

CALEIDOSCÓPIO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PRODUÇÃO DE UMA SUBJETIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Simoni Timm Hermes

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Universidade Federal de Santa Maria

1. Educação Inclusiva, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado

Através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, e legislação vigente, a Educação Inclusiva conectou-se à Educação Especial na produção do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE, ao orientar-se pela obrigatoriedade da inclusão escolar, parte dos princípios da Educação Inclusiva, e, por envolver-se com as condições de permanência, participação e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nesse processo de escolarização, torna-se um serviço da Educação Especial.

Dessa forma, o AEE operacionaliza e produz efeitos na formação continuada dos professores da Educação Especial, considerando que esses sujeitos são centrais no processo de diagnóstico, identificação, caracterização, classificação e hierarquização dos perfis da Educação Especial, bem como nas ações pedagógicas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais e demais espaços-tempos das escolas comuns/regulares/inclusivas. Diante disso, postulamos o AEE como uma tecnologia de governo docente, com estratégia e táticas que operacionalizam essa condução de condutas dos professores do AEE nas escolas inclusivas.

Como recorte de uma pesquisa concluída no Mestrado em Educação, este artigo objetiva mostrar, a partir do problema de pesquisa “como o AEE opera na produção das práticas de governo docente na escola inclusiva?” e da metáfora do caleidoscópio de Paul Veyne (1982), as táticas que, ao serem colocadas em operação nos cursos de formação continuada de professores do AEE, conduzem a conduta docente numa racionalidade política neoliberal. Para tal, na seção seguinte, mostramos como a metáfora do caleidoscópio potencializou essa prática de pesquisa e, na seção final, efetivamos o exercício de problematização sobre as táticas que, em operação na formação continuada em questão, produzem uma subjetividade docente na Educação Especial.

2. O problema de pesquisa e a metáfora do caleidoscópio

Independente das proposições teórico-metodológicas estudadas no universo acadêmico – nessas poderíamos enunciar as vertentes empírico-analíticas, fenomenológicas-hermenêuticas, crítico-dialéticas (GAMBOA, 2007); a perspectiva dos Estudos Foucaultianos em Educação e dos Estudos Culturais (COSTA, 2007a, 2007b, COSTA e BUJES, 2005) – a pesquisa em educação tem sido imbuída de intencionalidade e de produtividade. Essa atribuição – legítima de outras pesquisas em outros campos de investigação – permite que, minimamente, ousemos construir caminhos, revertê-los ou subvertê-los.

Esses caminhos configuram-se por perguntas, objetivos, abordagens e procedimentos metodológicos, possíveis e provisórias respostas. Além disso, caminhos, nas pesquisas em educação, requerem entreter-se com os processos educacionais, os processos escolares, os processos de subjetivação nos espaços-tempos pedagógicos, as instâncias sociais de produção de verdades. Reversão e subversão, por sua vez, tomam o sentido do descaminho, da resistência, da recusa. Dizem muito mais da mobilidade do que da posição, da inquietação do que da resposta. Reversão e subversão nas pesquisas em educação, no nosso entendimento, têm haver com este processo de produção do pesquisador em educação, com os retornos, mas também com os abandonos, o distanciamento da linearidade e da evolução, com as costuras, com o exercício de si no pensamento (FOUCAULT, 1998).

Então, neste ponto, ou neste complexo processo de reversão e subversão no campo da educação, inserimos o problema de pesquisa que nos levou, durante um semestre letivo, ao encontro da noção de deslocamento – tão cara, às vezes, tão maldita às pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais. Esse custo ou essa maldição da noção de deslocamento nas pesquisas em educação diz respeito a essa incessante discussão em torno do que seria mais legítimo ou, do ponto de vista metodológico, mais eficiente para capturar os dados, analisá-los e discuti-los à luz da teoria; da atitude de pesquisador capaz de intervir num dado grupo e de solucionar seus problemas. Nesse contexto, cremos que a noção de deslocamento se desfaz, pois o movimento de produção do problema de pesquisa e o próprio caminho da investigação se cristalizam, encontram sua posição, nesse caso, “primeira” ou “principal”, de conduzir o pesquisador aos achados da pesquisa. Por isso, sem adotar a pretensão de desconsiderar a validade dessas pesquisas para pensar ou problematizar a educação, permitimo-nos dar as costas a esses pontos que,

historicamente, demarcaram e organizaram as pesquisas em educação, porque já não fazem mais sentido no nosso processo acadêmico-investigativo. Inserimo-nos, portanto, num processo de perguntas menores, de caminhos ou descaminhos que se produzem no ato de ler e escrever, de teorizações que podem operar metodologicamente, de uma pesquisa que produz redes de saber e poder de determinadas formas, nem melhores, nem piores que outras.

