

DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EM GOIÁS: CONDIÇÕES DE (IN) POSSIBILIDADE

DEVICES OF TEACHERS FORMATION AND POLITICS OF INCLUSION IN GOIÁS: CONDITIONS OF (IN) POSSIBILITY

CARVALHO, Lorena Resende¹
COSTA, Alexandre Ferreira²

Resumo: O presente estudo pretende apresentar uma proposta de análise sobre a influência da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro (OLP)* no processo de formação continuada e nas práticas de sala de aula dos professores. Em face dos objetivos desafiadores do programa e com especial atenção aos processos de compreensão responsiva ativa característicos da dialogia (BAKHTIN, 2016), a intenção é, mais precisamente, verificar como e em que medida as orientações teórico-metodológicas a eles dirigidas interferem em suas concepções de ensino e, mais especificamente, em produção, reprodução e contradição dos conceitos acerca do ensino da língua escrita. Além disso, levando em conta que a Olimpíada é um programa que sublinha a propaganda perspectiva de “Educação para Todos”, busca-se também analisar se os princípios de uma educação para a diversidade são evidentes nas vozes dos professores. Isto é, se os enunciados expressam distância ou aproximação entre a teoria (manifesta nos documentos legais que abordam sobre o tema) e as vivências e experiências dos professores nesta área. O exercício de análise dos discursos é possível mediante o estudo dos “relatos de práticas” (textos finais produzidos pelos professores inscritos na Olimpíada que evidenciam toda a sua trajetória no programa). Os resultados apontam para a possibilidade de produção de um sistema de dispersão em formação por efeitos de sentido contraditórios advindos de uma graduação que vai da mera reprodução à refração dos conceitos, objetos e modalidades enunciativas pelos docentes (FOUCAULT, 1992).

Palavras-chave: Formação Docente. Discurso. Inclusão.

Abstract: This study aims to present an analysis proposal about the influence of the Portuguese Language Olympiad *Writing the Future (OLP)* in the process of continuous formation and in classrooms practices of the teachers. With these challenging goals, and giving a special attention to the active responsive comprehension process typical of the dialogy (BAKHTIN, 2016), the intention of this study is, more accurately, to verify how and to what extent the theoretical-methodological orientations given to them interfere in their teaching conceptions and, more specifically, on production, reproduction and contradiction of the concepts about teaching the written language. Besides that, considering that the Olympiad is a program that emphasizes the propagated perspective of “Education for All”, it also aims to analyze if the principles of an education for the diversity are evident in teachers’ voices. In other words, if the statements express distance or approximation

¹ Mestra em Educação pela PUC-GO, Graduação em Fonoaudiologia (PUC-GO); Graduação em Pedagogia (UEG). Doutoranda em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da UFG e membro do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares e Aplicadas à Formação de Educadores (Grupo Portos – UFG/CNPq). loresende@yahoo.com.br

² Doutor em Linguística Aplicada (UnB), Pós-Doutor em Linguística (UnB), professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, membro efetivo do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (UFG) e líder do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares e Aplicadas à Formação de Educadores (Grupo Portos – UFG/CNPq). alexandrecoσταufg@gmail.com

between the theory (expressed in legal documents that deal with the subject) and the teachers' experiences in these areas. The speeches analysis exercise is possible through the "reports of practice" study (final texts produced by the teachers registered in the Olympiad that evidence their path in the program). Our results point to the possibility of production of a system of dispersion in formation by effects of contradictory meaning coming from a graduation that goes from mere reproduction to the refraction of concepts, objects and enunciative modalities by the teachers (FOUCAULT, 1992).

Key-words: Teacher education; Discourse; Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Em 2002, a Fundação Itaú Social¹ criou o Programa Escrevendo o Futuro, visando aprimorar o ensino da leitura e da escrita das escolas públicas brasileiras. A partir de 2008, ao contar com a parceria do Ministério da Educação (MEC), o programa tornou-se uma política pública e passou³, desde então, a realizar um concurso de produção de textos intitulado "Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro" (doravante OLP). A OLP também conta com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec, 2010) e tem como propósito fortalecer a educação no país, aperfeiçoando as práticas de escrita dos alunos brasileiros e proporcionando oportunidades de formação para seus professores.

