovam a aprendizagem dos alunos surdos na escola comum são objetivos que devem perpassar o trabalho desse profissional da educação especial.

Tais ações se fazem possíveis por meio do conhecimento das características dos alunos, suas necessidades, possibilidades, seu nível linguístico, através da investigação que ele faz junto ao aluno e com a família e o professor da sala de aula comum.

Ao mesmo tempo em que planeja, o professor do AEE é convocado a fazer um trabalho de avaliação do seu próprio planejamento, pela relação com a avaliação do desempenho do aluno surdo. Constitui-se, assim, um duplo jogo de vigilância: em relação ao aluno e em relação a si mesmo. Dessa forma, o professor do AEE deve distribuir, analisar, classificar e controlar o seu trabalho, o seu planejamento e os seus alunos. Tais condutas são prescritas no rol de atribuições do professor do AEE:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las (ROPOLI, et. al., 2010, p. 23).

Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno. Ao identificar certas necessidades do aluno, o professor de AEE reconhece também as suas habilidades e, a partir de ambas, traça o seu plano de atendimento (...). Com base nesses dados, o professor elaborará o plano de AEE, definindo o tipo de atendimento para o aluno, os materiais que deverão ser produzidos, a frequência do aluno ao atendimento, entre outros elementos constituintes desse plano (ROPOLI, et. al., 2010, p. 24).

Essa conduta de constante vigilância do professor do AEE se situa no âmbito do aluno e também no âmbito do próprio professor em relação ao seu trabalho. Essas duas esferas são perpassadas pelo estabelecimento de parceria com a família e o professor da sala de aula comum, o qual irá oferecer elementos para a eficácia desta vigilância.

Esse processo compõe as práticas disciplinares, caracterizadas por um poder que se exerce pelo jogo da visibilidade e da vigilância. O AEE, através da captura

dos alunos que se distanciam do centro da normalidade, dá visibilidade a eles, pelo olhar atento e vigilante do professor, operando “a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los” (FOUCAULT, 1999b, p. 197).

Vejo a operacionalidade desta vigilância, perpassada pelo estabelecimento de parceria, através da técnica de *Estudo de Caso* que o professor do AEE deve realizar para elaborar o *Plano de AEE* para cada aluno. Uma das suas etapas se refere à *Proposição do caso*, em que o professor deve colher o máximo de informações sobre o aluno para quem se aplicará o plano. Segue abaixo algumas das atribuições do professor do AEE, as quais se constituem como exercício da prática da vigilância:

O professor do AEE:

- Ouve as razões que motivaram o encaminhamento do aluno para o Atendimento Educacional Especializado;
- Anota a queixa trazida pelo professor do aluno, pelo próprio aluno e pela família;
- Faz observação na sala de aula do aluno para avaliar sua interação com os colegas, com a professora e com a demanda pedagógica em sala de aula, além da organização e gestão da classe pela professora de sala de aula.
- Observa o aluno nos demais espaços da escola, recreio, biblioteca, refeitório e outros.
- Realiza entrevista com a professora do aluno e com a família.
- Faz avaliação do aluno na Sala de Recurso Multifuncional (ROPOLI, et. al., 2010, p. 42).

Neste excerto é possível ver a produção de um professor em estado permanente de observação, tanto do aluno quanto do professor da sala de aula. Ele deve estar atento ao aluno em todos os espaços da escola por onde ele circula: a sala de aula, o recreio, biblioteca, refeitório, na SRM, etc. Deve estar atento às queixas referentes a este aluno, provenientes da escola e da família, para que, com base nestes dados, possa intervir junto ao aluno de modo a minimizá-las.

Além disso, a ele também é atribuída a tarefa de controlar e avaliar a forma como o professor da sala de aula planeja e executa seu trabalho, compondo com outros profissionais da escola este papel. Assim, é possível ver que, na escola, ninguém escapa ao olhar observador. Um efeito disso é a incorporação deste estado de contínua vigilância e de estar sendo constantemente vigiado por todos, promovendo o autogoverno.

Outra forma de operacionalização desta conduta é através de outro momento do *Estudo de Caso* para a elaboração do *Plano de AEE*. Para que o professor elabore um *Plano de AEE* adequado às premissas da educação inclusiva, participação e aprendizagem na escola comum, ele deve exercer o seu olhar vigilante através do estudo detalhado de cada caso por ele atendido. Cabe a ele realizar observações, entrevistas, análise de documentos, entre eles pareceres pedagógicos e clínicos, etc., seguindo o *Roteiro para proposição de um caso*, conforme quadro abaixo:

A – Informações referentes ao aluno: idade, série, escolaridade, tipo de deficiência, outros.

B – Informações coletados do/sobre o aluno:

- O aluno gosta da escola?
- Tem amigos?
- Tem um colega predileto?
- Quais as atividades que ele gosta mais de fazer?
- Para ele, que tarefas são mais difíceis? Por quê?
- O aluno é capaz de expressar suas necessidades, desejos e interesses? De que maneira?
- O aluno costuma pedir ajuda aos professores? Por quê? Qual é a opinião do aluno sobre seus professores?
- Por que ele acha importante vir à escola e estudar nela?
- Está satisfeito com os apoios (material pedagógico especializado, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros atendimentos) que dispõe no momento?
- Desejaria ter outros? Quais?

