

A ordem do discurso na educação especial: em pauta, a formação de professores no município de São Luís para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva

Resumo: O objetivo desta pesquisa é a partir da noção foucaultiana de discurso, tomando a trama saber-verdade-poder, analisar como se movimentam as aproximações e os distanciamentos entre os discursos acerca da formação docente na educação especial/inclusiva do professor regular da rede de ensino municipal de São Luís e os discursos nos dispositivos oficiais que versam sobre a temática. Os procedimentos metodológicos escolhidos para este agenciamento como pesquisador são as cartografias, as entrevistas semiestruturadas, questionários e a análise documental. Como fontes têm-se 20 professores escolhidos nos núcleos que compõem a zona urbana de São Luís e variados dispositivos oficiais, entre os anos de 1988 e 2009. Como resultado, desenha-se a invenção do professor inclusivo, que é um novo professor que serve para dar conta da educação inclusiva. No que tange aos discursos dos professores e dos dispositivos, identifica-se a manutenção da ideia que associa diferença e deficiência. O discurso na educação especial em São Luís se ordena, buscando compreender o impasse entre a concepção de diferença que articula a formação discursiva inclusiva e as condições de sistema para incluir sob esta perspectiva.

Palavras-chave: Educação especial; Educação inclusiva; Discurso.

Ramon Luís de Santana Alcântara
Professor Adjunto da Universidade
Federal do Maranhão
ramon.lsa@ufma.br

Apresentação

Neste texto são apresentados os resultados finais de uma pesquisa de mestrado, realizada no período de 2008 a 2010, na cidade de São Luís, Maranhão. A referida pesquisa teve como objetivo analisar como se movimentam as aproximações e os distanciamentos entre os discursos acerca da formação docente na educação especial/inclusiva do professor regular da rede de ensino municipal de São Luís e os discursos nos dispositivos oficiais que versam sobre a temática. Referendando-se nas teorizações elaboradas por Michel Foucault, em última instância, busca-se problematizar o ordenamento discursivo que se elabora na educação especial acerca de deficiência, Educação, formação de professores e temas correlatos.

Subjaz ao problema de pesquisa uma outra questão: como os professores e o Estado conformam o professor para atuar na escola regular na perspectiva da educação inclusiva? Para além de ser mais um estudo na área acerca de formação de professores, esta

(1) Muitas vezes nomeada como pós-crítica, hipercrítica ou pós-estruturalista. (VEIGA-NETO, 1995)

(2) Em linhas gerais, diz respeito às políticas de formação de professores, que guardam duas vias de análise, como uma tecnologia de Estado (instituindo uma forma conformada) e como uma subjetivação de um indivíduo que se forma (subjetiva-se) ao ser formado (resignando-se a essa forma conformada, em seu duplo sentido: de paciência com o sofrimento e de revolta).

pesquisa centrou seus objetivos, através de seu referencial teórico, em uma desnaturalização da temática.

Com este intuito bem fundamentado e expresso, a pesquisa contou com um momento prévio, antes de entrar propriamente na análise dos dados empíricos. Buscou-se assim, primeiro, demonstrar a possibilidade de Michel Foucault atuar como um pensamento “revolucionário” nas pesquisas em educação especial, tomando a continuidade de uma linhagem de pesquisa já consolidada no Brasil. Visava com este ponto, movimentar as teorizações foucaultianas como ferramentas funcionais às demandas do objeto de investigação. A questão que emerge é: como problematizar a formação de professores na educação especial/inclusiva, possibilitando novos olhares sobre este objeto? Insere-se a pesquisa, pois, em uma linhagem de pesquisadores¹, que vêm buscando analisar o dado a partir dele mesmo, a partir de suas superfícies e não mais subjogá-lo a teorias universais e absolutas.