Para além da proposta de concurso, a OLP envolve os professores inscritos num contexto mais amplo de informação e capacitação, viabilizando, por exemplo, publicações e cursos *online*, o que torna as práticas da formação uma ideia realmente muito presente no discurso do programa, como se percebe no esclarecimento a seguir, disponível no site do concurso:

O concurso é bienal, por isso, em 2017, não haverá nova edição da Olimpíada de Língua Portuguesa. Este ano, o foco do Programa Escrevendo o Futuro está nas ações de formação de educadores" (Cenpec, 2017).

Uma vez que a OLP é parte de uma política pública que alcança professores de todo o país, importa refletir acerca de seus efeitos sobre a formação em exercício e a prática de sala de aula dos professores participantes, buscando compreender como as orientações teórico-metodológicas a eles dirigidas interferem em suas concepções de ensino e, mais especificamente, na produção e reprodução dos conceitos acerca do ensino da língua escrita, bem como da ação pedagógica na perspectiva da inclusão.

³ Conforme informa em seu próprio site oficial (<https://itausocial.org.br/pt-br/quem-somos>), a Fundação Itaú Social é uma instituição que "desenvolve, implementa e compartilha tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira". Possui programas próprios, realiza pesquisas e concede fomentos para iniciativas de organizações do terceiro setor.

A referência à inclusão educacional de alunos com deficiência se deve ao fato de se tratar de uma proposta inserida no contexto geral da educação, haja vista a promulgada expressão de “educação para todos”. A esse respeito o texto do Ministério da Educação (MEC) esclarece que um dos objetivos da política é

(...) o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (...). (BRASIL, 2007, p.01).

Contudo, em relação a este tema, considerando a habitual distância entre “teoria” e prática, nos cabe uma problematização orientada pelos seguintes questionamentos: na prática educacional, o público da educação especial, além do acesso às escolas regulares, tem participado das atividades comuns e tem efetivado aprendizagens? A inclusão desses sujeitos é um discurso que compõe os enunciados concretos dos docentes?

Assim, considerando que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); [e que] é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 17), é que se refletirá sobre essas duas pautas contemporâneas. E para dar conta desse estudo, pretende-se realizar uma Análise Arqueológica do Discurso, conforme preconizada por Michel Foucault que a define como a forma “(...) pela qual os objetos são constituídos, os sujeitos se colocam, e os objetos se formam” (FOUCAULT, 1996, p. 25). Não se trata, portanto de uma análise restrita às unidades linguísticas, como palavras e frases, mas análise dos enunciados presentes nessas unidades. O enunciado é visto aqui como um “elemento suscetível de ser isolado e capaz de entrar em jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele” (Id., 2014, p. 124). Os *relatos de prática* produzidos pelos professores e os textos referentes ao programa OLP (Cadernos do Professor, por exemplo), bem como documentos a respeito da política de educação inclusiva constituem o corpus material, a partir do qual os discursos serão analisados e a partir do qual se constatará aquilo que “ao mesmo tempo, não é visível e não oculto” (Id., p. 126).

Outra questão metodológica importante refere-se à ideia de dispositivo em Michel Foucault, elaborado pelo teórico na segunda fase das suas produções, conhecida como fase genealógica, dado sua preocupação com um “método histórico de análise de relações e práticas de poder” (PRADO FILHO, 2016, p. 4). O dispositivo aparece em resposta à necessidade de correlacionar o dito e o não dito, sendo entendido “(...) como uma rede de

relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...)” (FOUCAULT, 2000, p. 244). Tal rede, isto é: tal dispositivo tem uma função estratégica que, em última análise, tem a ver com administração dos comportamentos e pensamentos dos sujeitos. Com efeito, ao longo da presente reflexão, propõe-se aplicar este princípio à tônica do texto, no sentido em que o processo de formação de professores, viabilizado pelo programa OLP, bem como sua relação com a política de educação inclusiva, pode se constituir num dos dispositivos modernos para regulação das condutas dos professores enredados.

O desafio de compreender a OLP e a educação inclusiva enquanto dispositivos de formação de professores, por meio da análise do discurso, será enfrentado, portanto, tendo como respaldo teórico o pensamento de Foucault, de Bakhtin e de outros pesquisadores que apresentam alguma relação com temas aqui abordados.