Com essas ressalvas, importantes para os pesquisadores que se envolvem com os Estudos Foucaultianos em Educação, partimos para o exercício do deslocamento. Inicialmente, apresentamos o problema que, no anteprojeto de pesquisa inscrito na Linha de Pesquisa da Educação Especial, constituía-se como o problema-motor à procura de uma trajetória e de uma resposta: “como as políticas de inclusão escolar e o sistema de *expertise* operam na manutenção da Educação Especial nas práticas escolares e proliferam os efeitos da educação especializada na sociedade contemporânea?”. Com esse problema de pesquisa – por mais que se tenha trabalhado na ótica do como um regime de verdade produz efeitos na escola e na sociedade contemporânea, ou seja, na lógica dos processos e das produções – atribuía-se à Educação Especial uma essência e o ideário evolutivo. Trata-se da concepção de Educação Especial como uma prática pedagógica especializada aos alunos com necessidades educacionais especiais que se estruturou num certo paradigma da integração e que, neste momento, reconfigura-se e produz efeitos na lógica da educação inclusiva. Nessa reconfiguração, esse campo supera antigas práticas clínico-pedagógicas e adota outras melhores na atuação junto aos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Reitera-se, por esta concepção, a produção de uma pesquisa com contornos e previsões seguras.

Contornos e previsões seguras? Nesse caminho pelos Estudos Foucaultianos em Educação, seria, então, necessário reverter e subverter o próprio pensamento. Escolhemos, para isso, o ato incessante da leitura e da escrita através da metáfora do caleidoscópio de Paul Marie Veyne:

em uma certa época, o conjunto das práticas engendra, sobre tal ponto material, um rosto histórico singular em que acreditamos reconhecer o que chamamos, com uma palavra vaga, ciência histórica ou, ainda, religião; mas, em uma outra época, será um rosto particular muito diferente que se formará no mesmo ponto e, inversamente, sobre um novo ponto, se formará um rosto vagamente semelhante ao precedente. Tal é o sentido da negação dos objetos naturais: não há, através do tempo, evolução ou modificação de um mesmo objeto que brotasse sempre no mesmo lugar. Caleidoscópio e não viveiro de plantas. Foucault não diz: ‘De minha parte, prefiro o descontínuo, os cortes’, mas: ‘Desconfiem das falsas continuidades’ (1982, p. 172).

“Desconfiem das falsas continuidades”. Eis a afirmação que nos levou a suspeitar de um problema de pesquisa produzido na ordem de uma Educação Especial capaz de responsabilizar-se pelos sujeitos do desvio em projetos e em épocas diferentes; nas operações de uma Educação Especial naturalmente articulada às políticas de inclusão escolar e reintroduzida nos espaços-tempos pedagógicos. Assim, recorreremos às perguntas menores, no sentido de reverter o processo de significação da Educação Especial como uma prática permanente e melhorada, de acordo com os diferentes paradigmas de relação entre os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e a sociedade. Para essas perguntas menores, não existe uma suposta lógica ou uma previsível resposta. Essas estavam atreladas ao problema de pesquisa descrito anteriormente. Por isso, ele precisou ser revertido, subvertido. Ao invés de preocupar-nos com uma Educação Especial – com um ideário ao mesmo tempo moderno e salvacionista, que perpassa os estudos acadêmicos e as políticas públicas desse campo na contemporaneidade – dedicamo-nos a compreender o AEE, configurado nos últimos anos, a fim de problematizar as práticas de governo na escola inclusiva. Dessa forma, retomamos aquelas perguntas menores que começaram a fazer sentido na prática de pesquisa em questão: que saberes e poderes fazem do AEE um regime de verdade na escola inclusiva? Como ocorre o entrecruzamento do AEE com a educação inclusiva? Como o AEE tem investido suas redes de saber e poder para conduzir as condutas docentes na escola inclusiva?

