UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# A PROFANAÇÃO DOS DISCURSOS INCLUSIVOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

NADINE SILVA DOS SANTOS

DRA. KAMILA LOCKMANN
ORIENTADORA

Rio Grande, 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)

NADINE SILVA DOS SANTOS

# A PROFANAÇÃO DOS DISCURSOS INCLUSIVOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Rio Grande
2021

NADINE SILVA DOS SANTOS

# A PROFANAÇÃO DOS DISCURSOS INCLUSIVOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Kamila Lockmann

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Currículo

Aprovada em 27 de maio de 2021.

_____

Profa. Dra. Kamila Lockmann – Orientadora

_____

Profa. Dra. Eliana da Costa P. de Menezes – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

_____

Profa. Dra. Maria Renata Alonso Mota – Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Ficha Catalográfica

S237p Santos, Nadine Silva dos.
A profanação dos discursos inclusivos nas políticas educacionais contemporâneas / Nadine Silva dos Santos. – 2021.
120 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2021.
Orientadora: Dra. Kamila Lockmann.

1. In/exclusão 2. Políticas Educacionais 3. Individualização 4. Medicalização I. Lockmann, Kamila II. Título.

CDU 37:808.51

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Àquele a quem o estudo não foi possível e tampouco a vida fácil, mas que da maneira mais simples sempre encontrou as palavras mais doces para me incentivar. Àquele que sempre foi o meu maior exemplo de amor, generosidade e força e que mesmo ausente se faz vívido todos os dias, em cada passo que não me deixa desistir. Àquele a quem tive a honra de conviver e a chamar de avô – Delmar Silva (em memória).*

## AGRADECIMENTOS

Neste espaço, dedico-me a agradecer a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram significativamente para eu chegar até aqui, tornando esta pesquisa possível. Cabe dizer, no entanto, que encontrar as palavras certas para esse exercício talvez componha a tarefa mais difícil aqui realizada. Digo isso não por considerar difícil agradecer a cada um, mas por que as contribuições foram tantas, ao longo deste caminho, que as palavras aqui expressas não são capazes de demonstrar tamanha gratidão.

Inevitavelmente não poderia deixar de começar agradecendo a Deus pela oportunidade de chegar até aqui e ter como orientadora esta mulher, a quem considero o maior exemplo de profissional. Inteligente, dedicada, generosa e prestativa, e que, com todo o rigor da disciplina, ensina e torna cada aprendizagem mais leve e significativa. A ela, que me motiva a querer ser melhor naquilo que faço e, um dia, talvez, conseguir ser, pelo menos, a metade do que ela é. À minha querida orientadora Kamila, agradeço infinitamente pela oportunidade de ter sido escolhida, por ter acreditado em mim, desde o começo, pela paciência em lidar com meus momentos de angústia e por oferecer tantas contribuições positivas ao longo desta caminhada. Com sinceridade desejo que essa parceria e essa amizade se estendam por muito tempo.

Agradeço, também, às professoras Maria Renata Alonso Mota e Eliana da Costa Pereira de Menezes, por aceitarem compor a banca de qualificação e a de defesa deste trabalho. Obrigada pelo olhar atento e pelas inúmeras contribuições significativas oportunizadas por ambas. Foi um prazer poder aprender tanto com vocês, profissionais admiráveis e com tanto a ensinar.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em In/exclusão (GEIX/FURG), liderado pela professora Dr.ª Kamila Lockmann, agradeço por ter me recebido tão bem, pelos tantos aprendizados construídos e pelo trabalho colaborativo, respeitoso e atencioso de cada integrante. Agradeço especialmente as minhas colegas e amigas Gabriela, Priscila e Cilene, que sempre se dispuseram a me ajudar, a me ouvir e a estar presente em todos os momentos importantes. Pelas nossas conversas teóricas e engraçadas, pelos nossos encontros sempre animados e por, mesmo em dias não tão bons, me motivarem e me darem a força necessária. Que nossa amizade se fortaleça cada vez mais.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). À coordenação e à secretaria, que sempre me atenderam da melhor forma possível. Obrigada pela atenção, pela paciência e pelo respeito com que tratam todos os alunos do programa. Aos professores e

colegas que tive a oportunidade de conhecer e reencontrar nesse processo, agradeço pelas valiosas aprendizagens e trocas de saberes construídas a cada encontro.

