



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

PROJETO DE PESQUISA:

**A produção de práticas discursivas no campo da educação especial no
contexto da racionalidade inclusiva.**

PROFESSOR COORDENADOR:

Prof.^a Dr.^a Eliana Pereira de Menezes

Prof.^a Dr.^a Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria

2014

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO:

Título do projeto de pesquisa: “A produção de práticas discursivas no campo da educação especial no contexto da racionalidade inclusiva”.

Coordenadora do Projeto: Prof^a Dr^a Eliana da Costa Pereira de Menezes, Prof.^a Dr.^a Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Participantes:

Carolina Pereira Noya - matricula: 201470246

Dinara Soraia Ebbing - matricula: 201471298

Fernanda de Camargo Machado - matricula: 201260415

Liane Camatti – matricula: 201370166

Marcele MartinezCáceres – matricula: 201470227

Mônica Zavacki de Moraes - matricula: 201260727

Natália Oliveira – matrícula

Priscila Turchiello – matricula: 201370165

Simoni Timm Hermes – matricula: 201370002

Período de execução da pesquisa: 2º Semestre/2014 a 2º Semestre/2016

Área de Concentração no CNPq: 7.08.00.00-6 Educação

RESUMO:

O presente projeto de pesquisa vincula-se ao DEC – Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/CNPq, constituído por pesquisadores da UFSM e, tem por intenção investigar diferentes práticas discursivas no campo da educação especial produzidas no contexto da racionalidade inclusiva. Ao tomar a perspectiva dos estudos pós-críticos em educação como mote de pesquisa estabelecemos como problema o seguinte enunciado: Que verdades, tomadas como naturais e verdadeiras, são produzidas pelas práticas discursivas no campo da educação especial no contexto da racionalidade inclusiva. A investigação proposta aproxima-se metodologicamente do exercício genealógico cunhado por Michel Foucault, o qual busca conhecer, pela análise histórica, as condições que possibilitaram que os indivíduos se tornassem sujeitos objetivados e subjetivados por diferentes relações de poder/saber. A materialidade analítica da investigação é constituída a partir da eleição de práticas discursivas produzidas em diferentes âmbitos - produções acadêmicas, programas de Governo, documentos legais, produções midiáticas – que apresentam a educação especial de forma articulada a princípios de condução de Estado dentro de uma racionalidade inclusiva. A partir do projeto propormos olhar para a educação especial e seus desdobramentos nas práticas educacionais contemporâneas sem pretender desenvolver uma defesa dos ideais inclusivos, e por isso não nos interessa partir de juízos de valor antecipados. Interessa-nos exercitar a crítica pelo exercício do pensamento. Portanto, pensar sobre a educação especial e as práticas desenvolvidas no contexto educacional inclusivo não significa o mesmo que estar contra tais práticas, mas significa sim colocar em suspeição algumas verdades que têm sido produzidas a partir desse cenário educacional e que são utilizadas como estratégia para o assujeitamento dos sujeitos.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Especial. Estudos Pós-críticos. Práticas Discursivas

1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente projeto de pesquisa vincula-se ao DEC – Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/CNPq, constituído por pesquisadores da UFSM e, tem por intenção investigar as diferentes práticas discursivas no campo da educação especial produzidas no contexto da racionalidade inclusiva. Essa problematização tem ocupado a centralidade das investigações produzidas pelos pesquisadores que constituem esse grupo desde 2004. Ao tomar a perspectiva dos estudos pós-críticos em educação como mote de pesquisa marcamos uma filiação a uma forma de pensar, de entender, de questionar e de fazer pesquisa no campo das humanidades, mais especificamente, no campo da Educação Especial na racionalidade inclusiva.