Essas perguntas menores mostram o como desta pesquisa. Se as viradas lingüística e cultural contribuíram para tomar a linguagem e a cultura como centralidade dos processos e práticas de significação social; se significantes e significados não se correspondem, nem se separam, como afirmava Ferdinand de Saussure, mas adiam a significação no processo de diferenciação, como queria Jacques Derrida; enfim, se não existe nada fora da linguagem e da cultura, então, essas perguntas menores servem para uma pesquisa tangenciada pelos Estudos Foucaultianos em Educação. Cabe destacar que, a partir desses estudos – trazidos e utilizados nas pesquisas em educação –, a teoria pode ser tomada como uma caixa de ferramentas. Ora, pois, que a caixa de ferramentas exige operações metodológicas. Assim, movimentar-se pelos Estudos Foucaultianos em Educação diz respeito a uma empreitada teórico-metodológica. Trata-se de utilizar as chaves de uma caixa de ferramentas para fazer funcionar outras problemáticas, outras tramas textuais, outras possibilidades do ato de leitura e escrita (FOUCAULT, 2001). Trata-se também de perceber e utilizar a linguagem e a cultura como produtoras de significados, como

promotoras das relações de saber e poder, como centrais na produção dos regimes de verdade. Por isso, não podemos – ao trazer essas perguntas menores – desmerecer o papel da linguagem e da cultura na constituição das falsas continuidades ou na produção de uma tecnologia de governo – no caso, o AEE.

Claro, a escolha das chaves da caixa de ferramentas delimita o como dos caminhos e dos descaminhos que, porventura, possa percorrer no processo de investigação. Nesta prática de pesquisa, o AEE permitiu aproximar-nos e operar com a noção de governamentalidade. Essa noção, a partir do registro foucaultiano, aparece como “a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 258). Então, a afirmação “Desconfiem das falsas continuidades” permanece viva no exercício do deslocamento. O AEE engendra outros regimes e outras práticas de verdade, não no sentido da precedência ou do posterior, da causa e da consequência, do que funciona em proveito do que e a partir de qual instituição, mas daquilo que num espaço-tempo específico constitui o caleidoscópio: os saberes promovidos, os poderes investidos, os processos de negociação, os efeitos produzidos. De certa forma, essa metáfora do caleidoscópio impulsionou o exercício do deslocamento, o exercício de si no pensamento, como propôs Foucault.

Nesse, com algumas chaves – uma central, a governamentalidade, e as outras tangenciais em relação a esta escrita – acabamos filiando-nos a determinados estudos teórico-metodológicos, que contribuem na construção das perguntas menores, do como da pesquisa, da negação das configurações e das operações do AEE como um viveiro de plantas, ou seja, do AEE como uma prática permanente e melhorada da Educação Especial. Nesse sentido, não nos cabe vislumbrar funções ou instituições tomadas como essenciais ou mesmo produzidas no sentido de uma ordem evolutiva, capaz de manter-se viva e operante em contextos históricos e culturais diferenciados. As funções e as instituições decorrem de práticas discursivas e não discursivas que fazem funcionar um regime de verdade historicamente motivado e constituído. Não se trata, portanto, de eleger categorias “desde sempre aí” ou “a serviço do bem comum, da salvação”, mas de, conforme a prática da pesquisa, constituir unidades analíticas capazes de problematizar efeitos de verdades locais e produtores de subjetividades.

Então, por esse caleidoscópio, conseguimos compreender como, através do AEE, produzimos e gerenciamos as condutas docentes para atuarem nas salas de recursos