Um segundo movimento diz respeito ao agenciamento cartográfico (DELEUZE; GUATTARI, 1995) sobre as problematizações acerca da política educacional brasileira, evidenciando as políticas de formação de professores e de educação especial. Traz a possibilidade de um mapeamento que fizesse transfigurar outros relacionamentos analíticos. Nesse sentido, discorre-se sobre como o objeto de pesquisa é circunscrito por um cenário. Fez-se necessário analisar a governamentalidade (FOUCAULT, 2008b) que vem conduzindo a política educacional brasileira, seus preceitos e suas ações. Diversos pesquisadores foram elencados, arrolando um raciocínio que busca desenhar a configuração do estrato analisado. Após a conjunção de um cenário, que evidenciou uma governamentalidade neoliberal com característica brasileira, colocou-se mais uma vez as vestimentas cartográficas para compreender como se deu a conformação do objeto de pesquisa nesse cenário.

Surge então um terceiro movimento, possibilitar uma óptica que aponte as políticas de formação de professores como uma tecnologia de Estado de sujeição dos indivíduos. Analisou-se como o objeto “formação de professores” se desenrolou nesses últimos vinte anos, tomando-o como “política de conformação”², isto é, de dar simultaneamente uma forma conformada e resignada (no sentido de revolta). Aqui analisou-se as relações de poder e resistências nas reinvenções identitárias de um profissional. Notadamente, voltou-se para a invenção do professor inclusivo, isto é, aquele professor

a quem foi dada a responsabilidade de pôr em prática o discurso inclusivo. Esta é a peça chave para o exercício cartográfico sobre as problematizações acerca da formação docente na educação especial, após o acontecimento da inclusão.

Os procedimentos metodológicos escolhidos foram as cartografias (DELEUZE; GUATTARI, 1995), as entrevistas semiestruturadas, questionários e a análise documental. A partir do referencial teórico-metodológico utilizado, os sujeitos da pesquisa ganham *status* de condições de possibilidade discursiva. O sujeito cumpre uma função, ele é uma forma, um aspecto do discurso. Pautado nestes pressupostos, tomou-se duas fontes para esta pesquisa: o professor regular da rede de ensino municipal de São Luís e os dispositivos oficiais que versam sobre formação de professores e/ou educação especial/inclusiva, das instâncias federal e municipal.

No que diz respeito aos professores, foram selecionados 20 professores regulares da rede municipal que tinham um aluno com deficiência em sua sala de aula. Eles foram escolhidos em dez escolas dos seis núcleos³ da zona urbana de São Luís, a fim de garantir uma maior abrangência discursiva aos dados. A quantidade estipulada teve por finalidade ter um número amplo de fontes, de modo a esboçar possíveis formações discursivas diferenciadas e evidenciar estratégias de emergência de saberes. A necessidade de esses professores terem atuação na área garantia uma entrada discursiva no debate acerca da formação de professores, pois os mesmos, de alguma forma, já deveriam ter sido questionados a respeito.

No que se refere à outra fonte desta pesquisa, os dispositivos oficiais, foram utilizados pareceres, resoluções, referenciais, políticas, portarias, planos, decretos e leis que versam sobre formação de professores e/ou educação especial/inclusiva, tomando como marco arbitrário a Constituição de 1988. O objetivo aqui era entender a constituição do discurso inclusivo nas políticas educacionais brasileiras a partir de suas fontes de normas, utilizando-as como tecnologias de controle por parte do Estado.

Fundamentação teórica

Em linhas gerais, discorre-se sobre as consequências, na educação especial, da hipótese já consagrada que Foucault (1996, p. 08-09) anuncia na aula inaugural no *Collège de France*, onde afirma que

(3) A rede de ensino municipal de São Luís organiza suas escolas por núcleos territoriais. São sete núcleos, sendo seis na zona urbana e um na zona rural.

(4) Para mais informações acerca das outras categorias, bem como o processo de coleta de dados: Alcântara (2011).

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Para apoiar esse uso, buscou-se as contribuições de Sommer (2007) que aproxima a ordenação do discurso anunciada por Foucault (1996) ao campo educacional. A hipótese de Sommer (2007) é de que há uma ordem do discurso escolar, isto é, as práticas discursivas na escola são sancionadas e interdidas por determinadas regras. Ainda afirma que essas práticas discursivas controladas implicam na produção de identidades, concepções e regulam as práticas não discursivas.

Alicerçou-se ainda nas contribuições de Fischer (2001) que desenvolve um conciso trabalho de aproximação entre o pensamento foucaultiano e a análise do discurso na Educação.