Por racionalidade inclusiva entendemos uma forma de vidaposta em operação na contemporaneidade a partir da qual busca-se a produção de subjetividades (inclusivas)¹ que possuam como imperativo a necessidade de se ocuparem de si e dos outros para que todos possuam condições de inclusão/participação da vida em sociedade. Ao visualizar a inclusão sendo consolidada como diretriz de conduta das práticas (escolares, acadêmicas, midiáticas, políticas) visualiza-se também sua consolidação como diretriz de conduta dos indivíduos para a vida em sociedade (o que caracterizaria a inclusão como um princípio de Estado).

Nesse contexto, interessa para o grupo de pesquisadores responsáveis pela presente proposição problematizar a relação existente entre essa razão de Estado e o campo da educação especial. Como o Estado assume a discussão sobre as ações inclusivas e qual o lugar destinado a educação especial nessa discussão? Em função do que é dito (e produzido) que efeitos em termos de condução de condutas dos sujeitos (produtores e produzidos) pela educação especial (na racionalidade inclusivas) são possíveis de serem visualizados?

Produzida em um contexto educacional em que a inclusão escolar apresenta-se como imperativa às práticas escolares, a proposta não nega a centralidade que os discursos inclusivos ocupam nas práticas da educação especial, mas também não a reforça. Ocupa-se sim em desenvolver análises que possibilitem

¹ Menezes, 2011.

a compreensão da trama discursiva que articula a educação especial à práticas de produção da cultura e de artefatos culturais que instituem determinadas formas de ser sujeito na contemporaneidade, bem como à práticas de governoamento dos sujeitos a partir de uma racionalidade política neoliberal. Tal proposição resulta do olhar pós-crítico direcionado para os materiais, que busca suspeitar das verdades instituídas como inquestionáveis, desnaturalizando aquilo que supostamente é tomado como bom por si só. Nessa esteira, é possível afirmar que optar pelo olhar pós-crítico significa envolver-se na difícil tarefa de produzir outras formas de olhar para o campo teórico/metodológico da educação especial, ou seja, nos interessa por meio das análises das práticas discursivas estabelecer as relações entre poder, saber e verdade, para entender a produtividade estratégica organizada e estabelecida dos discursos da educação especial que nos leva a ver e dizer formas particulares, tornadas como naturais e verdadeiras, sobre um objeto que não transcende a história, e sim, nela se estabelece e é fabricado.

2. Problema e objetivos

A partir desse campo discursivo e das alianças teórico/metodológicas com o campo dos estudos pós-críticos estabelecemos como problema de pesquisa o seguinte enunciado: Que verdades, tomadas como naturais e verdadeiras, são produzidas pelas práticas discursivas no campo da educação especial no contexto da racionalidade inclusiva?

Objetivo Geral

Investigar diferentes práticas discursivas no campo da educação especial produzidas no contexto da racionalidade inclusiva.

2.1 Objetivos Específicos

- Analisar a produção discursiva de trabalhos acadêmicos no âmbito da Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Especial, a fim de entender

o processo produtivo dos discursos das teorias pós-criticas no contexto das práticas em educação especial.

- Compreender como o Estado assume a discussão sobre as ações inclusivas e qual o lugar destinado a educação especial nessa discussão.

3. REVISÃO DA LITERATURA

Ao tomar a produção discursiva presente no campo da educação especial a partir das teorizações pós-críticas podemos perceber uma articulação entre as formas como o campo da educação especial foi discursivamente produzido e os efeitos dessa produção na constituição dos sujeitos deficientes, público alvo desse campo de saber. Ou seja, compreendemos que uma complexa rede discursiva que compõem o terreno da educação especial coloca em funcionamento mecanismos de controle e regulação que operam associados à ordem do poder, tanto para disciplinar, corrigir e reabilitar os indivíduos deficientes, quanto para entendê-los como um conjunto de sujeitos envolvidos também por um poder interessado, que seja capaz de não apenas destituir comportamentos indesejáveis, mas, sobretudo, de produzir novos traços e qualidades para esses sujeitos, sejam elas da ordem do corpo, do sentimento ou do social.