multifuncionais. Para tal, a materialidade de pesquisa, além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e legislação vigente, compreende a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, composta pelos documentos publicados no Diário Oficial da União (DOU) de janeiro de 2007 a dezembro de 2011 e pela Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” publicada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) no ano de 2010; e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Básica, na modalidade a distância, desenvolvido, por meio de um Projeto Institucional e dos Projetos Pedagógicos de cinco edições dos Cursos de Aperfeiçoamento em AEE, numa Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Recorremos novamente à reversão e à subversão. Se abandonamos a Educação Especial como uma entidade em evolução nos diferentes paradigmas, por que continuar a investir na figura do educador especial, nessa condição que identifica o trabalho docente no âmbito da Educação Especial? A renúncia, então, desse educador especial revigora-se na tentativa de problematizar o AEE como um investimento massivo e permanente nas práticas de condução docente, capaz de desenvolver-se cognitivamente e participar da melhoria da educação e da sociedade inclusiva. Aqui, qualquer professor, com formação continuada pelo AEE, pode tornar-se um docente dessa modalidade de educação escolar. Portanto, após retomar os caminhos e os descaminhos na prática de pesquisa, pensamos que, minimamente, o exercício do deslocamento se concretizou em duas dimensões: o abandono da Educação Especial, sob o prisma dos paradigmas da integração e da inclusão; e a recusa de focalizar os investimentos da educação especializada na formação do educador especial.

3. As faces e o efeito do caleidoscópio

A partir dos Estudos Foucaultianos em Educação, em especial da ferramenta governamentalidade, postulamos a formação continuada de professores do AEE como uma tecnologia de governo. Considerando os saberes promovidos, os poderes investidos, num primeiro momento, entendemos que o AEE depende de um campo epistêmico, a Educação Especial, e trabalha em prol de um dispositivo de poder, a inclusão escolar. Isso significa que a formação continuada do AEE, sustentada no campo de saber e poder da Educação Especial e operacionalizada pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008; pela Resolução nº 4, de 02 outubro

de 2009 e pelo Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009, conduz a conduta do professor do AEE para atuar, na complementação ou na suplementação da formação dos alunos com necessidades educacionais especiais, na sala de recurso multifuncional e nos demais espaços-tempos da escola inclusiva.

Nesse sentido, num segundo momento, tomamos de Miller e Rose (1993, p.82, *apud* TRAVERSINI, 2003, p. 41-42), a noção de tecnologia de governo correspondendo aos “mecanismos através dos quais autoridades de vários tipos têm buscado moldar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e aspirações de outros a fim de alcançar os objetivos que elas considerem desejáveis”. Essa tecnologia de governo, justamente por ser o mecanismo como, pela Rede Nacional e pelos investimentos regionais nos Cursos de Aperfeiçoamento em AEE, os professores do AEE são conduzidos à prática pedagógica, depende de uma estratégia e da operacionalização de táticas. Essa estratégia e essas táticas desenvolvem-se ao mesmo tempo em que a racionalidade política neoliberal, que orienta práticas de governo na escola inclusiva, situa-se como fundador do Estado, um Estado governamentalizado, ou seja, um Estado que, desvinculado da figura de governo único, centralidade do poder, e da sua institucionalização, faz-se presente no governo de cada um e de todos.

Na tecnologia de governo, a estratégia pode ser entendida como uma finalidade e as táticas como os meios para obter essa determinada finalidade (CASTRO, 2009). Na prática de pesquisa, entendemos como táticas: a docência no jogo de cada um e de todos, a docência como querer modificar-se e a docência como prática solidária. Como fazemos um recorte de uma pesquisa concluída, preferimos tomar um dos fragmentos de cada uma dessas táticas, ponderando que estes integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial ou o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Básica da IFES em questão, e que, por isso, envolvem processos de negociação. Em torno desses fragmentos, desenvolvemos o exercício de problematização e as perguntas, sempre menores, produzidas nesse exercício.

Na primeira primeira tática, “Docência no jogo de cada um e de todos”, a Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Aperfeiçoamento em AEE referem-se ao sujeito e ao público-alvo da Educação Especial. Como tomamos esse sujeito? E o público-alvo? O docente do AEE, a partir da formação continuada,

deve envolver-se com o processo de diagnóstico, identificação, caracterização, classificação e hierarquização dos alunos com deficiência intelectual, visual (baixa visão e cegueira), múltipla, física; com surdez, surdocegueira; com transtornos globais do desenvolvimento; com altas habilidades/superdotação, e destes que, na sala de recursos multifuncionais, constituem o público-alvo da Educação Especial.

Unidade A – Conhecendo o aluno com deficiência mental

1. Quem é o aluno com DM

2. Reflexões sobre a aprendizagem do aluno com deficiência mental

(...)