C – Informações coletas da/sobre a escola:

- O aluno participa de todas as atividades e interage em todos os espaços da escola? Como? Se não participa, por quê?
- Das atividades propostas para a turma, quais ele realiza com facilidade e quais ele não realiza ou realiza com dificuldades? Por quê?
- Como é a participação do aluno nas atividades propostas à sua turma? Participa das atividades integralmente, parcialmente ou não participa?
- Quais são as necessidades específicas do aluno, decorrentes da deficiência? Quais são as barreiras impostas pelo ambiente escolar?
- Que tipo de atendimento educacional e/ou clínico o aluno já recebe e quais são os profissionais envolvidos?
- O que os professores pensam sobre interesses e expectativas do aluno em relação à sua formação escolar?
- Como é esse aluno do ponto de vista social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros?
- Qual a avaliação que o professor de sala de aula faz sobre o desempenho escolar desse aluno?
- Quais as preocupações apontadas pelo professor de sala de aula e quais os apoios que ele sugere para que o aluno atinja os objetivos educacionais traçados para sua turma?
- Como a comunidade escolar percebe a interação do aluno com seus colegas de turma?
- Quais as expectativas escolares do professor em relação a esse aluno?
- Quais são as principais habilidades e potencialidades do aluno, segundo os professores?

- Qual é o motivo que levou o professor de sala de aula solicitar os serviços do AEE para esse aluno?
- A escola dispõe de recursos de acessibilidade para o aluno, tais como: mobiliário, materiais pedagógicos, informática acessível, outros? Quais os recursos humanos e materiais de que a escola não dispõe e que são necessários para esse aluno?
- Quem avaliou os recursos utilizados por esse aluno? Eles atendem às suas necessidades?
- Como é o envolvimento afetivo, social da turma com o aluno?
- Qual é a opinião da escola (equipe pedagógica, diretor, professores, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento escolar?

D. Informações coletadas da/sobre a família:

- Qual é a opinião da família sobre a vida escolar do aluno?
- A família se envolve com a escola? Participa de reuniões, de comemorações entre outras atividades da escola?
- Tem consciência dos direitos de seu filho à educação inclusiva? Exige a garantia de seus direitos?
- A família identifica habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do aluno? Quais?
- Quais as expectativas da família com relação ao desenvolvimento e escolarização de seu filho? (ROPOLI, et. al., 2010, p. 44 – 46).

Apesar de longo este excerto, creio ser interessante trazê-lo na íntegra para que se possa perceber que o aluno deve ser alvo do conhecimento e do olhar atento e constante em várias esferas da sua vida. Este conhecimento sobre o aluno deve estar relacionado à sua vida social na escola; às dificuldades que possa apresentar; à sua participação nas atividades escolares; em relação à vida em família; à opinião do professor da sala de aula comum; enfim, vários aspectos que possam incidir sobre a participação e a aprendizagem.

O professor do AEE é, portanto, aquele que primeiro conhece o aluno a corrigir, o profissional da escola comum responsável em promover parceria entre escola-família-outros profissionais a fim de que, estas instâncias em conjunto, articulem a normalização dos alunos *da* educação especial. Com isso penso que a inclusão escolar, como um dispositivo biopolítico, perpassado pelo direito que todos têm de frequentar espaços escolares comuns, tem nas práticas disciplinares a sua sustentação.

No próximo capítulo busco dar continuidade a esta discussão mostrando como os discursos do campo linguístico operam o governo do professor do AEE e a normalização dos alunos surdos.

DISCURSOS LINGUÍSTICOS

Tanto a inclusão escolar como a educação bilíngue, quando não mudam os olhares sobre os surdos, e não se olha para as singularidades, podemos ver a redução da surdez aos processos linguísticos, à capacidade de comunicação com o outro surdo e com o outro ouvinte, uma redução que não leva em conta a cultura, as experiências surdas e as múltiplas possibilidades de ser surdo (THOMA, 2012, p. 213).

Discursos do campo linguístico são recorrentes nos materiais que serviram de referencial teórico para a disciplina *AEE e Pessoa com Surdez*, do curso de *Especialização em Atendimento Educacional Especializado*, selecionados como material empírico neste trabalho investigativo. Nesses discursos é possível ver operando o governo dos professores que atuam no serviço do AEE para alunos surdos na escola inclusiva, instituindo práticas que irão atuar no processo de normalização desses alunos.

De acordo com esses materiais, a educação que se caracteriza como a mais adequada para esses alunos é aquela onde estão inseridas duas línguas: a Libras e a Língua Portuguesa, ou seja, a educação bilíngue:

[...] a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa *capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social*, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade surda. Estudos têm demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 07-08 – grifos meus).

Essa forma de educação de surdos, como já discuti no capítulo 3, é produzida pelos discursos que analiso como um direito que deve ser garantido aos alunos surdos, por meio das transformações nas escolas inclusivas, enquanto uma forma de reconhecimento e valorização da diferença surda. O uso de duas línguas no espaço escolar, por ser entendida como um direito, sinaliza para que a operacionalidade do serviço do AEE seja a partir da oferta delas, porém com tempos e espaços restritos, como procuro mostrar neste capítulo.

Assim, os investimentos da escola comum inclusiva, referente aos alunos surdos, deve ser no sentido de oferecer a eles essas duas línguas. Para isso os discursos presentes nesses materiais de formação irão conduzir as condutas docentes no sentido de

que possam oferecer o ensino tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa segundo regras específicas. Essas regras especificam o lugar que ocupa cada uma dessas línguas na escolarização desses alunos, bem como o papel de cada professor que irá atuar nesse serviço, de acordo com a língua em questão, já que

[...] a proposta de educação bilíngue pauta a organização da prática pedagógica na escola comum, na sala de aula comum e no AEE (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 09).

Pude ver nos materiais analisados as questões de ensino, aprendizagem e uso destas línguas, principalmente da Libras restritas aos espaços do AEE. O AEE é o serviço complementar à escolarização que se ocupará de trabalhar os aspectos linguísticos que marcam a diferença surda. Porém, percebe-se que operar com a Libras na escola inclusiva está muito mais vinculado a um processo formal de aprendizagem do que a uma questão de aquisição através da interação cultural com pares usuários e fluentes nessa língua.