À escola que abriu as portas e às docentes que se dispuseram a participar com tão boa vontade desta pesquisa, agradeço pela oportunidade de conhecer a prática vivenciada neste espaço, expondo a luta diária por uma educação melhor. Muito obrigada por compartilharem seus saberes, experiências e dificuldades no processo de inclusão escolar, foram relatos que enriqueceram muito o estudo aqui desenvolvido.

Aos meus pais, Jurandina e Gilson, agradeço não só pela vida, mas também pelo incentivo que sempre me deram, pelas palavras de carinho e motivação que sempre me levaram a seguir em frente. Sou grata por tudo que fazem e fizeram por mim, ao longo da vida. Saibam que este trabalho também é dedicado a vocês.

Ao meu tio Gilmar, que desde a minha infância sempre se fez presente, me ajudando em tudo que precisei. Obrigada pelas conversas longas, pelos conselhos sinceros, pela disposição de estar sempre pronto a ajudar e por ser mais uma pessoa que me incentiva tanto.

Àquele a quem a vida escolheu para compartilhar tantos momentos importantes comigo. Meu amigo, meu incentivador e meu amor, Adriano Andrade da Costa. Agradeço pelo companheirismo que construímos, pela paciência que tens comigo e que tiveste ao longo desse período, sabendo me acalmar nos momentos nos quais eu mais precisei, pela tua dedicação a nós e por sempre se fazer presente na minha vida. Te amo.

Às minhas primas e amigas, Vanessa e Letícia, agradeço por todo apoio recebido, pelas nossas conversas engraçadas e espontâneas, que sempre me tiravam do foco tenso da escrita. Em especial, agradeço à Vanessa, que desde a nossa infância sempre compartilhou diversos momentos comigo. Obrigada por ser minha amiga e sempre vibrar positivamente com as minhas conquistas, por ter se preocupado em me ajudar, lendo os vários parágrafos que eu mandava de madrugada para saber se estavam bons. Tuas contribuições foram muito importantes para esta pesquisa.

Agradeço também, as minhas amigas Lúbia e Gessana, duas pessoas maravilhosas que tive o prazer de conhecer na graduação e que desde sempre me ajudaram muito e me incentivaram a ir à busca dos meus objetivos. Sou grata pelas inúmeras vezes em que me ouviram, pelos conselhos sinceros que sempre me deram e por se fazerem presente na minha vida, mesmo à distância. Vocês são amigas preciosas. A Lubia, minha também parceira de estágio no curso de Pedagogia faço um agradecimento especial. Obrigada pelos aprendizados construídos, pelas caronas diárias até a FURG e pela grande amiga que és até hoje. Minha admiração e gratidão por ti são eternos.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Rio Grande – FURG e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

# RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar e problematizar a proliferação discursiva advinda das políticas públicas educacionais sobre a inclusão, percebendo quais verdades sustentam o processo de inclusão escolar atualmente e que efeitos são produzidos na escola comum. Para tanto, inscrito sobre a linha de pesquisa: Políticas Educacionais e Currículo, este estudo foi realizado sob a pauta das contribuições advindas do campo pós-estruturalista, sustentada pelos estudos de Michel Foucault e demais autores alinhados com a teorização foucaultiana. Compondo o exercício de profanar, ou seja, quebrar com as verdades inquestionáveis que movimentam e sustentam o processo de inclusão escolar, como estratégias metodológicas, foram utilizadas: o conceito de genealogia, enquanto inspiração para olhar para história, e os conceitos-ferramentas, proveniência, emergência e ordem discursiva. Os discursos analisados são provenientes das políticas públicas e das normativas educacionais inclusivas, publicadas a partir da década de 1990 até o ano de 2020, assim como de entrevistas com professoras da Educação Básica. Para isso, buscou-se realizar dois movimentos de análise: o de olhar para a história da inclusão escolar e o de compreender seus efeitos no presente. Este estudo possibilitou mostrar e problematizar esses documentos oficiais, no sentido de terem produzido e ainda produzirem processos de in/exclusão no contexto escolar, tais como: a individualização dos sujeitos público-alvo da educação especial, o fortalecimento do processo de medicalização escolar e a intensificação do trabalho docente como resultado das interferências na prática pedagógica. Tratando-se dos sujeitos com deficiência, foi observado que, ao se tornarem alvo das políticas de inclusão, ao longo do tempo, eles passaram por processos que os individualizaram frente às reorganizações do ensino, sendo que, no decorrer da pesquisa, destaquei quatro movimentos: 1. o processo de individualização institucional por separação; 2. o processo de individualização por complementação e suplementação; 3. o processo de individualização por identificação e classificação dos sujeitos e 4. a reconfiguração política do processo de individualização institucional por separação. Além disso, também se evidenciou nas análises que a ênfase que se expõe sobre a identificação e a classificação patológica produzida pelos laudos médicos na atualidade, produzem processos de medicalização da vida escolar. No que se refere à intensificação do trabalho docente, foi observado que as ações das políticas inclusivas, ao tornarem os sujeitos diagnosticados público-alvo da educação especial, constituíram efeitos significativos na prática docente, a qual, se realizada na ausência de um trabalho colaborativo entre atendimento educacional especializado e sala de aula comum, acaba produzindo o aumento das atribuições pedagógicas realizadas pelas professoras regentes. Diante das questões apresentadas, o exercício de profanação apresentado enquanto uma atitude de problematização dos discursos inclusivos se fez conveniente, pois cada vez mais se torna necessário desnaturalizar as verdades que instituem a inclusão escolar como o lócus de um projeto verdadeiramente inclusivo e inquestionável.