2. Olimpíada de língua portuguesa, formação e prática docente: o que os “relatos de prática” dizem?

Para atender aos objetivos desse estudo, decidiu-se analisar alguns *Relatos de Prática* que os docentes produzem ao explorarem com seus alunos um dos gêneros discursivos recomendados pelo concurso (a saber: poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião). De acordo com as regras do programa, a tarefa serve-se da metodologia de sequência didática proposta nos *Cadernos de orientação para o professor*. No portal deste programa se lê a respeito:

A escrita do relato de prática docente tem sido estimulada pela Olimpíada por meio do concurso de relatos que acontece paralelamente às Oficinas Regionais. Nessa etapa, os professores de alunos semifinalistas são convidados a apresentar um relato de prática no qual contam sobre a experiência da preparação dos alunos para a escrita dos textos participantes da Olimpíada (Cenpec, 2017).

Com efeito, dos quinze “relatos de prática”, aleatoriamente selecionados, notou-se que o discurso aderente ao programa é uníssono: suas resenhas aplaudem a metodologia empregada no concurso e denotam assimilação do seu aspecto conceitual. Isto é, os textos de fato relatam a realização de atividades, objetivando o ensino da língua a partir dos gêneros textuais e da sistemática das sequências didáticas. Sobre isso, uma professora inscrita no programa relata: “Sem dúvida, encontrei nas oficinas com gêneros textuais uma forma inovadora de incentivo à produção da linguagem escrita”. (Cenpec/Relato 2016).

Esses enunciados, de certa forma, já prenunciam a força do concurso sobre a formação em exercício dos professores. Por certo, tomada pelo seu sentido etimológico, a palavra “formação”, de derivação latina, alude à ideia de dar forma e é oportuna nesse contexto em que se fazem inelutáveis os efeitos da relação entre docentes e texto; no caso, este, representado pelo material da OLP. No dizer de Bakhtin (2005, p. 195), “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais”.

É certo, portanto, que as “palavras” do material da OLP são introduzidas na fala dos professores, não só como um discurso bivocal, mas também como elemento constitutivo de suas subjetividades, posto que em um dialogismo, como no retratado aqui, o eu constitui-se do outro e é por ele constituído. Contudo, seria possível afirmar que os professores se apropriaram das ideias referentes ao ensino da leitura e da escrita por meio dos gêneros textuais? Isso implicaria em dizer que interiorizaram a perspectiva de “gêneros do discurso” de Bakhtin e que, no mínimo, concordam que o ensino da língua ultrapassa o domínio relativo à sua estrutura gramatical, estendendo para os “limites abertos” da atividade comunicativa caracteristicamente interativa e discursiva. Como assevera Faraco (2003, p. 26),

A abordagem linguística é, na concepção bakhtiniana, insuficiente pelo fato de focar o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua, como algo puramente verbal, desvinculado de sua materialização, indiferente às suas dimensões axiológicas.

Se a aspiração do programa é de que os professores sejam formados ao longo de sua aplicação, subentende-se que o processo engloba a apropriação de conceitos e práticas referentes ao aprendizado da língua escrita, mas mais que isso: refere-se também à capacidade do professor de compreender, de forma “responsiva ativa”, suas práticas como oportunidades de reflexão e crítica vinculadas às condições socioeconômicas da realidade envoltória. Isso bem aos moldes do que propôs Paulo Freire quando relacionou a formação permanente de professores àquilo que chamou de “curiosidade epistemológica”, afirmando que

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...]. (FREIRE, 1996, p. 42-43).

Sob tal ótica, portanto, e relacionando-a a perspectiva de Bakhtin, o professor que não desenvolve uma “compreensão responsiva ativa” do fenômeno vivenciado, na realidade e em essência, pode-se dizer que não desenvolveu uma compreensão genuína acerca dele. Como esclarece Faraco (2003, p. 42), “compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto”.

Esse professor que não faz um uso criativo do texto ou que apenas o reconhece, pode estar sendo levado a dizer o que diz por que seria esse o discurso que entra no verdadeiro da educação formal e, mais precisamente, no verdadeiro do ensino da língua (FOUCAULT, 1996). O seu dizer, não necessariamente, reflete um aprendizado efetivo em relação ao objeto da enunciação, mas nos faz pensar que, para entrarem na ordem do discurso, foi necessário que seguissem certas regras sob o risco de emitirem uma voz “teratológica”, estranha à disciplina da educação (Id., p. 33).

Isso pode ser atestado em afirmações comuns dos *relatos de prática*, em referência ao cumprimento às recomendações expressas no material didático do Programa OLP aos professores. Por exemplo, em um dos textos, o professor refere:

(...) A experiência me fez refletir que dois pontos são essenciais na sequência didática. O primeiro deles é o preparo das oficinas, a leitura atenta do caderno do professor e a organização da sequência em meu planejamento anual (Cenpec/Relato 2016).