Nessa perspectiva, as prescrições quanto à operacionalidade das línguas para os surdos, segue o viés do disciplinamento de que tratei no capítulo anterior. O governo docente, sustentado pelos discursos linguísticos, faz com que sejam limitados os tempos e espaços para a circulação de cada língua, principalmente da Libras.

Assim, a normalização dos alunos surdos vai ser apoiada pela diferença linguística, sustentando a necessidade de que, quando incluídos, além de frequentarem a sala de aula comum ainda precisem de três momentos didático-pedagógicos distintos, os quais compõem o AEE para eles.

Essa necessidade de um tempo maior na escola em situação formal de aprendizagem, demonstra a compreensão que tais discursos produzem de que os alunos surdos apresentam dificuldades, relacionadas com condição da deficiência sensorial. Creio que isso justifica o posicionamento desses alunos no campo da educação especial, já que é esse campo do saber que se destina a ocupar-se daqueles que se encontram afastados de um modelo de normalidade.

Posicionar os sujeitos surdos no campo da educação especial e destinar a eles espaços e tempos maiores do que oferecido aos alunos ouvintes para a sua aprendizagem formal, no meu ponto de vista desconsidera todas as lutas desse grupo pelo reconhecimento da sua capacidade para além da questão auditiva. Por mais que os

discursos presentes nesses materiais não apontem para o aspecto da deficiência, como no excerto abaixo, mantém espaços diferenciados para a sua efetiva aprendizagem, dentro da chamada escola inclusiva.

Não vemos a pessoa com surdez como o deficiente, pois ela não o é, mas tem perda sensorial auditiva, ou seja, possui surdez, o que a limita biologicamente para essa função perceptiva. Mas, por outro lado, há toda uma potencialidade do corpo biológico humano e da mente humana que canalizam e integram os outros processos perceptuais, tornando essa pessoa capaz, como ser de consciência, pensamento e linguagem (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 02-03 – grifos meus).

Tal enunciado reforça que, apesar do sujeito surdo não ser posicionado como deficiente por esses materiais de formação docente, as práticas que se pretendem agenciar para que seu direito de participar e aprender na escola comum sejam garantidos, são prescritas pautadas pelo viés da deficiência sensorial. Ou ainda, são práticas pautadas na limitação que essa deficiência provoca e não em outras possibilidades como pelo acesso à língua de sinais o mais cedo possível, em contato com a comunidade surda, enfim, com usuários fluentes dessa língua.

A questão linguística, nessa perspectiva de educação inclusiva, está atrelada a uma questão formal de aprendizagem. É situada apenas no espaço escolar e, mais especificamente, no espaço complementar à escolarização, que compete à educação especial, na relação estrita entre professor do AEE e aluno surdo, como procuro mostrar nas próximas seções.

5.1 DISCURSOS LINGUÍSTICOS REFERENTES A LIBRAS

Os discursos do campo linguístico que se referem à língua de sinais para os alunos surdos no ensino comum estão limitados à sua circulação, enquanto um conteúdo da educação especial, ao espaço do AEE. Na divisão desse serviço complementar para atender às supostas necessidades dos alunos surdos, a Libras é indicada para ser usada em dois dos momentos didático-pedagógicos: o AEE em Libras e o AEE para o ensino de Libras.

Sobre o AEE em Libras, trago novamente este excerto para pensar as implicações dos discursos linguísticos no governo docente e normalização dos alunos surdos:

O AEE em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula comum. Esse atendimento contribui para que o aluno com surdez participe das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo com seus colegas.

O AEE em Libras ocorre em turno oposto ao da escolarização. O professor do AEE trabalha com conteúdos curriculares que estão sendo estudados no ensino comum em Libras, articuladamente com o professor da sala de aula. Trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração do conteúdo em Libras, em que o professor do AEE retoma as ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com surdez (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 12 – grifos meus).

Nesse momento didático-pedagógico, ao professor responsável por ele, cabe rever o que está sendo estudado na sala de aula comum, num processo que me parece de tradução dos conteúdos escolares, da língua portuguesa oral para a língua que é acessível ao sujeito surdo, a Libras. É necessário esse processo de tradução já que na sala de aula comum parece não ser ofertado o intérprete de Libras, pela inexistência dessa referência nos materiais analisados. Não havendo a presença do intérprete, os alunos surdos ficam impossibilitados de compreender o que é tratado nesse espaço, tanto em relação aos conteúdos trabalhados pelo professor quanto às questões sociais que se estabelecem na convivência entre pares.

Como a escola inclusiva pretende se dedicar a oferecer condições de participação e aprendizagem, o meio para isso é oferecer outro tempo, outro espaço e outro professor onde seja possível ter acesso aos conteúdos e, dessa forma, possibilidade de aprendizagem. Assim, espera-se do professor do AEE uma conduta de tradutor de conhecimentos escolares, através, novamente, do estabelecimento de parceria com o professor da sala de aula comum.

Como efeito disso o aluno surdo passa a ter possibilidade de interagir com os conteúdos, compreendê-los a partir da língua que lhe é acessível, sendo capaz de aprender e de participar. Pretende-se garantir o sucesso escolar desse aluno, minimizando o risco não aprendizagem, acomodando-o à uma norma escolar de sujeito que aprende, porém no tempo e espaço do AEE.