**Palavras-chave**: In/exclusão; Políticas Educacionais; Individualização; Medicalização.

# ABSTRACT

This dissertation aims to analyze and problematize the discursive proliferation arising from public educational policies about inclusion, noticing which truths support the current school inclusion process and what effects are produced in the common school. Therefore, inscribed on the research line: Educational Policies and Curriculum, this study was carried out under the agenda of contributions from the post-structuralist field, supported by the studies of Michel Foucault and other authors aligned with Foucaultian theorization. Composing the exercise of profaning, which is, breaking with the unquestionable truths that move and sustain the school inclusion process, as methodological strategies, the following were used: the concept of genealogy, as an inspiration to look at history, and the tool-concepts, provenance, emergence and discursive order. The speeches analyzed come from public policies and inclusive educational regulations, published from the 1990s to the year 2020, as well as interviews with Basic Education teachers. For this, we sought to carry out two analysis movements: looking at the history of school inclusion and understanding its effects in the present time. This study made it possible to show and discuss these official documents, in the direction that they have produced and still produce processes of inclusion/exclusion in the school context, such as: the individualization of the target audience of special education subjects, the strengthening of the process of school medicalization and the intensification of teaching work as a result of interference in pedagogical practice. In the case of subjects with disabilities, it was observed that, when they became the target of inclusion policies, over time, they went through processes that individualized them in the face of teaching reorganizations, and in the course of the research, I highlighted four movements: 1. the process of institutional individualization by separation; 2. the process of individualization through complementation and supplementation; 3. the process of individualization through identification and classification of subjects and 4. the political reconfiguration of the process of institutional individualization through separation. Furthermore, it was also evidenced in the analyzes that the emphasis that is exposed on the identification and pathological classification produced by medical reports nowadays, produce processes of medicalization of school life. With regard to the intensification of teaching work, it was observed that the actions of inclusive policies, by making the diagnosed subjects a target audience of special education, constituted significant effects on teaching practice, which, if carried out in the absence of a collaborative work between specialized educational service and common classroom, ends up producing an increase in the pedagogical assignments performed by the regent teachers. Given the issues presented, the exercise of profanation presented as an attitude of problematizing inclusive discourses became convenient, as it is increasingly necessary to denaturalize the truths that establish school inclusion as the locus of a truly inclusive and unquestionable project.



**Keywords:** Inclusion/Exclusion; Educational Policies; Individualization; Medicalization.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inclusão no mundo da moda.....30
Figura 2 – Participação de deficientes em novelas.....31
Figura 3 – Participação de deficientes no esporte.....31
Figura 4 – Inclusão no mercado de trabalho.....32
Figura 5 – Acesso à educação no Ensino Regular.....32
Figura 6 – Acesso ao Ensino Superior.....33