Esta afirmação, assim como outros enunciados de conteúdo semelhante, nos vários *relatos de prática* funciona como eco do que está exposto no Caderno do Professor²⁴. Longe de ter alguma originalidade nesses ditos, posto que se poderia identificar algum posicionamento, seja de oposição ou de reforço, eles muito mais revelam uma atuação, ao fim e ao cabo, reprodutora daquilo que é sugerido no material didático da OLP.

Mas como isso acontece? O que leva os professores a aplicarem tão “religiosamente” a proposta metodológica apresentada no Caderno? Em primeiro lugar, vale pontuar que o Caderno nem sempre parece propor ou sugerir: antes, seu conteúdo é coberto de expressões imperativas, como: “aproprie-se”, “comece o quanto antes”, “prepare-se”, “peça aos alunos

²⁴ Os professores que se inscrevem no concurso recebem um caderno de orientações que apresenta uma sequência didática para o ensino da escrita de um gênero textual. Consiste em um material de apoio para planejamento e realização das oficinas preparatórias.

que” etc. Expressões essas, por vezes, antecedidas pelas palavras “conselho” e “sugestões” as quais anuviam a ordem.

O fato de as orientações apresentarem esse tom injuntivo, por si só talvez não incidisse tanto na prática dos professores não fossem respaldadas pela autoria do material da Olimpíada, representada pela voz de teóricos consagrados como M. M. Bakhtin, J. Dolz e Schneuwly, bem como por instituições socialmente e politicamente reconhecidas como é o caso do Ministério da Educação (MEC), da Fundação Itaú Social (FIS) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Estes exprimem saberes aceitos como verdades. Como analisa Foucault (2012, p. 150), “(...) não importa quem fala, mas o que ele diz, que não é dito de qualquer lugar”.

Se é assim, o conteúdo do Caderno passa a ser indiscutivelmente bom; pelo seu referencial teórico, sua metodologia e seus objetivos; esses últimos, indo ao encontro, inclusive, da “democratização dos usos da língua portuguesa” (Cenpec, 2010, p. 9). Tudo isso acrescido de uma motivação que parece ser a maior fonte de sentido e, portanto de comprometimento por parte dos professores e dos alunos: a premiação, arrematando todo o percurso do programa, reforçando o entendimento frágil de que a lancinante tarefa de aprender pode ser recompensada no final, não exatamente pela apropriação efetiva do objeto de conhecimento e pelo desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e transformadora dos sujeitos envolvidos, mas pelo galardão material.

Esse tema que nos remete à ideia de recompensa, motivação, reforço tem estado às margens das pautas atuais relativas à ação pedagógica, mas Aranha (1996, p. 52), ao expor sobre os “fins da educação”, traz uma crítica sensível de Cirigliano (1972):

Que se procura quando se joga futebol? Ganhar a partida ou jogar futebol? Os que perderam desperdiçaram o seu fim? (...) Quando vamos ao cinema, qual é o fim? É, por acaso, só esperar que termine o filme? Precisamente a ideia do fim exterior ao que se faz foi extremamente prejudicial à educação. O fim exterior e remoto deu, sempre, muita pressa em terminar. Na aula se deseja terminar a hora da aula, depois terminar o trimestre, depois terminar o ano, terminar o curso. A única meta é terminar e assim se desperdiça a vida. É como se vivêssemos só para morrer, O fim da vida é ela mesma, não o seu término ou terminação alheia. O fim da vida é o que fazemos com ela e nela (CIRIGLIANO, 1972 apud ARANHA, 1996, p. 52).

Vale dizer que a crítica do autor já é inquietante ao chamar a atenção para o fim exterior à ação de educar, quanto mais seria se considerasse que nesse fim se esperaria encontrar uma espécie de “pote de outro”. Os trechos a seguir, extraídos de dois *relatos de prática*, sinalizam o valor que os professores dispensam ao concurso:

REVELLI v.10 n.2. Junho/2018. p. 178- 193. ISSN 1984 – 6576.
Dossiê Estudos de Linguagem e Interculturalidade.

Olimpíada de Língua portuguesa... Estamos inscritos; só uma certeza; A motivação vai nos conduzir E a poesia, as rimas nos seduzir (Cenpec/Relato 2016/235.381).