Enquanto uma prática disciplinar, a organização do AEE cumpre aquilo que já tratei no capítulo anterior, referente à distribuição do alunos nos três momentos didático-pedagógicos a fim de poder trabalhar nas questões que lhe são específicas e

que necessitam de modificação, produzindo alunos surdos mais produtivos. Nessa mesma linha são conduzidas as condutas dos professores, suscitando neles uma conduta de identificação de problemas e possibilidades de solucioná-los no que se refere à diferença linguística desses alunos. Nesse sentido, algumas atribuições do professor do AEE em Libras são:

A identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos contemplando a avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos. (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 12).

Avaliação da aprendizagem por meio da Libras é importante para que se verifique a compreensão e a evolução conceitual dos alunos com surdez no AEE (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 14).

Será no momento do AEE que, por meio da Libras, será identificado e avaliado o quanto o aluno surdo aprendeu dos conteúdos trabalhados, o quanto ele está sendo capaz de desenvolver-se cognitivamente. A sala de aula comum continua sendo um espaço, no meu ponto de vista, de exclusão destes alunos, já que nela ele não consegue participar nem aprender, necessitando desse outro espaço, que se produz como complementar. Porém, nessa forma de organização, esse acaba sendo o espaço da escola inclusiva que consegue produzir conhecimento na medida em que é o espaço onde circula a Libras, mesmo que no seu caráter burocratizado, como já mencionei outras vezes.

Reforço que o espaço do AEE acaba funcionando como *locus* onde estratégias biopolíticas são postas em funcionamento. Através das condutas docentes conduzidas por um curso de formação na perspectiva da inclusão escolar, se gerencia o risco da não aprendizagem dos alunos surdos, quando esses não encontram na sala de aula a possibilidade de compreender o que está sendo tratado.

Essa impossibilidade parece estar vinculada tanto à uma incapacidade ou dificuldade que lhe é intrínseca, conforme os materiais de análise, como mencionei no início deste capítulo, quanto a uma inadequação linguística, ou a uma deficiência do espaço da sala de aula. Essa inadequação está relacionada ao fato de que, nesse espaço, talvez não sejam oferecidas possibilidades de compreensão, já que não há garantia de circulação desta língua.

Creio que, neste cenário, a escola inclusiva, ao tentar agenciar a inclusão desses alunos, acaba, ao mesmo tempo, produzindo a exclusão, quando não oferece as mesmas condições de participação e de aprendizagem no espaço da sala de aula comum. Produz exclusão também ao burocratizar a língua de sinais, relegando à ela apenas o espaço complementar destinado ao serviço da educação especial. Produz exclusão, ainda, ao tratar essa língua a partir do seu caráter apenas de recurso de acessibilidade aos conhecimentos escolares, e não como uma produção cultural de um grupo minoritário, para quem a Libras assume uma posição que vai além das questões apenas de aprendizagem escolar.

A forma como essa língua é oferecida aos alunos surdos na escola comum, pelos discursos do campo linguístico analisados nos materiais de formação docente, reforça essa argumentação. A Libras é ensinada aos alunos surdos pelo professor do AEE no espaço de outro momento didático-pedagógico: o AEE para o ensino de Libras, conforme mostra o seguinte enunciado:

O ensino de uma língua requer critérios metodológicos que favoreçam a contextualização significativa, considerando que nem sempre o signo linguístico é motivado. *Na organização do AEE, o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem a sua aprendizagem*, como: referenciais visuais, anotações em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais.

Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 17 – grifos meus).

Assim, é possível perceber que a Libras é formalmente trabalhada no AEE. Para que o aluno consiga acessar os conteúdos escolares através da língua de sinais, no AEE em Libras, é necessário que ele “aprenda” esta língua no AEE para o ensino da Libras. Isso evidencia que a questão da aquisição da língua de sinais para crianças surdas na interação com pares surdos, fluentes, em um espaço de comunidade linguística é negada como uma possibilidade por esses discursos. Tal possibilidade, mesmo que num grupo de surdos de diferentes idades em uma mesma escola, na interlocução com surdos adultos não é observada nesses discursos que produzem a educação bilíngue proposta pelo AEE.

Retomo a ideia de que a aprendizagem da Libras está restrita e burocratizada pelo espaço do AEE, vinculada à figura do professor responsável por esse espaço complementar de aprendizagem. Dessa forma, as condutas docentes são conduzidas no sentido de que esses professores sejam fluentes nessa língua, a partir de conhecimentos gramaticais que possibilitem o “ensino” dela para os alunos surdos. Isso fica evidenciado pelo seguinte excerto, o qual se utiliza de elementos da linguística para sustentar o governo dos professores do AEE no sentido de tornarem-se gramaticalmente competentes para o ensino desta língua:

Como língua a Libras tem suas normas, padrões e regras próprias. Seus sinais são formados pelo movimento e pelas combinações das mãos com o espaço em frente ao corpo. [...] a estrutura da Libras é constituída de parâmetros primários e secundários configuração das mãos, ponto de articulação, movimento e disposição das mãos, orientação das palmas das mãos, região de contato e expressões faciais.

Os parâmetros definem as articulações das mãos com os componentes do corpo e conferem à Libras uma organização dos movimentos gestuais e das expressões por ela transmitida (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 15).

As línguas de sinais são línguas naturais e complexas, que se utilizam de um canal visual-espacial, de articulação das mãos, das expressões e do corpo, para estabelecer sua estrutura, nas dimensões fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas orais, e que se apresentam numa modalidade diferente das línguas orais-auditivas. Como qualquer língua, também existem diferenças regionais, portanto, deve-se ter atenção as diversas variações (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 22).

Nesses excertos vejo a produção da educação inclusiva para surdos pautada, além de discursos do direito e pedagógicos, em discursos linguísticos, que posicionam a Libras como uma língua capaz de transmitir conhecimentos. É por meio dela que a aprendizagem dos alunos surdos na escola comum será garantida. Porém, esses mesmos discursos a deslocam do lugar de circulação em uma comunidade que se utiliza dela, para o lugar formal de aprendizagem no espaço da educação especial no ensino comum.