Para *A ordem do discurso na Educação Especial* utilizou-se como ferramentas (DELEUZE, 1979) alguns conceitos/noções que circulam na trajetória filosófica de Michel Foucault, notadamente no que se toma aqui como arqueogenealogia, tais como: discurso/formação discursiva, dispositivo, acontecimento, sujeito/subjetivação, saber, verdade, poder, estratégia/luta/tática, identidade, governamentalidade, biopoder, biopolítica, Estado e Educação.

Embora se descreva esses conceitos separadamente, destaca-se que, no pensamento foucaultiano, a análise toma todos eles imbricados, engendrados em atividade na manifestação do discurso e das práticas sociais. Por questão de escopo deste trabalho, não discutirei cada noção previamente.

Análise dos resultados

A análise das entrevistas semiestruturadas, dos questionários e dos dispositivos foi pautada em um roteiro de seis categorias: a) Visão de educação especial e inclusão; b) Quem é o professor da educação especial na perspectiva inclusiva; c) Como se dá a formação inicial deste professor; d) Como se dá a formação continuada deste professor; e) Onde este professor atua; e f) Qual é a atuação deste professor. Neste artigo, elas são apresentadas, notadamente as três primeiras, de forma articulada⁴.

Os professores, em geral, construíram uma visão de educação especial, já a partir do acontecimento inclusivo, que vincula o projeto de Educação para alunos com deficiência àquele pensado para os alunos sem deficiência:

[...] Hoje eu acredito que a Educação Especial é Educação [...] (Otelo).

Este professor, que já possui uma entrada mais aprofundada no discurso acerca da pessoa com deficiência através da noção da diferença, devido sua experiência docente, utilizou argumentos pautados na diversidade. Outros professores, mesmo defendendo uma visão de educação especial como inerente à Educação, trazem alguns outros argumentos:

[...] A Educação Especial pra mim é uma educação que... Vamos dizer... Os professores, as pessoas que estão ali voltadas para essa educação, elas têm uma maneira diferenciada de atuar. Uma maneira... Vamos dizer assim... Mais delicada, mais... É... Mais detalhada, mais... Assim... Vamos dizer... Querer chegar mais próximo desses alunos. Saber mais um pouco deles, da vida deles, para poder trabalhar melhor. É por aí que eu acho que a Educação Especial ela tem esse nome [...] (Emília).

A tônica que uma educação especial é uma Educação mais centrada nas idiosincrasias reflete uma outra elaboração discursiva que pauta o saber acerca das diferenças. Quando uma professora me afirma que é preciso uma atenção mais detalhada ao aluno com deficiência, ela afirma que a Educação oferece uma atenção menos detalhada. Este raciocínio chega à seguinte conclusão: a educação especial volta-se para a diversidade de seu alunado. Com as mudanças ocorridas na Educação, tão marcada por olhares homogeneizadores, percebe-se que este trato detalhado, delicado que a educação especial traz, em certa medida, através do processo de inclusão servirá para questionar a noção de igualdade e homogeneidade que a escola regular relaciona com seu alunado. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003) É chegada a hora de perceber a diversidade e a idiosincrasia de todos os alunos.

Outras professoras trouxeram também essa percepção de que a educação especial é sinônimo de tratamento individualizado, com respeito às diferenças, e particularidades de cada aluno,

compreendendo suas marcas, não só biológica, mas histórica, psicológica, social, cultural, econômica etc.:

[...] O ganho é que nós aprendemos a trabalhar muito com a diferença, nós aprendemos a respeitar o limite da necessidade de cada um e nós aprendemos muito com eles, porque a gente vai ver aspecto da gente que a gente no dia a dia a gente não consegue notar. Nós conseguimos assim a emoção deles [...] (Rosalinda).