Esse ano quando tive a oportunidade de novamente participar fiquei feliz, pois acredito que é uma experiência muito rica, como professor, ter a oportunidade de incentivar e acompanhar nossos alunos nesse processo de conhecer e escrever um gênero tão intrigante que é o artigo de opinião, coisa que muitos já faziam, mas o mais interessante era poder participar de um concurso nacional da grandeza que é o promovido pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa. (Cenpec/Relato 2016/235.740).

A ideia de concurso e de premiação é bem condizente com o contexto sociopolítico no qual a educação formal e, em consequência, o Programa OLP *Escrevendo o Futuro*, estão inseridos. Referimo-nos aqui à grande esteira política e econômica sobre a qual caminha a sociedade moderna, a saber, o neoliberalismo que, aliás, não funciona mais como na soberania clássica: um poder central conduzindo a população, mas atua com uma força (ainda que sutil) que opera de forma “rizomática”, como referiram Deleuze & Guattari (1995, p.18). Isto é, trata-se de um poder representado por “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2002, p.21). Nesse sentido, e considerando o programa coordenado pela Fundação Itaú Social, o professor não é o centro da ação; na lógica neoliberal ele passa a ser uma das forças.

Por consequência, o que vemos aqui, a partir do olhar de Foucault, seria mais um dos prolongamentos do “rizoma”, agindo em favor do mercado. Em favor da produção de uma subjetividade nova que, como se disse, não se coloca sempre como alvo, mas que coopera com ele ou que entra na grande rede social, compondo as relações de poder. E é por meio do discurso que se vê formar uma

(...) Padronização homogeneizada de comportamentos, sentimentos e falas que invadem e regulam previamente todos os domínios da vida social cotidiana, abafando a produção de diferenças a partir do mercado econômico como novo lugar de produção de verdade, de qualificação e de aniquilação (DUARTE, 2009, p. 49).

Considerando o conceito de biopolítica⁵ elaborado por Foucault (1978), é possível analisar que o programa educacional aparece como uma das estratégias políticas de condução

⁵ Segundo Foucault (1978) até o final do século XIX o poder operava, por meio de práticas disciplinares, sobre indivíduos. A partir do século XX, o poder passou a governar a população, por meio de biopoderes locais. Nessa nova lógica, a população passa a ser alvo e também instrumento nas relações de poder. De forma sintética, isso é REVELLI v.10 n.2. Junho/2018. p. 178- 193. ISSN 1984 – 6576.

das vidas, por meio de saberes institucionalizados, que são, por assim dizer, a voz da verdade em nosso mundo moderno. Quer dizer: material, didático atividades de formação, oficinas, comportam dizeres (incontestáveis), os quais são incorporados e depois proferidos e vividos pelos professores; e vão formando uma infinda cadeia discursiva cuja função não é outra senão ir ao encontro do atual modelo político-econômico.

A confirmação de que esse programa, com um apelo aparentemente legítimo, pode ser concebido como uma estratégia biopolítica de governo da população está no fato de ser uma iniciativa não só do MEC, como também de uma instituição financeira, no caso, a Fundação Itaú Social. Embora não seja novidade a relação banco-educação, haja vista o conhecido poder do Banco Mundial e suas condicionalidades sobre a educação brasileira (LIBÂNEO, 2013), a fundação entra em cena com um objetivo supostamente favorável às políticas públicas de educação, mas que guarda outra face mais sombria revestida de interesses ideológicos inseridos na lógica do capitalismo neoliberal. Na verdade, ela revela sua intenção de governar a população quando informa seu objetivo num site da própria instituição: “transformar a vida de milhares de brasileiros”. Isto é, a fundação possui algumas estratégias (como a OLP) para difundir suas perspectivas de uma forma mais orgânica, alcançando as vidas, ação esta que relacionada aos demais elementos heterogêneos de um dispositivo de formação de professores, atua constituindo-os a ponto de serem críticos, mas em defesa do programa.