Dessa forma, os professores desse serviço devem estar atentos aos elementos gramaticais que compõe esta língua, já que será através do uso adequado dela, enquanto língua de instrução, que opera-se o gerenciamento do risco da não participação e do fracasso escolar destes alunos.

Por isso reforço minha argumentação de que a Libras, neste contexto, é pensada como um recurso de acessibilidade, já que, conforme Camatti e Gomes (2011,

p. 166) “a língua de sinais é retirada da ordem discursiva produzida na questão da escola, entendida a partir da orientação cultural, e acaba sendo capturada através de outra racionalidade, que a toma como uma língua-metodologia ou uma língua-recurso”.

Nesse sentido, sustenta-se o posicionamento dos alunos surdos no campo da educação especial. Assim, os professores do AEE são governados por esses discursos a apropriarem-se desta língua e usá-la com os alunos surdos na medida em que ela possa servir como recurso específico *da* educação especial para aprender os conteúdos escolares. Essa língua parece não estar vinculada a um uso social, para além do espaço escolar, ela está a serviço estritamente da aprendizagem escolar.

Ela passa a ser um conteúdo *da* educação especial, agora configurada enquanto atendimento complementar que perpassa todos os níveis de ensino, a ser trabalhado pelo professor do AEE:

São conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais – Libras e Libras tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa – CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (ROPOLI, et. al., 2010, p. 27 – grifos meus).

Acredito que, ao ser narrada como um conteúdo, a Libras perde seu caráter cultural construído pela comunidade surda, como principal marca da diferença surda. O apelo à Libras como um conteúdo a impossibilita de circular na escola, nos espaços coletivos e na sala de aula que frequenta o aluno surdo, onde, a meu ver, deveria ser o local de aprendizagem, sem restrições de cunho linguístico.

Da forma como se apresenta a Libras: os espaços a que ela é necessária, o seu caráter de conteúdo a ser trabalho apenas na relação formal de aprendizagem entre professor do AEE e aluno surdo, creio que toda riqueza cultural que a sustenta e lhe dá *status* de língua, corre o risco de se ver enfraquecida pelo seu aprisionamento em um espaço complementar de aprendizagem.

Essa formatação produz um processo que a meu ver burocratiza o acesso e o uso da Libras e, em contrapartida a Língua Portuguesa, por ser uma língua majoritária, circula nos diversos espaços da escola, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Sobre a questão da Língua Portuguesa, discuto na próxima seção.

5.2 DISCURSOS LINGUÍSTICOS REFERENTES A LÍNGUA PORTUGUESA

Ensinar aos alunos com surdez, assim como aos demais alunos, a produzir textos em Português *objetiva torna-los competentes em seus discursos, oferecendo-lhes oportunidade de interagir nas práticas da língua oficial e de transformar-se em sujeitos de saber e poder com criatividade e arte* (DAMÁZIO, 2007, p. 11 – grifos meus).

A apropriação da língua portuguesa escrita demanda atividades de reflexão voltadas para a observação e a análise de seu uso, para o conhecimento de sua estrutura e sistema linguístico, funcionamento e variações em contextos de prática, tanto nos processos de leitura como na produção de texto. A reflexão sobre a língua permite ao aluno conhecer e usar a gramática normativa, produzir os vários gêneros textuais e *ampliar sua competência e desempenho linguístico* (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 19 – grifos meus).

O objetivo desse atendimento é desenvolver a competência linguística, bem como textual, dos alunos com surdez, *para que sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa.*

[...] O ensino da língua portuguesa por escrito é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com surdez em sala de aula comum e na vida social (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 20 – grifos meus).

A competência no ato de ler e escrever na Língua Portuguesa tem uma centralidade nos discursos linguísticos identificados no material de formação docente para o AEE que analisei nesta pesquisa. Creio que seja esse o grande objetivo do AEE para alunos surdos, pela recorrência de discursos dessa ordem encontrado nos materiais. Talvez essa questão seja tão recorrente pelo fato de que o acesso à Língua Portuguesa por alunos surdos ser produzido pela maioria dos educadores de surdos como sendo da ordem do problema ou da dificuldade.

Problema e dificuldade tanto centrados do lado de quem aprende quanto de quem ensina. Do lado de quem aprende pelo fato de que não escutar seja considerado a justificativa para que estes sujeitos apresentem formas de construir os processos de leitura e escrita de forma diferente daqueles que ouvem. Essa diferença passa a ser compreendida como um problema ou dificuldade decorrente da privação sensorial, num contexto em que ter essa habilidade é bastante valorizada no meio social.

A dificuldade e problema também são produzidos, discursivamente, como sendo do lado de quem ensina, já que se presume que a grande maioria dos professores que ensinam os surdos desconhece metodologias de ensino adequadas para produzir

sujeitos capazes de ler e escrever na Língua Portuguesa. Práticas de adaptação de textos, no sentido de torná-los mais “enxutos” ou simples para a compreensão desses alunos, recorrente em escolas de surdos, acaba por impossibilitar que os alunos surdos tenham acesso a textos complexos, dificultando a sua capacidade de leitura e escrita.

A produção da dificuldade ou problema com a Língua Portuguesa escrita, independente de estar do lado de quem aprende ou de quem ensina, chama a atenção para o fracasso escolar destes alunos. Assim, o fracasso passa a ser um risco que, na perspectiva da educação inclusiva, deve ser gerenciado através das práticas dos professores do AEE, como discuti no capítulo 3. Por isso a centralidade do ensino da Língua Portuguesa, nos materiais, funciona como uma forma de gerenciar o risco do fracasso escolar, conduzindo as condutas docentes, num processo de normalização dos alunos surdos pela sua competência nessa língua.