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados Gerais da Dissertação.....11
Tabela 2 – A institucionalização e a Reabilitação da anormalidade nas décadas de 1950-1960.....25
Tabela 3 – A ordem do movimento político das pessoas com deficiência.....25
Tabela 4 – A capilarização dos investimentos nas condições de participação, de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência.....26
Tabela 5 – Banco de Dados CAPES.....35
Tabela 6 – Banco de Dados LUME – UFRGS.....35
Tabela 7 – Banco de dados ARGO – FURG.....35
Tabela 8 – Pesquisas selecionadas (GEIX).....36
Tabela 9 - Pesquisas Selecionadas (GEPI).....37
Tabela 10 – Pesquisas Selecionadas (DEC).....39

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ARGO | Sistema de Administração de Bibliotecas |
| TA | Tecnologia Assistiva |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| DEC | Grupo de pesquisa Diferença, Educação e Cultura |
| FURG | Universidade Federal do Rio Grande |
| GEIX | Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão |
| GEPI | Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LUME | Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| PPGEDU | Programa de Pós Graduação em Educação |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UNISINUS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |
| SRM | Sala de Recursos Multifuncionais |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |

**SUMÁRIO**

PRÓLOGO ..... 11

APRESENTAÇÃO ..... 12

CAPÍTULO I - PERCEPÇÕES E INQUIETAÇÕES QUE DESACOMODAM: O ENCONTRO COM A PESQUISA ..... 15

I.I - As primeiras impressões sobre a Inclusão Escolar: trajetória, motivações e inquietações ..... 17

I.II - Primeiras aproximações com o tema proposto ..... 23

CAPÍTULO II - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: O OLHAR HISTÓRICO SOBRE OS ACONTECIMENTOS E NARRATIVAS QUE CONSTITUEM A INCLUSÃO ESCOLAR, A PARTIR DE UM ESTUDO PROFANO ..... 42

CAPÍTULO III - UMA ANALÍTICA DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRO: EMERGÊNCIAS, PROBLEMATIZAÇÕES E DESDOBRAMENTOS ..... 50

III.I Políticas Educacionais Inclusivas: da aquisição de direitos à implantação de um processo de governamento ..... 56

III.II Políticas Brasileiras de Educação Especial e Educação Inclusiva: o governamento das deficiências no Brasil sob a ênfase dos processos de individualização ..... 64

CAPÍTULO IV - PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO: DA REGULAÇÃO QUÍMICA DOS SUJEITOS À CONDUÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES INCLUSIVAS PELA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ..... 86

CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 110
REFERÊNCIAS ..... 112
ANEXO ..... 120

# PRÓLOGO

Para apresentar ao leitor um breve mapeamento dos dados gerais que compõem a pesquisa, destaco a seguinte tabela, inspirada em Kraemer (2017).

Tabela 1 – Dados gerais da dissertação

| | |
|---|---|
| **TÍTULO** | **A PROFANAÇÃO DOS DISCURSOS INCLUSIVOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS** |
| **QUESTÃO DE PESQUISA** | Como os discursos materializados nas políticas públicas e normativas inclusivas produzem determinadas verdades na atualidade e que efeitos vêm produzindo na prática pedagógica desenvolvida nas escolas para o atendimento das pessoas com deficiência? |
| **OBJETIVO** | Analisar e problematizar a proliferação discursiva advinda das políticas públicas e normativas educacionais sobre a inclusão, percebendo que verdades sustentam o processo de inclusão escolar atualmente e que efeitos são produzidos na escola comum. |
| **CONCEITOS-FERRAMENTAS** | In/exclusão, Genealogia, Discurso, Norma, Governamentalidade, Inclusão Escolar, Individualização, Medicalização. |
| **METODOLOGIA E MATERIAIS DE ANÁLISE** | Análise documental e entrevistas semiestruturadas. |
| **RESULTADOS DA PESQUISA** | Processo de individualização;<br>Processo de medicalização;<br>Intensificação do trabalho docente. |

Fonte: A autora, inspirado em Kraemer (2017).

# APRESENTAÇÃO

> *Puro, profano, livre dos nomes sagrados, é o que é restituído ao uso comum dos homens. Mas o uso aqui não aparece como algo natural; aliás, só se tem acesso ao mesmo através de uma profanação.*
>
> *(AGAMBEN, 2007, p. 58)*

Pensar sobre as "verdades" que nos cercam diariamente pressupõe um exercício reflexivo sobre como foram sendo constituídas ao longo do tempo, chegando ao ponto de se tornarem capazes de conduzir práticas, produzir sujeitos e naturalizar pensamentos concebidos como inquestionáveis na contemporaneidade. Nesse sentido, escolher abordar o tema da inclusão escolar como objeto de pesquisa é torná-lo alvo de uma investigação que busca compreender sua ocorrência e sua sustentação enquanto um regime de verdade, assegurado por determinadas relações de poder e saber na contemporaneidade.