Unidade D – Preparação de materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da participação e aprendizagem de todos os alunos

1. Preparação de materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da participação e aprendizagem de todos os alunos

2. Para planejar é preciso coletividade

3. Aprendizagem Significativa

4. Evoluindo a discussão: da aprendizagem significativa para/por meio da aprendizagem cooperativa

5. A utilização das Tecnologias Assistivas (IFES, 2010, p. 16).

Através desse fragmento, retirado do Módulo V – Deficiência Mental, das últimas edições do Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em AEE, ao docente do AEE, além da preocupação com a matrícula, o ingresso, atribui-se a responsabilidade promover a aprendizagem e a participação desses alunos, desse público-alvo na escola inclusiva, na sociedade contemporânea. A aprendizagem e a participação são elementos indispensáveis à racionalidade política neoliberal. Considerando que essa racionalidade, ao tomar um campo epistêmico e um dispositivo de poder, inscreve os indivíduos na lógica da empresa, a formação continuada em AEE envolve conhecimentos, recursos, técnicas e atitudes em torno da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

De um lado, a expertise, própria da episteme da Educação Especial, de outro lado, a polivalência, desenvolvida a partir dos cruzamentos desta com a Educação Inclusiva. Entre uma e outra, a escola inclusiva emerge como uma unidade-empresa. Cada um deve, por processos de aprendizagem e desenvolvimento específicos, ter condições de ingressar e permanecer na escola inclusiva. Todos devem ser conduzidos a esse estado de inclusão, mesmo que de forma estratificada. Os professores do AEE, por sua vez, precisam exercer uma docência voltada a esse cada um e a esse todos. Esses sujeitos, esse público-alvo, precisam constituir-se como sujeitos de uma aprendizagem permanente, de uma participação constante para efetivar o sucesso da inclusão escolar. Por isso, a expertise permite a esse professor especializar-se no perfil de cada sujeito, já a

polivalência implica que essa especialidade forme redes de conhecimentos, de técnicas, de procedimentos em prol do público-alvo. Tanto a expertise, quanto a polivalência dependem da verdade científica, verdade esta vinculada aos campos de saber e poder da Medicina Social, da Psicologia, da Pedagogia e da própria Educação Especial, e enredada no material didático em questão.

Dessa forma, o professor do AEE desenvolve ações pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais e nos demais espaços-tempos das escolas comuns/regulares/inclusivas. Então, como, no processo formativo, esses professores do AEE envolvem-se com a Educação Especial, com a Educação Inclusiva? A segunda tática, “Docência como querer modificar-se”, mostra o ensino e a aprendizagem dos princípios do autoinvestimento e da autogestão na formação continuada como propulsores desse envolvimento, dessa atuação profissional. Na racionalidade política neoliberal, especialmente na obra “Teoria do Capital Humano”, de Theodore Schultz, além do capital material, previsto na teoria econômica clássica, temos a emergência de um capital humano, que, por fazer parte do homem, envolve investimentos e satisfações, rendimentos futuros (SCHULTZ, 1973).

A partir disso, o Curso de Aperfeiçoamento em AEE pode ser tomado como um investimento no nível do próprio indivíduo e seus resultados, como o querer modificar-se, uma forma de capital humano. Neste caso, os professores do AEE constituem-se como empresários de si que, na lógica da empresa, precisam investir em si mesmos, produzir seu lucro e otimizar a relação ganho e perda na escola inclusiva, desenvolvendo, para tal, os princípios do autoinvestimento e da autogestão. Pela Rede Nacional e pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos em questão, o professor do AEE deve desenvolver competências pedagógicas, centradas na aprendizagem e na participação desse sujeito na escola inclusiva, e competências metodológicas, visualizadas no fragmento abaixo:

Professores e professoras também podem explorar os recursos oferecidos pela rede com seus alunos, sejam crianças, jovens ou adultos, para produção e compartilhamento de conteúdos. São muitos os sites que oferecem conteúdos e ferramentas que podem ser explorados em atividades escolares. O Portal do Professor (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>), inclusive, oferece recursos e orientações para que os professores possam tirar proveito das novas Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento de suas aulas (MELO, 2010, p.33).