A OLP, portanto, entra na lógica da política neoliberal e é condição de possibilidade para a biopolítica. Os professores “colaboram” com a estratégia sem se darem conta de que o sentido de “melhorar a educação” para um banco difere substancialmente do que propõem os estudiosos da área. Para se ter uma ideia, no site da Fundação Itaú Social depara-se com o seguinte texto: “O investimento em educação é uma das forças motrizes da transformação social e um dos pilares básicos do desenvolvimento sustentável de um país”. Lembrando que o termo “sustentável” corresponde a uma expressão recente que relaciona o desenvolvimento econômico e a conservação ambiental. Nesse contexto, de acordo com Duarte (2009, p. 47), os professores se tornam “(...) presas voluntárias dos processos de individuação e subjetivação controlados flexivelmente pelo mercado”.

o que Foucault chamou de biopolítica. Um princípio importante aqui é o controle da vida em função da realidade política e econômica que compõe, por assim dizer, a *episteme* moderna.

E quanto à educação inclusiva? Que relação essa política que propõe incluir pessoas com deficiência⁶ na rede regular de ensino, possui com o Programa Olimpíada de Língua Portuguesa? Pretende-se, no tópico seguinte, analisar os discursos dos professores inscritos na OLP, verificando se evidenciam práticas de letramento na perspectiva da inclusão.

3. A relação discursiva entre a olimpíada de língua portuguesa e a política de educação inclusiva

As políticas de educação inclusiva, fundamentadas na concepção dos direitos humanos, começam a ganhar visibilidade global a partir de 1990, e seus princípios são introduzidos no Brasil por meio de vários documentos legais.

De acordo com a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), por exemplo, os sistemas educacionais devem ser inclusivos. Isso, em última análise, implica em dizer que de modo geral as propostas educacionais não devem propor algo à parte para o público da educação especial a fim de garantir-lhe o direito à escola, mas antes, devem desenvolver ações essencialmente inclusivas, pensadas para turmas heterogêneas, diversas.

Com efeito, todos os programas elaborados e propostos visando melhorar a educação do país, devem ser traçados considerando que a escola é de todos e para todos. Por ocasião de sua formatação e implementação, devem antever que as salas de aula podem contar com a matrícula de alunos com deficiência e devem favorecer sua participação e seu aprendizado (Secadi, 2008, p. 14). Isso evidentemente vale para o Programa Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

A esse respeito, no Caderno do Professor constata-se a seguinte afirmação:

Essa Olimpíada lançou um desafio para todos os brasileiros: melhorar as práticas de escrita. Incentivar a participar de um concurso de escrita é uma forma de motivá-los coletivamente. Para que todos possam fazê-lo em igualdade de condições (...) (Cenpec, 2010, p.13).

A expressão “igualdade de condições” aparece em vários textos e documentos que versam sobre o direito de todos à educação, estando presente, inclusive na Constituição

⁶ A Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (Secadi/MEC) orienta os sistemas de ensino a incluírem nas redes comuns de ensino, alunos com déficits físicos, sensoriais e intelectuais (BRASIL, 2008), no entanto, cabe esclarecer que as políticas de educação inclusiva são, na verdade, mais abrangentes, buscando contemplar toda a diversidade de alunos que compõem grupos mais vulneráveis e historicamente excluídos do convívio comum. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), por exemplo, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Federal desde 1988 (...)” (Brasil, 2004). Mas, em que pese esteja descrita no material da OLP, a questão é: esses princípios são evidentes na prática discursiva dos professores que participam do Programa?

Em um dos *Relatos de Prática* analisados, verificou-se a seguinte declaração: “(...) o trabalho se intensificou a cada oficina realizada semanalmente. Ler, ouvir, contar e analisar memórias de autores renomados (...) foi essencial para que cada aluno construísse seu próprio caminhar pelo gênero. (Cenpec/Relato 2016/236.010). Este relato, tomado aqui de forma representativa, não evidencia uma prática pedagógica que inclui os alunos público da educação especial, mais precisamente aqueles com deficiências sensoriais, físicas ou intelectuais. O professor escreve: “Ler, ouvir, contar e analisar (...) foi essencial para que cada aluno...”. Na realidade, trata-se de um discurso que revela a invisibilidade, no mínimo, de alunos com deficiência auditiva e deficiência intelectual. Ou será que todos os alunos podem “ler, ouvir, contar, analisar” (da mesma forma que os demais alunos que não possuem deficiência)? A marginalização dessa pauta, foi objeto de estudo de Carlos Skliar que, ao problematizar a questão da “normalidade”, fez a seguinte análise:

Existe, geralmente, uma profunda desconfiança frente à teorização crítica neste ambiente, pois a educação especial continua sendo considerada como uma sub-área da educação. Representada por uma boa parte dos teóricos como um problema menor, que trata exclusivamente sobre aquelas pessoas que tiveram a desgraça de adquirir algum tipo de deficiência, sobre suas infelizes famílias e sobre os sacrificados profissionais - os especialistas - que trabalham com elas (SKLIAR, 1999, p. 17).