No entanto, cabe frisar que a atitude de fazer pesquisa não impõe um movimento de concordância com aquilo que se analisa. Ao contrário disso, fazer pesquisa condiz com a tarefa de esmiuçar, questionar e principalmente problematizar os regimes de verdade que circulam e projetam um tema na escala social. Isso porque, se o foco estiver em apenas concordar com aquilo que se observa, não haveria a necessidade de pesquisá-lo, pois as verdades produzidas permaneceriam no repouso sagrado da sua comodidade intocável. Haveria, então, apenas a descrição positivista e amistosa de um dado, em nada movimentando o nosso pensamento crítico a respeito do que se passa em nosso entorno. É com a disposição de problematizar tais questões que esta pesquisa se utiliza da atitude de *profanar* os discursos inclusivos.

Para Agamben (2007), o termo *profanação* condiz com a retirada de algo que está na escala comum de uma projeção divina. Em outras palavras, profanar representa deslocar o pensamento e as concepções sobre aquilo que é dito e considerado como verdadeiro. É olhar o avesso do que é entendido como correto e inegável em um plano onde a verdade não pertence aos homens, mas a uma ordem sagrada que determina suas posições. Assim, sintetizando o entendimento de Agamben na obra "Profanações" (2007), Assmann (2007, p. 8) pontua:

> Profanar — conceito originalmente romano — significa tirar do templo (fanum) onde algo foi posto, ou retirado inicialmente do uso e da propriedade dos seres humanos. Por isso, a profanação pressupõe a existência do sagrado (sacer), o ato de retirar do uso comum. Profanar significa, assim, tocar no consagrado para libertá-lo (e libertar-se) do sagrado.

Dessa forma, tocando nos discursos “sagrados” que fundamentam a inclusão escolar, busquei analisar e problematizar a proliferação discursiva advinda das políticas públicas e normativas educacionais de inclusão, para perceber que verdades sustentam o processo de inclusão escolar atualmente, e que efeitos são produzidos na escola comum. Para isso, este estudo se estrutura da seguinte forma:

No primeiro capítulo, intitulado “Percepções e inquietações que desacomodam: O encontro com a pesquisa”, apresento as primeiras aproximações que tive com o tema da inclusão, desenvolvendo dentro de duas seções, um pouco da minha trajetória que contempla alguns fatos que, ao longo do tempo, marcaram-me e construíram o meu interesse sobre o assunto e as primeiras aproximações realizadas em termos de pesquisa. Referindo-me a essa última seção, apresento três eixos discursivos, os quais não fazem parte do material de análise, mas introduzem os discursos que circulam na sociedade sobre a inclusão. São eles: I Eixo: Políticas Públicas de Inclusão; II Eixo: A proliferação discursiva da Inclusão na mídia e III Eixo: Inclusão no âmbito acadêmico e científico.

Como contribuições importantes para a condução da pesquisa, no segundo capítulo, chamado “Estratégias metodológicas: o olhar histórico sobre os acontecimentos e as narrativas que constituem a inclusão escolar, a partir de um estudo profano”, apresento as atitudes metodológicas utilizadas para o desenvolvimento das análises. Para responder à seguinte questão de pesquisa: *Como os discursos materializados nas políticas públicas e normativas inclusivas produzem determinadas verdades na atualidade e que efeitos vêm produzindo na prática pedagógica desenvolvida nas escolas para o atendimento das pessoas com deficiência?* Tomei o conceito de genealogia como método de inspiração e os conceitos de proveniência, emergência (FOUCAULT, 2019) e ordem do discurso (FOUCAULT, 2014) como conceitos-ferramentas.

A partir disso, foi desenvolvido um duplo movimento analítico, que consiste em olhar primeiro para os acontecimentos históricos, para então compreender as situações do presente. Assim, utilizando-me do exercício de profanação, tal como propõe Agamben (2007), foram problematizados, em dois capítulos complementares, as verdades que ao longo do tempo consolidaram a inclusão escolar e os efeitos por ela produzidos no campo educacional.