Para isso, a própria forma como a história da educação especial é apresentada nos textos analisados é reconfigurada. Isso significa que a tradicional vinculação direta e estreita das práticas médicas, pedagógicas e psicológicas com o que hoje é produzido no discurso da Educação Especial e o regaste linear e causal do que veio a se constituir como matriz das práticas da Educação Especial, perdem força nessa prática de pesquisa. O que interessa é mostrar a possível vinculação histórica dos discursos da Educação Especial com práticas normalizadoras que reivindicam e constituem formas regulares de incluir, readaptar e normalizar. No entanto, para fazer esse exercício foi preciso entender como essas “promessas” se encontram situadas em uma rede mais vasta e extensa de relações, que dizem respeito a uma economia dos corpos que deve se ocupar em investi-los em uma rede de poderes/saberes para movimentá-los e fazê-los operar segundo um padrão de normatividade e normalidade.

Podemos inferir que com a consolidação do estado moderno, passa-se a difundir, paulatinamente, a noção de normalidade, pretendida pela então visão legitimadora da ciência, e promove-se uma higienização da anormalidade, procedendo-se, assim, a um enclausuramento da anormalidade com fins de reabilitação e de cura. Portanto, a partir do racionalismo moderno, intensifica-se a atenção ao indivíduo, ou seja, há uma regulação do tempo e do espaço a fim de ritualizar e formalizar condutas e procedimentos normativos. Assim, são nesses espaços que os procedimentos de classificação e ordenação das condutas dos sujeitos se edificam e se constituem na “base da taxonomia social que distingue os seres humanos” (FOUCAULT, 1992, p. 134). Para esse autor, o cartesianismo inaugura a comparação racional e meticulosa daquilo que deveria consubstanciar e organizar o conhecimento. Nesse contexto, poderíamos pensar que a episteme que caracteriza os séculos XVII e XVIII constitui uma matriz para a emergência da consolidação de instituições reguladoras – entre elas, a escola – e para o estudo a Educação Especial.

Neste momento, podemos pensar em uma matriz comum entre medicina e pedagogia especial. Souza (1998) assinala que há uma gênese entre esses dois campos de saber: “Os espaços e as especificidades institucionais agora começaram a ser demarcados: a escola passa a ser um lugar de práticas e técnicas subsidiadas pelos saberes da medicina e, na segunda metade do século XIX, com a liberação da Psicologia, também por ela” (SOUZA, 1998, p. 111).

A medicina entra nas instituições de regulação e controle social e marca com um outro olhar a educação dos sujeitos deficientes, ou seja, inscreve a pedagogia especial na visão clínica e medicamentosa. A intervenção da medicina no campo educativo surge com mais ênfase a partir dos estudos do médico francês Pinel e de seus seguidores, Esquirol (médico que estabeleceu a diferença entre o retardo mental e a doença mental) e Jean Itard (médico francês, conhecido pela literatura oficial como o precursor da Educação Especial).

A possibilidade de educação do selvagem dá-se a partir de um novo campo, inaugurado por Itard como médico-pedagógico, que mais tarde vai ser conhecido como Educação Especial. Imbuído do poder de saberes de sua época, esse médico-pedagogo constitui a base para os processos de aprendizagem das crianças deficientes mentais ou, para utilizar um termo da época, das crianças “idiotas”. A partir da psicologia experimental, propôs um método de trabalho configurado na

experiência e na análise individual da pessoa a ser educada. Tais conhecimentos foram aplicados na educação do menino selvagem e foram dados a conhecer com a publicação de um relatório – escrito por Itard ao Ministro do Interior de Paris – onde se descreve o tratamento educativo desenvolvido no trabalho com Victor e sua evolução com o tratamento.