Se, diferente do que se notou no relato, o trabalho daquela professora fosse fundamentado na concepção de educação inclusiva, de alguma forma, seu enunciado deixaria escapar algumas linhas preocupadas com estratégias de adequações curriculares, seja no conteúdo, nas atividades, no tempo, na forma de avaliar, em resposta às necessidades especiais dos alunos com deficiência. Conforme orientam Oliveira e Leite (2000, p. 13), no contexto da educação inclusiva, os professores devem desenvolver uma ação pedagógica que

(...) garanta e favoreça condições de aprendizagem a todos num só contexto, proporcionando uma educação diferenciada e dando respostas educativas ao aluno durante todo o processo de escolarização, se isto se fizer necessário, ou seja, oferecer uma educação permanente que atenda às peculiaridades de cada um.

Verificou-se, no entanto, um *Relato de Prática* em que um professor modestamente reportou-se à questão da diversidade em sala de aula. Ele referiu: “nessa conversa colorida, descontraída e sonora, percebemos que havia alguns alunos com dificuldades. Então, tive que retomar o conceito passo a passo, pois era uma turma heterogênea”. (Cenpec/Relato 2016/236.012).

Com efeito, de todos os relatos observados, apenas este menciona a heterogeneidade da turma; conceito muito comum nos textos que abordam sobre educação inclusiva. No texto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), por exemplo, pode-se ler:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional, e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta (...) o desenvolvimento de práticas colaborativas. (...) Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2008, p.11)

Contudo, o relato supracitado revela que a observação quanto a heterogeneidade da turma, se deu durante o processo, não sendo objeto de uma reflexão prévia ou de um planejamento pedagógico. Quer dizer, a questão das diferenças em sala de aula não se coloca no mesmo nível de importância que os demais itens da rotina escolar, até porque não se trata de uma orientação explicitada no Caderno do Professor (que é rigorosamente praticado).

Na realidade, não se faz necessário muita delonga nesta análise para assentar a ideia de que o Programa OLP e as Políticas de Educação Inclusiva, não obstante sejam programas contemporâneos e ambos coordenados pelo MEC, não se mostram compatíveis. Não é possível desenvolver práticas pedagógicas inclusivas em um contexto marcado pela competição, concorrência, premiação, uma vez que, para atuar segundo uma orientação inclusiva implica em considerar as necessidades especiais dos sujeitos com deficiência; considerar níveis de desenvolvimento, ritmo de aprendizagem e habilidades diferentes daquelas apresentadas pela maioria dos alunos. Práticas que padronizam, homogênisam ou “normalizam” são essencialmente excludentes.

Os enunciados que emergem nos textos analisados revelam que um sistema de dispersão é produzido e constituído por sentidos contraditórios que remetem à ideia de programas verdadeiramente interessados na garantia de uma educação de qualidade para todos os brasileiros (inclusive para aqueles com algum tipo de deficiência), mas também de

programas que funcionam como “varas” nas mãos da política moderna. Os discursos proferidos pelos professores refletem esses interesses e também os refratam, mas as significações parecem não se afastar muito do conteúdo dado pelo programa, até porque, tendo em vista as condições de (in) possibilidade, enunciados mais criativos podem ser, na medida em que se manifestem, capturados pelo dispositivo que se reajusta para seguir sua ordem. Faraco, ao expor sobre o pensamento bakhtiniano, esclarece que

(...) A reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo (FARACO, 2003, p.52).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato muitos alunos da rede pública podem melhorar suas práticas de escrita e muitos alunos com deficiência podem ser beneficiados pela política de inclusão. No entanto, estamos diante de estratégias biopolíticas, pois “temos a necessidade de abarcar e proteger uma massa global que precisa ser conduzida (...)” (RECH, 2013. p.41).

Se uma das metas do programa assistido pela Fundação Itaú Social é a formação de professores, o estudo demonstrou que os professores participantes do concurso não têm muita autonomia durante o processo e, se autonomia constitui-se num dos atributos desenvolvidos durante um processo de formação, tendo em vista que a apropriação de conhecimentos por parte de um sujeito resulta em sua capacidade de generalizar o aprendizado e em lidar com o conhecimento de forma crítica e criativa, decorre daí que o programa produz profissionais mais reprodutores do que propriamente criativos e autônomos.