Dessa forma, no capítulo III, intitulado, “Uma analítica do processo de inclusão escolar brasileiro: emergências, problematizações e desdobramentos”, apresento o primeiro movimento analítico, desenvolvido através da análise documental (LE GOFF, 1990) de algumas políticas e normativas compreendidas no período histórico da década de 1990 ao ano

de 2020. A partir deste, é possível perceber o discorrer do processo de criação das políticas educacionais endereçadas a garantir o acesso da pessoa com deficiência à educação, permitindo visualizar como esses sujeitos eram concebidos nos espaços escolares, dentro de um modelo, inicialmente, não constituído da forma como conhecemos hoje.

Evidenciando alguns deslocamentos e efeitos produzidos por essas políticas e que interferem tanto sobre a vida dos sujeitos escolares, como das práticas desenvolvidas na escola, no capítulo seguinte, denominado "Processo de medicalização: da regulação química dos sujeitos à condução das práticas escolares inclusivas pela intensificação do trabalho docente", apresento o segundo movimento analítico. Neste, a consistência do estudo se debruça nos resultados obtidos com a análise das entrevistas (SILVEIRA, 2002) realizadas com duas professoras do ciclo de alfabetização de uma escola estadual inclusiva da cidade do Rio Grande / RS. Através dos relatos apontados pelas docentes, verifica-se a projeção dos efeitos oriundos das políticas, que se pautam interferindo nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e na intensificação do trabalho docente.

Por fim, como última discussão, apresento as considerações finais, trazendo alguns apontamentos relevantes para pensarmos sobre a necessidade de profanar os regimes de verdades que fortalecem o processo de in/exclusão.

# CAPÍTULO I

## PERCEPÇÕES E INQUIETAÇÕES QUE DESACOMODAM: O ENCONTRO COM A PESQUISA

> *Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.*
>
> *(FOUCAULT, 1984, p.13)*

Pensar e perceber o mundo a nossa volta de uma maneira diferente do que nos parece comum impõe um trabalho árduo na transformação de si mesmo, pois nos provoca a sairmos da zona de conforto, para analisar e rever nossas crenças, questionar nossos saberes e pôr em *xeque* nossas verdades sobre determinados assuntos. Pensando dessa forma, inicio este estudo a partir das contribuições do filósofo francês Michel Foucault, o qual me inspira e me permite explorar, através de minhas vivências e experiências, fatos que me constituíram e ainda me constituem enquanto sujeito de uma sociedade de in/exclusão.

Mas qual o significado disso? De acordo com Lopes e Fabris (2013), uma sociedade de in/exclusão corresponde ao fato de que mesmo ainda com indivíduos vivendo em situações de vulnerabilidade social, devido às demandas políticas que os tornam alvo dos processos de inclusão, estes não mais podem ser apontados e/ou considerados como excluídos. Isso porque, como meio de minimização e gerenciamento das situações de desvantagem envolvendo tais indivíduos, o Estado toma como estratégia a criação de diferentes políticas públicas voltadas à sua inclusão, em todos os âmbitos da sociedade. Assim, mesmo que eles se encontrem marginalizados, a existência de leis, políticas e normativas justifica o papel de responsabilidade social do Estado, que governa gerenciando os riscos e os impactos que determinados grupos de sujeitos podem vir a causar futuramente.

A partir disso, cria-se, então, um *status* de cidadania para esses indivíduos, pois na medida em que esses grupos vão sendo incluídos nas políticas sociais, mesmo encontrando-se em situação vulnerável, socialmente não mais poderão ser considerados como ocupantes de um lugar de exclusão, impedidos de participar do jogo social e econômico. Diante dessa ideia, constrói-se o conceito de in/exclusão, percebendo cada vez menos a possibilidade de uma exclusão completa dos sujeitos nos processos sociais.

Entretanto, mesmo com a existência da lógica inclusiva, percebe-se que a exclusão, ainda assim, dissemina-se pelo tecido social, pois não se caracteriza como um processo à

parte, onde o sujeito é ignorado como membro da sociedade, sem direito ao acesso à escola, ao mercado de trabalho, etc. Ao contrário disso, a exclusão está internalizada nos processos inclusivos, emaranhada como

> um mesmo movimento, como duas faces da mesma moeda. [...] Há, em nossa visão, cada vez menos a possibilidade de viver uma condição de exclusão completa ou permanente, uma vez que o Estado, na ânsia de governar a todos, cria uma variedade de políticas e programas que se direcionam para os mais variados grupos. Por outro lado, todas essas políticas não garantem o inverso da exclusão, ou seja, não garantem uma inclusão permanente desses sujeitos, como se tivéssemos cruzado a linha de chegada do verdadeiro projeto inclusivo. Por esse motivo usamos a expressão in/exclusão, para definir essa condição nômade e movediça que constitui a todos nós, nesses tempos incertos (LOCKMANN, 2019a, p. 02).