A complexidade desta análise direciona-se para os fundamentos que os professores apresentam para construir essa visão de educação especial como centrada nas diferenças. Percebe-se que eles pautam-se no que se chama aqui de mito do “especial”. O perigo se encontra justamente no julgamento moral que esse mito carrega consigo. Pois, se por um lado, é louvável que os professores reconheçam a necessidade de focar o processo educativo nas diferenças de seu alunado, questionando a postura homogeneizadora da Educação, por outro, eles adentram na trama saber-verdade-poder através de uma formação discursiva que trabalha diferença como sinônimo de deficiência, isto é, trazem a norma como centro e tudo aquilo que se afasta é diferente, é anormal. Desta forma, a educação especial não teria como objetivo o atendimento individualizado por ela compreender a diversidade humana, mas porque a deficiência é diferente e precisa ser atendida diferentemente. Aqui se cai novamente na perspectiva de exclusão pautada na normalidade e estabelece novamente as justificativas para a classe especial e para um saber a mais, “especial”, que o professor regular nunca daria conta.

Há vínculo entre a contrapartida da Educação como mecanismo homogeneizador e a educação especial como estabelecimento de um atendimento individualizado com a visão de que a diferença é uma especificidade além da normalidade. Este vínculo constrói a confusão entre diferença e desigualdade. Neste sentido, trabalha-se para que diferença homogeneíze-se, para se buscar a igualdade. Aqui o Estado entra com seu projeto de segurança, que precisa ser analisado e deflagrado. É preciso problematizar a igualdade.

E o mito do “especial” se propaga nos discursos dos professores. Não se fala de pessoas e suas diferenças, mas se fala “dessas crianças”, as que são “diferentes”:

[...] Aí, então quando eu me deparei com essa situação entrei um pouco em pânico, porque eu não tinha preparo para trabalhar com aluno nessas condições e não conseguia atingir o objetivo de aprendizagem de uma criança dessa, né? [...] (Helena).

É a junção de uma concepção confusa acerca da ideia de “especial”, com o atrelamento diferença-deficiência, com a percepção ainda enraizada de Educação homogênea que a visão de educação especial nos dispositivos e nas formações discursivas dos professores entrevistados ainda está presa a algo “além”.

Esta visão também se reflete nas primeiras reações que se têm ao deparar-se com um aluno com deficiência em sala de aula, fato que se intensifica com a expansão das políticas de inclusão. Os relatos que se têm são de expressões de pânico, medo, susto. O desconhecido, o “outro” entra na sala e com ele toda essa representação que se constituiu nas práticas discursivas gera reações de adversidade, em um primeiro momento.

[...] O primeiro aluno que eu recebi... Porque nós temos assim, como nós não temos a infância com eles sendo privilegiados com isso, a gente tem certo receios, certos medos, como eu devo conversar, como devo pegar, como devo tratar esse aluno [...] (Rosalinda).

Uma das razões de o aluno com deficiência ser o “outro” na escola e a educação especial, embora vista como positiva por trabalhar a heterogeneidade, ser uma especificidade, é o processo de exclusão que a instituição escolar promoveu ao longo dos anos na sociedade moderna.

Desta forma, percebe-se que a visão que os dispositivos trazem acerca de educação especial, de certa maneira, coaduna com os discursos dos professores. Ambos pautam-se em uma relação entre deficiência e diferença, anulam a problematização e focam um atendimento individualizado em um mito que estabelece um “especial”. De certo modo, esse processo oferece resistência ao projeto homogeneizador da Educação proposta pela governamentalidade neoliberal. É aqui que Foucault (1996) demarca que a verdade, tomada como uma instância institucionalizada, está a serviço de um mascaramento da vontade de verdade, do desejo e do poder. O mito do “especial” condiciona o olhar sobre a educação especial e confabula uma calmia na Educação para pessoa com deficiência.

Esta discussão sobre visão de educação especial remete à emergência de uma outra discussão que trata da visão de educação inclusiva. O intuito é perceber se os dispositivos e/ou discursos dos professores entrevistados visualizam alguma diferenciação entre o que seria educação especial e seus objetivos e o que seria a educação inclusiva e suas consequências para a Educação.

Um dos aspectos que os dispositivos apresentam em seus discursos é propor a inclusão como uma panaceia. É o biopoder utilizando de todos seus braços para exercer o controle, através de suas instituições (FOUCAULT, 2005). Todas as críticas que eram dirigidas à Educação poderão ser sanadas com as modificações que a inclusão promove na escola. Automaticamente, a governamentalidade neoliberal estabelece que de agora em diante todas as escolas são democráticas e todos os alunos aprenderão e com isso, teremos uma sociedade melhor.