Conforme esse fragmento, o ensino e aprendizagem da formação continuada passam pelos investimentos em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e uso dessas na sala de recursos multifuncionais ou demais espaços-tempos pedagógicos. As TIC, como esses materiais didáticos dissertam, possibilitam, em consonância com os pressupostos da educação inclusiva, perpassar a aprendizagem e os sujeitos da aprendizagem, produzindo determinadas formas de docência na escola inclusiva. Assim como os sujeitos e o público-alvo da Educação Especial, seja pelas competências pedagógicas, seja pelas competências metodológicas, os professores do AEE acabam ingressando e desejando permanecer nos jogos de consumo e concorrência da racionalidade política neoliberal. Haveria outros modos de ensinar e outros modos de aprender a ser e estar docente do AEE nessa escola inclusiva?

Como dissemos anteriormente, a escola inclusiva, na racionalidade política neoliberal, torna-se uma unidade-empresa. Com isso, além dos empresários de si, o capital humano vincula-se à relação ganho e perda desse professor do AEE com seus pares, efetivando os jogos de consumo, lembremos dos princípios de autoinvestimento e autogestão, e concorrência, neste caso, registrado pelas diferentes atribuições de cada profissional da educação na escola inclusiva. Contudo, a partir dessa materialidade de pesquisa, no momento em que tomamos o consumo e concorrência como pertencentes à racionalidade política neoliberal, percebemos que essa mesma racionalidade, por meio da escola inclusiva, dessa unidade-empresa, promove o desenvolvimento de redes sociais, parcerias, práticas solidárias entre docentes do AEE, docentes da sala regular, famílias, demais profissionais da educação, setores da comunidade. Neste ponto, situamos a terceira unidade de análise: “Docência como prática solidária”.

Dessa forma, o neoliberalismo traça as práticas solidárias como garantias do sucesso da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum/regular e, ao mesmo tempo, impera que cada empresário de si, para contribuir com a escola inclusiva, alie-se aos seus pares e com eles estabeleçam relações de dependência e reciprocidade à prática governamental.

A proposta de formação ACR [Abordagem Colaborativa em Rede] prepara o professor para perceber a singularidade de cada caso e atuar frente a eles. Nesse sentido, a formação não termina com o curso, visto que a atuação do professor requer estudo e reflexões diante de cada novo desafio. Finalizada a formação, é importante que os professores constituam redes sociais para dar continuidade aos estudos, estudar casos, dirimir dúvidas e socializar os conhecimentos adquiridos a partir da prática cotidiana.

Para contribuir com estas ações, a internet disponibiliza várias ferramentas de livre acesso que podem ser utilizadas pelos professores (ROPOLI, 2010, p.30).

Através desse regime de aprendizagem colaborativa, a ACR, a formação continuada de professores do AEE focaliza a aprendizagem do aluno e valoriza as redes sociais, as parcerias e as práticas solidárias entre os envolvidos no processo de escolarização. A formação não deve terminar com o Curso. Cada professor do AEE, pelos princípios de autoinvestimento e autogestão, torna-se um empresário que, em colaboração com outros, permanece em aprendizagem permanente e, com isso, possibilita o sucesso da inclusão escolar. Algum pêndulo, além das práticas solidárias, poderia ser mais eficaz para esse modo de subjetivação, para esse investimento biopolítico?

A partir dessas táticas colocadas em operação na formação continuada de professores no AEE, entendemos como estratégia dessa tecnologia de governo a produção de uma subjetividade docente para a escola inclusiva. Dito de outra maneira, pela Rede Nacional de Formação de Professores em Educação Especial e pelos investimentos em nível regional, produz-se um modelo ideal de professor, um docente para dar conta dos limites e das possibilidades da escola inclusiva. Eis os efeitos desse caleidoscópio.

Referências

CASTRO, Edgardo Manuel. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Muller Xavier. Revisão Técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 480p.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I*: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007a. 164p.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II*: novos modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007b. 160p.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Caminhos investigativos III*: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 224p.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. 232 p.

_____. *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 474 p. (Coleção tópicos)

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. 295 p.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR. *Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado – AEE*. 4ª e 5ª Ed. Santa Maria, p. 22-51, jul. 2010.

MELO, Amanda Meincke [et. al.]. *Livro acessível e informática acessível*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 44p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

ROPOLI, Edilene Aparecida [et. al.]. *A escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 48p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

SCHULTZ, Theodore William. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 250 p.

TRAVERSINI, Clarice Salete. *Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*. 2003. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982. 198 p.