Esse tratamento minucioso conferido ao selvagem expressa uma mirada sobre aquilo que é discrepante, irregular, e que passa a ser digno de uma atenção crescente e mais particularizada, ou seja, o infantil constitui-se como objeto de análise dos olhares médicos e científicos e passa a ser capturado por um novo tipo de poder: um poder que tem o objetivo de organizar, estreitar, percorrer e conformar os corpos infantis. O tratamento concedido a Victor dá visibilidade a esse poder ao mesmo tempo em que desperta a ação de uma sociedade que vem-se organizando de forma disciplinar, “que começa a articular-se segundo uma nova economia de gestão dos corpos e que visa o cálculo produtivo de suas ações, controladas e reguladas segundo um padrão normalizante e normativo” (MERLO, 1999, p. 31).

Com as descrições exaustivas do corpo de Victor, há uma discursividade vinculada em maior ou menor grau sobre às manifestações infantis irregulares, o que faz com que essas manifestações físicas e morais sejam interesse, em primeiro lugar, dos olhares médicos. Produz-se uma crescente visibilidade desse corpo infantil irregular que é acionada pelas práticas médico-pedagógicas que se organizam e orientam pela refração do tangencial à norma.

Com o estudo de Victor, é possível perceber a inscrição histórica do discurso da Educação Especial nas práticas normalizadoras que reivindicavam e constituíam formas regulares de curar e reabilitar, situadas em uma rede de relações que fazia operar os mecanismos que colocavam em funcionamento os padrões de normalização e disciplinamento. Com o acento nas práticas de reeducação e reabilitação, vê-se acionar um domínio do normativo, do regular, do que se encontra em conformidade à norma. Segundo essa normatividade, característica das práticas modernas, amplos e minuciosos processos são colocados em movimento para incorporar todas as crianças que não conduzem suas ações de acordo com esses imperativos modernos. Um desses processos diz respeito à promulgada escola pública obrigatória, que se apresenta equipada com toda uma série de aparatos específicos de normalização.

É sob a égide do pensamento moderno iluminista, no final do século XIX e início do século XX, que vimos a escola surgir como um espaço de regulação da possível periculosidade infantil através da inserção normalizadora possibilitada pelo seu uso estratégico como maquinaria de controle social. A obrigatoriedade de escolarização como forma de educação (hegemônica) desde esse período faz da escola, no nosso tempo, uma prática quase tão natural quanto a própria vida. Por a pensarmos naturalmente, dificilmente perguntamo-nos sobre sua emergência, sobre os acontecimentos que possibilitaram sua obrigatoriedade e universalização, sua estruturação, seus fins, as rationalidades que a sustentam, os efeitos de suas práticas e os sujeitos que nelas são produzidos.

Partindo dessas inquietações e, tendo em vista o olhar teórico-metodológico em que nos movimentamos, pensamos a escola como uma maquinaria (de normalização) inventada na Modernidade como um dos lugares privilegiados para o exercício da disciplina – um lugar “que foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo” (VEIGA-NETO, 2006, p. 104) que chamamos de Moderno. Ao olhá-la sob essa perspectiva, tomamos a compreensão de Varela e Alvarez-Uria (1992), entendendo que tal maquinaria, ao ser institucionalizada, tem no Estado uma fonte de energia que inaugura seus movimentos. Tais movimentos são transmitidos por um conjunto de engrenagens a um conjunto de máquinas que, uma vez em operação, buscam ao final a produção de sujeitos dentro de padrões estabelecidos em cada tempo. Essas máquinas podem ser compreendidas pelo conjunto de práticas desenvolvidas no interior da escola que, engendradas umas nas outras, produzem esse sujeito idealizado.