No entanto, a inclusão vem sendo percebida por alguns, a partir de uma tônica equacional da educação inclusiva, como se fossem dois grupos em um mesmo espaço, duas turmas em uma mesma sala. O professor regular, assim, teria duas funções: cuidar de “sua” turma e dos alunos inclusos:

[...] São duas coisas, são duas funções que você tá fazendo na sala de aula. É como você tivesse pegando uma turma de quinta e outra de sétima! [...] (Hérmia).

Se a entrada e a permanência vêm sendo garantidas pelos dispositivos, a compreensão de educação inclusiva ainda permanece vinculada à associação entre diferença-deficiência. Isso acarreta em uma exclusão dentro da sala de aula e macula definitivamente qualquer intenção de se pensar a partir da diferença.

Ao analisar os discursos dos professores e identificando a transversalidade que há entre os poderes internacionais, nacionais e locais, percebe-se que para além da visão de educação inclusiva que compõe a discursividade destes professores, o que apresenta é uma falha na ordenação desse sistema. Ele não funciona tão harmonioso como se propôs, tendo como responsáveis pelos hiatos seus diversos setores:

[...] Da Secretaria disseram “fulano, fulano, fulano, especial”. Só dizem isso para gente, e ainda me disseram assim “estão aqui para se socializarem” [...] (Hérmia).

Essas falhas no sistema são compartilhadas por vários responsáveis. Justamente por não ter uma articulação entre Secretaria Municipal de Educação-escola, gestão-professor, professor-família, família-técnicos, o que dificulta a engrenagem funcionar de acordo com o que os dispositivos disponibilizam. Assim, antes mesmo de se efetuar uma crítica à postura orientadora que o Estado governamentalizado pelo projeto neoliberal, tem-se que analisar a inoperância do sistema responsável.

E a falta de condições de trabalho se acumula no discurso dos professores como impeditivos para a implantação de uma Educação Inclusiva em São Luís:

[...] há uma unanimidade de incluí-la, porém deve haver uma condição de preparo para esta inclusão [...] (Helena).

De todos os argumentos utilizados pelos professores para criticar as condições de trabalho e do sistema para a implantação de uma educação inclusiva no município, o que mais apareceu diz respeito às salas superlotadas. Questionam os professores que tais salas dificultam o processo de ensino-aprendizagem e dificultam a atenção dada ao aluno com deficiência. Este argumento se vincula à cadeia de discursividade que atrela diferença-deficiência, que postula duas turmas em uma e que reproduz o mito do “especial”, mas também revela a fragilidade da formação dos professores no que diz respeito às metodologias de ensino e avaliação. Desta forma, apresenta como mais um dado do ruído que há no sistema de ensino em São Luís na proposta de implementar uma inclusão escolar e mais além, aponta o caos que é a Educação pública brasileira. (AZEVEDO, 2004)

Tanto a visão de educação especial quanto a visão de educação inclusiva chegam a um denominador comum, que é o professor inclusivo. Passeando pelas descontinuidades da formação discursiva inclusiva, a pergunta principal é: quem então é o professor inclusivo?

Na busca por este sujeito, alguns aspectos apareceram nos discursos dos professores e dos dispositivos oficiais. O fator “querer” ou “amor” ou “sensibilização” ou “motivação” apareceu como sendo basal para a constituição do professor inclusivo. Um aspecto de ordem psíquica que vincula, como já aponta Michel Foucault, o ato pedagógico ao ato espiritual, prática de si. É o cuidado de si

que fundamenta a subjetivação de um professor como inclusivo (FOUCAULT, 1995):

[...] Aí ninguém tem interesse. O negócio mesmo é a falta de interesse, a falta de sensibilidade. Ninguém tem sensibilidade com a pessoa com deficiência [...] (Lady Macbeth).