Convocar os professores desse serviço a operar formas de trabalho que possibilitem aos alunos surdos tornarem-se “competentes”, “ampliar sua competência e desempenho linguístico” estão no âmbito das estratégias biopolíticas, que atuam no sentido de minimizar os riscos e aumentar as possibilidades de vida produtiva desse grupo da população. O aprendizado dessa língua por meio do AEE subsidia, conforme os materiais, a competência tanto para sala de aula comum quanto para a vida social.

Essa questão está vinculada aos discursos do direito, pois ser competente na Língua Portuguesa é compreendido como um direito do sujeito surdo que deve ser garantido pelo espaço escolar:

Por isso, defendemos que o espaço escolar constitui-se como o lugar-base onde podem inserir-se as pessoas com surdez para a aquisição e desenvolvimento da modalidade de língua portuguesa escrita [...] *por ser direito dos cidadãos com surdez constituírem-se como sujeitos letrados numa segunda língua, em seus vários níveis de desenvolvimento. E a língua portuguesa escrita pode ser um dos eficazes instrumentos para a sua constituição como sujeito/cidadão*, visto que nela se concentra o poder discursivo de expressão formal de sentidos, com ela é possível estabelecer as interações verbais entre o eu e o outro e *dela se apropriam todos os que buscam e produzem conhecimentos científicos, os saberes e os bens culturais a que temos direito de acesso* (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 17 – grifos meus).

Chamo a atenção para a suposição de que, ao ser garantido pela escola inclusiva o direito ao aprendizado da Língua Portuguesa, possibilita-se a constituição do

surdo como “sujeito/cidadão”. O acesso à Língua Portuguesa, assim como à Libras, é o que viabiliza a normalização desses alunos, já que ambas parecem possuírem essa função. No caso da Língua Portuguesa, passa a ser a língua que possibilita “interações verbais” e, além disso, pela competência nessa língua, se poderá buscar e produzir “conhecimentos científicos” “saberes e bens culturais” os quais também são produzidos como direito de todos.

Os professores do AEE, numa lógica de disciplinamento e para operar a normalização dos alunos surdos produzindo sujeitos competentes na leitura e escrita da Língua Portuguesa, são conduzidos a seguirem alguns passos. Esses passos constituem uma forma de trabalhar com essa língua que pressupõe níveis, estágios de aprendizagem, de mais simples para outros mais complexos:

Acreditamos que os processos teórico-metodológicos para o ensino e aprendizagem da pessoa com surdez do PE³⁵ poderão consolidar-se da seguinte forma:

- a) uma proposta didático-pedagógica que norteie um primeiro nível de ensino voltado para os processos iniciais de alfabetizar e letrar;
- b) uma proposta didático-pedagógica para um segundo nível de ensino norteado aos processos intermediários de maior complexidade, em que os textos veiculados apresentarão estruturas, organização e funcionamento de razoáveis complexidades e promovam atos de ler, interpretar e escrever, segundo categorias mais elaboradas da língua padrão;
- c) uma proposta didático-pedagógica de um terceiro nível, mais avançado, da apropriação da língua oficial escrita, em que o uso da língua esteja plenamente *ao alcance da pessoa com surdez*, que poderá produzir os processos de leitura e de escrita de gêneros textuais e discursivos em patamares de maior complexidade e elaboração, *tornando-se sujeito de complexo nível de letramento* (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 19-20 – grifos meus).

Percebo que essa forma de atuação do professor do AEE, prescrita pelos discursos linguísticos da formação docente, seguem uma linha de nivelamento de ordem disciplinar. Esses discursos acabam por produzir práticas que estão apoiadas na ideia de que o surdo apresenta problemas ou dificuldades na compreensão da Língua Portuguesa, decorrentes da privação sensorial. Posicionar o surdo desta maneira, mais uma vez, justifica o seu enquadramento na categoria dos alunos *da* educação especial. Desloca a diferença na construção da Língua Portuguesa escrita da aquisição de uma segunda língua, para uma questão de deficiência sensorial.

Não me coloco no lugar de pensar se isto é bom ou ruim, verdadeiro ou falso. Proponho essa discussão para pensar o lugar que tem cada uma das línguas

³⁵ Português Escrito.

envolvidas na educação escolarizada dos alunos surdos, nessa proposta de educação inclusiva. Enquanto a Libras é constituída como um recurso de acessibilidade, a Língua Portuguesa é o meio pelo qual o surdo torna-se cidadão.

Vejo com isso uma oposição de *status* entre essas duas línguas, o que desconsidera toda a luta da comunidade surda pela valorização da sua língua tanto quanto a da Língua Portuguesa, ambas importantes na constituição do surdo como cidadão de direito. A partir dos discursos de formação de professores, a Libras parece funcionar mais como um “trampolim” para a possibilidade de se ter acesso a saberes e conhecimentos científicos, inclusive pelo fato de ela não ser considerada adequada para o ensino da Língua Portuguesa, como já mencionei no capítulo 4.

A partir disso, entendo o AEE como estratégico numa racionalidade de governmentação pautada na biopolítica, já que é por meio dele que riscos são gerenciados e que os sujeitos considerados *da* educação especial são normalizados. No caso específico dos alunos surdos, normalizados pela produção da competência no português escrito.

Percebo que a centralidade linguística opera um convencimento dos professores do AEE quanto à necessidade do uso da Libras como forma de gerenciar o risco da exclusão linguística e, conseqüentemente, exclusão de acesso aos conhecimentos escolares e científicos. Em contrapartida, é o aprendizado da Língua Portuguesa que supostamente dará condições para que o surdo se constitua como cidadão.