Se durante décadas coube a educação especial empreender práticas de normalização dos sujeitos em espaços específicos (especiais) de ensino, no atual contexto político, educacional e social em que vivemos, podemos localizar na educação especial (e no AEE) grande parte da responsabilidade pelas práticas de normalização que têm sido operadas na escola regular, especialmente aquelas que são investidas sob os sujeitos nomeados (e produzidos) como deficientes. Falamos aqui de um contexto educacional dito inclusivo, a partir do qual todos os sujeitos em idade de escolarização são obrigados a frequentar a escola regular, sem possibilidades de escolhas e negociações. A sujeição desses sujeitos a mesma condição de obrigatoriedade com relação a frequência na escola regular pode representar o alargamento do Estado com relação às ações de governamento por

ele instituídas. Ações essas que buscam capturar a todos pelo exercício de práticas de normalização que resultem na produção de sujeitos autogovernáveis e produtivos para seus fins e interesses.

Assim, com os aspectos aqui destacados, a partir das problematizações propostas, dentro da filiação teórico-metodológica pós-crítica, entendemos ser possível concluir que a pesquisa a ser empreendida no referido contexto tensiona verdades que constituem o campo da educação especial, suas práticas e os sujeitos que essas produzem. Através de ações de normalização, a educação especial tem operado a constituição e o fortalecimento de práticas de governamento na lógica inclusiva, responsabilizando-se pela produção da naturalização da presença do sujeito com deficiência no cotidiano escolar, buscando assim enquadrá-lo em uma das distribuições permitidas pela curva de normalidade. Afinal, é necessário que todos ocupem um lugar nessa curva, para a garantia de participação na vida em sociedade, considerando-se os princípios de governamento que nela se apresentam. Tal necessidade nos faz olhar para a educação especial como uma aliada potentente do Estado na operacionalização de estratégias que uma vez postas em práticas poderão garantir a manutenção da seguridade da população. Afirmamos isso porque, a partir das ações inclusivas, inventamos uma forma de vida em que “todos controlam todos, todos vigiam todos, durante o tempo todo [...] em função da nossa segurança individual, em nome do menor risco, em nome da democratização e da cidadania, em nome do progresso e do nosso próprio conforto” (VEIGA-NETO, 2006, p 118).

4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:

As investigações e análises sobre as práticas discursivas já anunciadas serão produzidas na esteira das teorizações pós-críticas. Desenvolver uma pesquisa nessa lógica, associada a autores que tangenciam estudos de vertente pós-crítica, resulta em um olhar que privilegia, segundo Silva (2002)

[...] A verdade como ficção, invenção e criação. Uma visão perspectiva e interpretativa do conhecimento. O conceito como produção e intervenção e não como descoberta ou reflexo. A insistência no caráter produtivo da linguagem. O privilegiamento da diferença e da multiplicidade em detrimento da identidade e da mesmidade. (...) A opção por uma

genealogia em prejuízo de uma ontologia. A pesquisa não das essências e das substâncias, mas das forças e das intensidades. Insistência no “poder” de inventar, fixar, tornar permanente e não na capacidade cognitiva de descobrir, revelar, desvelar. Contra o duvidoso gosto pela essência, uma declarada predileção pela aparência. (...) O devir em vez do ser. Não aos valores mas sua valoração. Não a moral mas sua proveniência (SILVA, 2002, p. 35).

Assim, ao trabalhar com esses significados, procuramos produzir pesquisas a partir do exercício da hipercrítica ou, como diz Veiga-Neto (2005, p. 28), pela “crítica da crítica”, exercício de investigação em que os estudos do filósofo Michel Foucault e seus comentadores ocupam lugar privilegiado. A crítica foucaultiana é aquela que “está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade”. Desse modo, ao empreender uma crítica a partir dos estudos foucaultianos, colocamo-nos no lugar daquele que, ao perguntar, não procura pelas explicações, mas pela possibilidade de suspeitar do que está posto. E, ainda que explicações sejam dadas, elas serão também passíveis de novas suspeitas. A hipercrítica não imobiliza, não aquietá. Ela incomoda, desestabiliza, pois “se desloca sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós” (VEIGA-NETO, 2005, p. 29).