Este fator de si vem sempre vinculado à constituição psíquica do sujeito, no que tange seus valores, crenças e atitudes. Desta forma, o professor inclusivo teria uma formação que precede a formação inicial e continuada, que precede as políticas de conformação do Estado, uma formação humana. O professor inclusivo remete à cultura de uma sociedade. Este aspecto evidencia que o projeto de educação inclusiva e professor inclusivo passam antes pela busca de uma cultura e sociedade inclusiva.

No entanto, além dessa prática de si e dessa volta a uma formação humana, os discursos dos professores apontam que para exercer uma profissão, há a necessidade de uma técnica. (MAUÉS, 2003) É para essa técnica que se direcionam as estratégias de lutas que os mesmos travam frente ao saber-verdade-poder que o Estado oferece.

Por essa cadeia de raciocínio, o professor inclusivo irá emergir somente quando se estabelecer a relação entre uma formação humana (COSTA, 2009b) que garanta uma sociedade de sujeitos inclusivos e uma formação inicial e contínua que garanta uma técnica inclusiva ao profissional.

Contudo, mais uma vez a visão equacional surge na trama saber-verdade-poder marcando que ainda não se é possível vislumbrar um professor inclusivo nos discursos escolares, mas uma amálgama, uma junção do professor regular com o professor especial (BUENO, 1999). Não se visualiza ainda uma formação integral na qual se conceba uma diferença estruturada rizomaticamente:

[...] Eu acredito que ele seria... Receberia os mesmos... Os mesmos cursos que no caso o outro professor regular receberia, porém ele deveria vir com uma bagagem a mais, que no caso seria, o que a gente falou anteriormente, os cursos, as oficinas, as palestras, tudo que pudesse ajudar ele a aprender a lidar com o aluno com deficiência. Ele deveria ter obrigação trazer junto dele, no currículo tudo isso, todo esse conhecimento [...] (Ofélia).

Aparece também nesta formação discursiva a ideia de um “outro” professor para dar conta da educação dos “outros” alunos:

[...] Eu creio que seja colocando professores, em sala de aula, preparados para recebê-los, contratando profissionais que realmente estejam preparados para esse tipo de aluno. Ai sim ele poderia ser qualificado junto com os outros. Poderia ser analisados, ser avaliados, juntamente com os outros [...] (Adriana).

A problematização sobre a invenção do professor inclusivo, diferentemente daquelas do campo científico/político nos discursos dos professores e dos dispositivos analisados, diz mais sobre como deveria ser esse profissional, do que da sua origem e seu fundamento. A questão da prática de si aparece com veemência na percepção dos próprios educadores, como um aspecto particularizado para o professor que busca compreender a diversidade humana. Na medida em que o Estado exige a qualidade e a competência, os professores estabelecem o panorama de uma invenção mais transversal, que transforma toda a base da sociedade e da cultura. (FOUCAULT, 2005)

Quando se fala em professor inclusivo, já não se fala mais de um professor regular para alunos sem deficiências, nem de um professor especial para alunos com deficiência. Trata-se aqui de um professor que compreenda a diferença como inerente à constituição humana, marcada biologicamente, socialmente, culturalmente, economicamente, psicologicamente etc. É preciso, assim, uma formação inicial sólida, que abranja várias áreas e forme o professor inclusivo, não em saberes específicos. É preciso repensar o currículo e a organização de conhecimento que subjaz à formação e à invenção deste professor.

Os discursos dos professores apontam a ineficiência que a formação tem hoje diante das exigências da educação inclusiva e destacam que uma outra formação seria necessária para o professor atender, minimamente, ao que se pensa de inclusão escolar. Aqui, a denúncia se direciona para a universidade que não reformulou a máquina para dar conta de uma invenção. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001) Inventou-se discursivamente o professor inclusivo, mas não inventaram a máquina que o iria produzir. A universidade, ainda presa aos modelos disciplinares de conhecimento, não consegue conceber a diferença disposta no rizoma:

[...] Me ensinaram a trabalhar com alunos com uma certa idade mental, pra idade deles eu não estou preparada. Você conseguiu entender? [...] (Hérmiã).

Precisa-se assim de uma reformulação curricular, respaldada principalmente em uma reformulação de escola, professor, aluno e sujeito. Nesse sentido, os dispositivos trazem como seria possível a entrada da universidade no sistema de ensino e na rede de ensino, buscando formar um professor mais próximo de sua realidade.