Cidadão numa sociedade pautada no modelo de sujeito empresa, capaz de gerir a própria vida, se autogovernar, inserir-se no mercado de trabalho, enfim, acumular capital humano suficiente para que possa produzir e consumir com autonomia. Dessa forma os sujeitos *da* educação especial saem da tutela do Estado, tornado-se menos onerosos para esta instituição.

Retomo a epígrafe usada no início deste capítulo para pensar sobre os olhares em relação aos sujeitos surdos.

Tanto a inclusão escolar como a educação bilíngue, quando não mudam os olhares sobre os surdos, e não se olha para as singularidades, podemos ver a redução da surdez aos processos linguísticos, à capacidade de comunicação com o outro surdo e com o outro ouvinte, uma redução que não leva em conta a cultura, as experiências surdas e as múltiplas possibilidades de ser surdo (THOMA, 2012, p. 213).

A partir do que discuti nesse capítulo, penso que a educação bilíngue proposta por este curso de formação docente reduz a surdez aos “processos linguísticos”, como sugere Thoma. Não trata das especificidades dos sujeitos surdos, mas ocupa-se em produzir um surdo competente nas duas línguas. Na Libras para ter acesso e aprender os conteúdos escolares e na Língua Portuguesa para constituir-se como sujeito/cidadão.

Por meio do discurso da centralidade linguística, que sustenta o governmentação dos professores do AEE, prescrevendo habilidades que se deve ter no uso da Libras e níveis de ensino da Língua Portuguesa, operam-se processos de normalização. Normalizam-se esses alunos, transformando-os em sujeitos competentes, autônomos, participativos, tanto na escola como fora dela. Produzem, com isso sujeitos úteis, produtivos, capazes de concorrer no mercado de trabalho e de consumir.

Assim, a inclusão escolar desses alunos encontra suas condições de possibilidades para funcionar como um dispositivo biopolítico, tendo a formação docente como uma das estratégias deste dispositivo.

A partir do que discuti neste capítulo, creio que, mesmo que os discursos presentes nos materiais que analisei apontem para a produção de um sujeito surdo participativo, autônomo e competente na Libras e na leitura e escrita da Língua Portuguesa, ou seja, um projeto biopolítico, o modelo de sujeito surdo que se efetive nesta proposta, a meu ver, estaria aquém do participativo, autônomo e competente. Acredito no protagonismo da Libras na vida e na experiência escolar dos sujeitos surdos. Porém, pelas análises que fiz dos materiais nesta pesquisa, a Libras está muito mais presente na educação escolarizada destes sujeitos como um recurso de acessibilidade, como venho mostrando.

A Libras parece estar a serviço da Língua Portuguesa e da aquisição dos conhecimentos escolares somente e não enquanto uma língua realmente capaz de produzir um sujeito participativo, autônomo e competente, já que é burocratizada pelos tempos e espaços do AEE. Assim, ao propor aos estudantes surdos esta forma de vivenciar a sua língua na escola, tal vivência não está coerente com a produção de um sujeito realmente participativo, autônomo e competente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final desta escrita, deste trabalho investigativo, o movimento que faço é o de rever o que produzi ao longo desta dissertação. No exercício de rever, percebo que as respostas encontradas para a pergunta de pesquisa que impulsionou este trabalho estão na ordem da provisoriedade.

Para pensar sobre isso retomo o problema que deu início a esse trabalho e os objetivos que deram o direcionamento à construção dele: *que discursos circulam nos materiais de formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como eles operam para governar os professores e normalizar os alunos surdos?*

Os objetivos que delinearão meus investimentos foram: a) problematizar a inclusão escolar como um dispositivo biopolítico e a formação de professores como uma das estratégias para colocar a inclusão escolar em funcionamento; b) identificar e analisar os discursos sobre a surdez, os surdos e sua escolarização, que estão presentes no material usado como referencial teórico em um curso de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado; c) compreender como estes discursos conduzem as condutas dos professores e constituem práticas para normalizar os alunos surdos.

Procurei mostrar que os materiais de formação docente para o AEE são compostos, predominantemente, por discursos de três campos do saber: discursos de direito, pedagógicos e linguísticos. Esses discursos sustentam práticas de governo dos professores para fazer funcionar o AEE para alunos surdos na escola comum segundo certas regras.

Conduzem as condutas docentes para transformarem as práticas pedagógicas da escola a fim de que sejam garantidas a participação e a aprendizagem destes alunos. Tais transformações estão pautadas no reconhecimento e na valorização da diferença, porém, como procurei mostrar, esses aspectos parecem estar situados apenas no tempo e espaço do AEE. A sala de aula comum não opera modificações, seja pela presença do intérprete, que não é observada nos materiais, seja pela discussão e/ou visibilidade de marcadores culturais surdos – estes são negados pelos materiais.

Aos professores cabe, pela distribuição dos alunos surdos nos tempos e espaços da sala de aula comum e dos três momentos didático-pedagógicos do AEE – AEE em Libras, AEE para o ensino da Libras e AEE para o ensino da Língua Portuguesa – operar a vigilância desses alunos.

Tal prática se dá pelo conhecimento minucioso deste aluno, possibilitado pelo estabelecimento de parceria com o professor da sala de aula comum e com a família do aluno. Por meio deste conhecimento é atribuição do professor do AEE avaliar, identificar, reconhecer necessidades e habilidades para que, a partir disso, possa elaborar, organizar e executar planos, estratégias e recursos para viabilizar a normalização destes alunos.

Por meio dessas práticas se pretende produzir sujeitos surdos que aprendam e participem na escola comum, que saibam e possam conviver com os ouvintes, que sejam competentes nas duas línguas, Libras e Língua Portuguesa. Portanto, sujeitos autônomos, produtivos, competentes e participativos, tanto na escola como fora dela. Tais habilidades constituem a norma surda instituída pelos discursos presentes nos materiais de formação docente para o AEE na perspectiva da educação inclusiva.