Como se viu, apesar de o MEC, a FIS e o Cenpec declararem objetivos genuínos, ligados à melhoria da educação pública brasileira, anseio compartilhado por educadores probos, essas instituições “escondem de forma desmascarada” outros propósitos afinados com o contexto social neoliberal e, portanto, relacionados ao fortalecimento do mercado. Conforme salienta Lopes (2009, p. 109), (...) todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo. Este seria o sentido do dispositivo no

contexto aqui apresentado: uma formação que surge em certo momento da história em resposta a uma urgência que no caso se refere aos apelos neoliberais os quais, como se viu, se valem de estratégias prestigiosas que inter-relacionam saber e poder a fim de dirigir a conduta da população, aqui representada, sobretudo pelos professores, mas que envolve também corpo discente.

Considerando o exposto, o discurso presente no material do programa, pode realmente fortalecer a educação do país, mas tal fortalecimento se dá a partir de uma lógica neoliberal. Os professores são preparados e conduzidos para atuarem sem muita reflexão ou crítica. Seu trabalho se limita a seguir o que um “manual”, direciona: não é necessário criar. As “sequências didáticas”, já estão prontas, basta seguir as instruções e aplicar os comandos. Deve ser assim em sala de aula por que, de certa forma, é e será assim também fora dela...

Os *Relatos de Prática* revelaram essa descontinuidade no programa OLP, mas revelaram também que, em que pese, a educação brasileira, desde meados da década de 90, se proponha inclusiva, os professores, de modo geral não atuam nessa direção: não planejam nem executam práticas educacionais que deem conta das peculiaridades do público da educação especial. A razão disso também parece ter sido demonstrada nos *Relatos de Prática*; ou seja, os professores não incluem porque são discípulos de um material didático cuja metodologia não contempla turmas diversas, não atende a qualquer variação.

Assim como a OLP corresponde a uma estratégia política do biopoder, as políticas de educação inclusiva também o são, no sentido em que, inclusive pessoas com deficiência, são vistas com potencial para serem produtivas... Ocorre que propostas educacionais inflexíveis, pensadas para classes homogêneas e marcadas por conceitos como concorrência, produção, quantidade etc. não coadunam com princípios da “escola para todos” o que ficou claramente visível (ou invisível) nas vozes dos professores inscritos no concurso.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.L de A. *Filosofia da educação*. Ed. Ver e ampl. São Paulo: 1996
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CENPEC, A ocasião faz o professor: *caderno do professor*. São Paulo: Cenpec, 2010.
- _____. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o futuro. Relatos de prática. *Relato 2016*. Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica. Acesso em: 07 de setembro de 2017.

_____. *Orientação para os relatos.* Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/orientacao-para-relatos>. Acesso em: 07 de setembro de 2017.

DELEUSE, G. & GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol.I; São Paulo: Ed. 34, 1995.

DUARTE, André. **Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo.** In: VEIGA NETTO, A. RAGO, M (Orgs), Para uma vida não-fascista. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1978.

_____. **Sobre a História da sexualidade.** In: _____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **A ordem do discurso.** Edições Loyola, São Paulo, 1996.

_____. **A Arqueologia do saber.** 8ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Entrevista com Michel Foucault.** Entrevistadores: Sérgio Paulo Rouanet e José Guilherme Merquió. In: _____. et al. O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault . 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Educação para o desenvolvimento sustentável.** Disponível na internet via: <https://itausocial.org.br/>

LIBÂNEO, José Carlos. **A internalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas.** In: LIBÂNEO, J.C, SUANNO, M.V.R, SANDRA, V.L. (Orgs). Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. CEPED: Goiânia, 2013.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C (Orgs). **In/Exclusão: nas tramas da escola.** Canoas: Editora da Ulbra, 2007.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasil, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S.; Leite, L. P. **Escola Inclusiva e as necessidades educacionais especiais.** In: Manzini, E.J. Educação Especial: temas atuais. Marília, Unesp/Marília-Publicações, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** 2006.

PRADO FILHO, K. **A genealogia como método histórico de análise de práticas e relações de poder.** (2016). Texto apostilado disponível em arquivo eletrônico.

SKLIAR, Carlos. **A invenção da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade.** Revista Educação & Realidade. Porto Alegre – RS, 1999.