Sistematizar os estudos de Foucault pode constituir-se em uma missão difícil e perigosa. Perigosa principalmente se pensada pela lógica da linearidade, o que implicaria supor que, em seus estudos, o autor apresenta seus conceitos de forma linear, como se houvesse uma evolução e superação de novas ideias com relação a ideias anteriores. Ainda que perigosa, essa é uma tarefa que, em alguns momentos, por uma questão didática, se faz necessária. Assim, procuramos pensar sua obra a partir de “domínios” (VEIGA-NETO, 2005) que apresentam incorporações de conceitos e problematizações entre eles, quais sejam: a arqueologia², a genealogia e a ética³.

Diante disso, é possível afirmar que a investigação proposta está sendo desenhada geneologicamente, e que portanto, olha para a produtividade dos estudos que são considerados como parte do domínio genealógico, em que Foucault

² Busca “as condições de emergência dos discursos do saber em geral em uma dada época”, procurando descrever como os saberes “se correspondem entre si e descrevem de maneira horizontal uma configuração epistêmica coerente” (RAVEL, 2011, p. 10).

³ Busca a análise do campo político a partir da identificação das relações que o sujeito estabelece com ele mesmo ao conduzir-se (RAVEL, 2011).

busca conhecer, pela análise histórica, as condições que possibilitaram que os indivíduos se tornassem sujeitos objetivados e subjetivados por diferentes relações de poder/saber. Esse olhar para a história dá-se pelo entendimento de que o presente não é o resultado final de uma evolução de acontecimentos, mas sim “uma etapa no processo bélico de confrontação entre forças opostas em busca do controle e da dominação” (VEIGA-NETO, 2005, p. 61). Dito de outra maneira, olhar genealógico em Foucault busca entender acontecimentos do presente a partir das condições históricas que possibilitaram sua configuração atual.

Assumir essa perspectiva significa assumir que os acontecimentos se dão como resultado das lutas e conflitos travados entre os sujeitos, dos quais não há apenas uma história a ser contada – a história dos vencedores –, como nos fez crer o modo tradicional de fazermos história. Optar pela genealogia significa, entre outras coisas, posicionar-se, “rebelar-se contra um conhecimento imposto, tirar proveito e assumir os riscos da decisão e de seus próprios pontos de vista” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 35).

Assumir tal posicionamento implica, ainda, assumir uma compreensão diferenciada da construção metodológica de uma pesquisa. Implica compreender que é preciso fazer perguntas, não para encontrar respostas tomadas como únicas e generalizáveis, mas para suspeitar daquilo que acontece (e nos acontece).

A materialidade analítica da investigação é constituída a partir da eleição de práticas discursivas produzidas em diferentes âmbitos - produções acadêmicas, programas de Governo, documentos legais, produções midiáticas – que apresentam a educação especial de forma articulada a princípios de condução de Estado dentro de uma racionalidade inclusiva.

Na esteira da perspectiva teórica em questão, os objetos de análise anunciados não se constituem como um conjunto de signos, como elementos significantes que remetem a conteúdos e representações, mas no entendimento que lhes dá Foucault (2000, p. 56), como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, discursos que engendram relações que, ao se operacionalizarem, produzem o limite mesmo desses discursos. Isso significa dizer que as relações discursivas oferecem objetos de que o discurso pode falar, “determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc.” (id., p. 52).

Assim, esses objetos/materialidades são entendidos não como significados soltos, à espera de serem descobertos – o que levaria a um entendimento de que esses significados existiram antes de sua enunciação –, mas como fazendo parte de diferentes discursos que passam a existir somente no momento em que foram enunciados. Portanto, os materiais de análise se movimentam pelos discursos produzidos por esses textos, discursos que, nos jogos de poder/saber, constituem regimes de verdade. No caso das pesquisas analisadas a noção de “verdade” é tomada no sentido que lhe dá Foucault (1998, p. 14), como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Para que tenha seus efeitos, essa verdade instaura-se como um regime ou, como assinala o próprio Foucault, “está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (*ibid.*).