Destacam os professores que a ineficiência da formação inicial para a produção de um professor inclusivo faz com que haja uma disparidade entre o valor que o professor dá à sua graduação em relação à sua vivência. A segunda é muito mais valorizada, e a primeira quase sempre pouco significa ou influencia em uma prática inclusiva. Mesmo em lutas pelo poder do discurso, os pesquisadores brasileiros apontam esse quadro preocupante da formação inicial do professor brasileiro, como Libâneo (2006), Saviani (2009) e Maués (2003).

O que se conclui é que a governamentalidade neoliberal brasileira adota a noção de mínimo também quando se pensa sobre a formação inicial. Mínimo de formação, salário mínimo e problemas minimizados, embora esses aspectos sejam colocados como imprescindíveis. Esse imprescindível mais se volta para a lógica da Teoria do Capital Humano (COSTA, 2009a) que para preocupações efetivas de se garantir uma formação que tenha como resultado um professor inclusivo.

Como aponta Ferreira (2006), o que as universidades estão formando anualmente é um exército pronto para excluir. Os professores identificam tal descompasso discursivo justamente em uma formação apartada que se oferece na graduação. Tudo é fragmentado na universidade, o que acarreta na velha queixa da separação entre teoria e prática.

É preciso rever os espaços de diálogo entre a universidade e a rede, utilizando-se de oficinas e estágios para que o futuro professor possa fazer com que a teoria ultrapasse seus limites, engendrando novas práticas e estas resultem em novas teorias. (DELEUZE, 1979)

Considerações finais

No geral, é desta forma que se ordena o discurso da educação especial no município de São Luís, em relação à formação discursiva

que se estabeleceu no país. As respostas suprainvocadas de quem é o professor inclusivo, como ele vem se inventando, emergirão com uma compreensão da diferença e da diversidade humana. Talvez esse professor inclusivo ainda esteja sendo inventado nas salas de aulas, de forma mais tímida que nas problematizações dos pesquisadores.

The order of discourse in Special Education staff in teacher education in the city of St. Louis to work towards the Inclusive Education

Abstract: the main objective in this research is, taking the Foucault's idea of speech and the scheme knowledge-truth-power to analysis the approaches and aloofnesses between the speech about teacher formation in Special Education in São Luís and the speech in the official documents about this subject. The methodological procedures to this paper as a researcher are cartographies, semi structured interviews, questionnaires, and the documental analysis. It was taken 20 teachers in São Luís and many official devices between 1988 and 2009. As a result it is designed a Brazilian neoliberal governmentally that directs the educational politics. About the teacher speeches and official devices it was observed the maintenance of the idea relating difference to deficiency that takes the inclusive politics only as a possibility to access and permanence and ignores the problematization about difference. The speech about Special Education in São Luís is formed taking power relations and objectives comprehend the impasse between notion of difference and inclusive speech formation and the possibilities to include taking this perspective.

Key-words: Special Education; Inclusive Education; Speech.

Referências

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. *A ordem do discurso na Educação Especial*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria; AGUIAR, Márcia Ângela. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, v. 18, p.185-206, set. /dez., 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-27, set., 1999.

- COSTA, Silvyo de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago., 2009a.
- COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne; COSTA, Valdelúcia Alves da; CARNEIRO, Waldeck (Org.). *Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência*. Niterói: Intertexto, 2009b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*, São Paulo: Editora 34, 1995. (v. 1)
- DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FERREIRA, Windiz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov., 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco; CASTRO, Alda Maria Duarte A. *A formação de professores no contexto da reforma da educação*. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/285.pdf>.> Acesso em: 15 maio 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out., 2006.
- LINHARES, Célia. Radicalização da democracia e reinvenção da escola: movimentos na formação docente. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne

Braun et al. (Org.). *Políticas públicas de educação: pesquisas em confluências*. Niterói: Intertexto, 2009.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar., 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan. /abr., 2009.

SOMMER, Luis. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, Rio de Janeiro, p. 57-67, jan./abr., 2007.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set., 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

Artigo recebido em 11/03/2013, aceito para publicação em 20/02/2014.