Esse processo de normalização parece acontecer por uma centralidade linguística, relacionada à oferta de uma educação bilíngue, porém restrita aos tempos e espaços dos três momentos didático-pedagógicos do AEE. Nesse sentido, a Libras passa a ser compreendida como um recurso de acessibilidade aos conteúdos escolares, burocratizada pelo seu encerramento em dois momentos do AEE, sendo ensinada para os alunos surdos nesses espaços.

Em contrapartida, a Língua Portuguesa, ao circular em todos os espaços da escola, inclusive no AEE acaba tendo um *status* maior que o da Libras, sendo compreendida como a língua que possibilitará aos surdos tornar-se sujeitos/cidadão e ter acesso aos conhecimentos científicos.

Minha intenção, neste trabalho não foi o de posicionar essas práticas como sendo boas ou ruins; mais ou menos produtivas que outras formas de organizar a educação escolarizada dos alunos surdos, como em escolas de surdos, por exemplo. Tive a intenção de pensar sobre essa forma de produzir a surdez, os surdos e sua educação escolarizada.

Quanto aos efeitos produzidos por esses discursos, creio que não seja possível ainda discutir. Esta também não foi a intenção deste trabalho. Mas ao analisar esses materiais, esta questão esteve presente. De que forma tem-se colocado em prática esses direcionamentos pelas escolas que estão se constituindo como inclusivas e que tem se movimentado para acolher e trabalhar com a diferença surda? Como os alunos surdos estão aprendendo nessas escolas? Quais maneiras de ser surdo se estabelecem a partir dessas experiências? Qual o *status* que a Libras vem assumindo em escolas que

organizam suas práticas direcionadas aos surdos pautadas em discursos como os que analisei nesta pesquisa?

Muitas outras perguntas poderiam ser feitas ao finalizar este trabalho, já que a provisoriedade dele próprio se constitui desde que comecei a dar os primeiros passos nesta investigação. De certa forma, isso já se faz presente, já que posso ver que muitas das discussões e argumentações propostas neste trabalho poderiam ter sido mais aprofundadas ou terem tomado outros rumos. Creio ser esse um sentimento que perpassa quem faz pesquisa e que é sempre tomado por outras perguntas, outras formas de pensar, outros olhares...

REFERÊNCIAS:

ALVES, Carla Barbosa. FERREIRA, Josimário de Paula. DAMÁZIO, Mirlene Macedo. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 12 out. 2012.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 12 mar. 2010.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2001.

_____. *Resolução nº 4*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em 13 ago. 2011.

_____. *Decreto 6.949*. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

_____. *Decreto 7.611*. Dispões sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídico, 2011.

_____. *Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos*. Texto disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, 2011.

CAMATTI, Liane; GOMES, Anie Pereira Goularte. A captura da cultura e da diferença: articulações a partir de uma política bilíngue para surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de Inclusão: Gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 163 – 178.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos; THOMA, Adriana da Silva. *A produção do professor do atendimento educacional especializado para alunos surdos*. In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 2012, Santa Cruz do Sul - RS. III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação - Políticas e formação de professores. Santa Cruz do Sul - RS, 2012.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulários de Foucault: um percurso por seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Família S/A: Um estudo sobre a parceria família-escola*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese [Doutorado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

DAMÁZIO, Mirlene F.M. Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos. In: *II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, 2005, Brasília. Anais... Brasília: MEC, SEESP, 2005. p.108 – 121.

_____. Tendências Subjacentes à Educação das Pessoas com Surdez. Capítulo II. *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 19 – 22.

DAMÁZIO, Mirlene F.M.; FERREIRA, Josimário P. Educação Escolar de Pessoas com Surdez - Atendimento Educacional Especializado em Construção. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. v. 5, n. 1 (jan/jul) - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. p. 46 – 57.

DECKER, Alice. *Inclusão: o currículo na formação de professores*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2006.

FÁVERO, Eugênia Augusta G. *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise foucaultiana de discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre:UFRGS (aprovado para publicação em 17/10/2011).

FISCHER, Rosa M.B. Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n, 114, nov/2001, p. 197-223. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em 23 abr. 2012.

FONSECA, Márcio Alves da. Normalização e direito. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro, Nau, 2000.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

_____. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999b.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *Em Defesa da Sociedade: Curso dado no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Segurança, Território, População*: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Nascimento da Biopolítica*: Curso dado no Collège de France (1978-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*: Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HERMES, Simoni Timm. *O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo*: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. Santa Maria: UFSM, 2012. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

KRAEMER, Graciele Marjana. *Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

LASTA, Letícia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas Públicas de Inclusão Escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de Inclusão*: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão Escolar*: saberes que operam para governar a população. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMAN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e Biopolítica. *Cadernos IHU idéias*. ano 8. nº 144. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. São Leopoldo: UNISINOS, 2011. Tese [Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC*: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

_____. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de Inclusão*: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

REVELANTE, Patrícia. *Políticas Públicas Inclusivas*: implicações na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2013. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.

ROPOLI, Edilene Aparecida, et.al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCHUCK, Maricela. “*A Educação dos Surdos no RS*”: currículos de formação de professores de surdos. São Leopoldo: UNISINOS, 2011. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

THOMA, Adriana da Silva. A afirmação da diferença e da cultura surda no cenário da educação inclusiva: desafios para o currículo. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorin (orgs.). *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: Editora da ULBRA, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.13-34.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

_____. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*. FAE/PPGE/UFPel. Pelotas, vol. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Marcadores Culturais Surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.