Assumir tal posicionamento metodológico implica compreender que as ferramentas de análise utilizadas não são escolhidas a priori, mas durante a construção do percurso metodológico. É a leitura exaustiva dos materiais que constituem e empiria do estudo que vai possibilitar a identificação da utilidade e produtividade das ferramentas analíticas para a compreensão dos objetos de estudo que os constituem. Ler, reler, marcar. Procurar pelas recorrências discursivas, por aquilo que se repete, que some, que reaparece em determinado momento. Procurar pelas relações entre essas recorrências e então identificar enunciações que vão possibilitar a identificação dos conceitos/ferramentas úteis para as análises necessárias.

Assumir tal posicionamento implica também compreender que ao propormos olhar para a educação especial e seus desdobramentos nas práticas educacionais contemporâneas sem pretender desenvolver uma defesa dos ideais inclusivos, discorrendo sobre suas benesses para a humanidade, estamos tampouco produzindo juízos de valor negativo com relação às práticas que têm sido desenvolvidas em educação especial no atual contexto educacional, afinal, como lembra Veiga-Neto (2008) as coisas não são, em si mesmas, nem boas, nem ruins.

[...] E isso é assim por várias razões. Em primeiro lugar, no mundo social não faz sentido pensar e falar sobre alguma coisa “por si só”, falar em uma ação “em si mesma”. Indo mais fundo: em nenhuma circunstância fazem sentido as expressões “por si só” e “em si mesmas”. As coisas, nossas ações e o que pensamos sobre tudo isso só fazem sentido nas relações

que mantêm entre si e com o resto do mundo. Para dizer de outra maneira: não havendo como isolar, de modo absoluto, um conceito, uma categoria, uma ação etc., é preciso pensá-los sempre relationalmente, em conexão uns com os outros, de modo interdependente. Em segundo lugar, não se pode dizer que algo é bom ou ruim, necessário ou desnecessário, sem examinar as condições a partir das quais tanto se está falando acerca desse “algo”, quanto se está emitindo algum julgamento sobre ele (VEIGA-NETO, 2008, p. 11).

Por isso, ao mapear nossas escolhas teórico-metodológicas entendemos deixar claro que não nos interessa partir de juízos de valor antecipados. Nos interessa sim exercitar a crítica pelo exercício do pensamento. Portanto, pensar sobre a educação especial e as práticas desenvolvidas no contexto educacional inclusivo não significa o mesmo que estar contra tais práticas, mas significa sim colocar em suspeição algumas verdades que têm sido produzidas a partir desse cenário educacional e que são utilizadas como estratégia para o assujeitamento dos sujeitos.

Nesse sentido, poderíamos dizer que trabalhar no campo das teorias pós-críticas significa mover-nos por um espaço onde “não há um modelo a priori de mundo, uma metanarrativa a nos guiar” (VEIGA-NETO, 2000), mas condições históricas e de possibilidades que nos permitem inscrever os passos destes estudos nas tramas deste mundo.

Para cumprimento dos objetivos da pesquisa, estabelecemos diferentes procedimentos divididos em etapas a partir dos enfoques almejados. Essas etapas não têm uma relação de temporalidade linear, mas se justificam como organização das ações a serem executadas.. Assim, passamos a descrevê-las a seguir:

1º. Etapa: Analisar a produção discursiva de trabalhos acadêmicos no âmbito da Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Especial: Nessa etapa analisaremos as produções acadêmicas de oito dissertações de mestrado produzidas nos últimos seis anos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria tomando-as como materialidade de análise a partir da qual procuramos destacar aquilo que tem sido problematizado no referido contexto de pesquisa a partir das teorizações pós-críticas e os tensionamentos resultantes dessas problematizações para as práticas em educação especial e para os sujeitos nelas produzidos. Para isso tomamos como central a análise dos resumos e os endereçamentos metodológicos os quais as pesquisas estão filiadas. Desse modo, nesta etapa da investigação propomos a análise da rede discursiva do

campo da produção acadêmica da educação especial e inclusiva, materializada nos documentos analisados por essas dissertações. Sabemos que esses materiais não configuram a totalidade dos discursos, contudo, fornecem subsídios para o empreendimento analítico aqui proposto.

2^a Etapa: Compreender como o Estado assume a discussão sobre as ações inclusivas e qual o lugar destinado a educação especial nessa discussão.

Nessa etapa pretendemos mapear as lógicas e as operações do serviço da Educação Especial na contemporaneidade, para isso a analisaremos programas de Governo, documentos legais, materiais didáticos e de sensibilização que chegam às escolas no Brasil, como por exemplo, cartilhas, revistas, manuais e testes, pois entendemos que os discursos presentes nessas materialidades apresentam a educação especial de forma articulada a princípios de condução de Estado dentro de uma racionalidade inclusiva. Portanto, ao tomar essas materialidades como corpus empírico dessa pesquisa, assumimos o entendimento de que são extremamente produtivos para um olhar dedicado à sua funcionalidade como partes de políticas e, nessa perspectiva, de práticas discursivas. Por esse motivo, trata-se de um conjunto de publicações de diferentes ordens, mas que a tomamos como semelhantes na compreensão de que tais documentos constroem modelos e posições de sujeito e que mediam processos de subjetivação.

Nesse sentido, os programas, os documentos, os materiais didáticos, as revistas, os cursos de formação continuada produzem e gerenciam as condutas docentes e discentes para atuarem no contexto da educação especial/inclusiva. Isso nos possibilita entender quais os efeitos desses arranjos discursivos no cenário da educação contemporânea. Para melhor organização metodológica dessa etapa, dividimos o corpus empírico em dois grupos de materiais:

1. Grupos dos materiais com repercussão nas escolas: revistas especializadas, materiais de formação de professores e gestores, cartilhas de sensibilização, manuais, etc
2. Grupo de materiais balizadores das políticas inclusivas: nesse grupo alocamos documentos legais, programas de governo, legislações que tratam da inclusão como um valor moral e da educação como um meio para alcançá-la. Consideramos esses materiais como condições, como as redes de inteligibilidade que vêm mobilizando subjetividades interessadas para os

princípios inclusivos, ou seja, no governamento das condutas de todos e de cada um em relação à diversidade na escola.

5. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO PROJETO:

Atividade	2º/2014	1º/2015	2º/2015	1º/2016	2º/2016
Estudo da perspectiva teórica-metodológica do estudo	X	X	X	X	X
Identificação da materialidade da pesquisa	X	X	X		
Exercício analítico da materialidade	X	X	X	X	
Sistematização das análises da 1ª etapa dos dados da pesquisa	X	X			
Sistematização das análises da 2ª etapa dos dados da pesquisa			X	X	
Escrita e publicação de artigos			X	X	X
Apresentação dos dados finais da pesquisa				X	X
Construção de relatório final da pesquisa					X

Referências

- DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FOUCAULT, Michael. *As regularidades discursivas*. In: _____. *A arqueologia do saber*. 6º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 21-85.
- FOUCAULT, Michael. *Verdade e poder*. In: _____. *Microfísica do poder*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 1-14.
- FOUCAULT, Michael. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.
- MERLO, Andréia T. *Psicopedagogia: dispositivo de governo de subnormalidade*. Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).
- RAVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Curriculum, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.
- SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *La maquinaria escolar*. In: ALVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. *Arqueología de La escuela*. Madrid: La Piqueta, 1992. p. 13-54.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade*. In.: COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 103-126.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michael Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão. IN: RECHICO, Cínara F. e FORTES, Vanessa G. (Org). A educação e a inclusão na contemporaneidade. Boa Vista, Editora da UFRR, 2008. p.11-28.