Nesse sentido, "pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê", tal como anuncia Foucault (1984, p.13), é indispensável para perceber que relações de in/exclusão estão acontecendo na sociedade contemporânea e que, por muitas vezes, passam despercebidas diante do nosso olhar.

Portanto, a fim de apresentar a qual tema este estudo destina-se, utilizo as palavras de Corazza (1996, p. 111) destacando que "toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido". Assim, coloco-me no papel de pesquisadora interessada em compreender os discursos que fundamentam as relações de in/exclusão social, os quais produzem e reproduzem verdades capazes não só de interferir no modo como olhamos o outro, mas também na forma como agimos e classificamos os indivíduos. Sendo assim, embasada pelo campo teórico do pós-estruturalismo, esta escrita fundamenta-se nas contribuições advindas da teorização foucaultiana, observando a ocorrência de diferentes mecanismos de poder atuantes em nossa sociedade, tanto de forma individual, como coletiva.

Para Foucault (2003), uma das formas de operação desses mecanismos ocorre através do discurso, pois o compreende como um elemento estratégico das relações de poder. Desse modo, pensando sobre os efeitos causados pelo que é proliferado através da prática discursiva, entendo-o como algo capaz de produzir saberes, tornando-se tão presente em nosso dia-a-dia, que quase nem percebemos sua contribuição para o fortalecimento de alguns hábitos, a partir da maneira como os indivíduos estão subjetivados.

Assim, quando passamos a pensar sobre os discursos que nos soam comuns, problematizando o que provocam na vida de muitas pessoas, seja pelo impacto dos acontecimentos que nos passam diariamente, seja pelo contato com novos conhecimentos, construímos a possibilidade de despertar outros modos de observar o mundo. Refletindo a partir de uma nova ótica, a qual não busca pela afirmação do que já se conhece, mas que questiona o que está enraizado na sociedade como "normal" e/ou "natural", passamos a

construir, através de nossas insatisfações com o já-sabido, problematizações e inquietações que nos movimentam a buscar a proveniência[1] de determinados fatos.

Dessa maneira, atraída pelos impasses da contemporaneidade, os quais produzem a in/exclusão de diversos grupos, exponho minha insatisfação com o que já está dito sobre isso, referindo-me às verdades advindas da proliferação discursiva, que, neste tempo, posicionam os indivíduos em determinados lugares sociais, como é caso das pessoas com deficiência.

Sendo assim, busquei contextualizar a escolha do tema desta escrita expondo algumas questões que me inquietam, a ponto de fazer-me questionar: Como chegamos à construção de tais processos contemporâneos de in/exclusão? Que verdades foram e ainda estão sendo produzidas para que estes processos se mantenham ativos na atualidade? A partir de tais indagações, tracei os rumos para a composição desta pesquisa, movimentando nessa relação algumas vivências que acredito terem contribuído para a construção do meu interesse pelo tema da Inclusão, principalmente no que se refere ao campo da Inclusão Escolar.

Desse modo, compreendendo que nenhuma escolha é composta por uma neutralidade vazia de significados e que "uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida" (CORAZZA, 1996, p. 125), inicio a apresentação deste estudo a partir de minha trajetória frente ao processo de Inclusão Escolar. Nas seções a seguir, exponho as primeiras aproximações sobre o tema proposto e o motivo pelo qual escolhi profanar os discursos desse campo.

## I.I - As primeiras impressões sobre a Inclusão Escolar: trajetória, motivações e inquietações.

Na atualidade, cada vez mais se tem visto pela esfera social a disseminação de muitos debates em torno da inclusão, principalmente no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar. Isso tem possibilitado que o assunto assuma um lugar de importância no cenário social, principalmente na defesa pelo combate às desigualdades. Nesse sentido, questionar o que tem sido considerado como "comum" no meio social, torna-se cada vez mais necessário, pois o que foge do "padrão" incide na atribuição de diversos estereótipos, os quais, construídos socialmente, asseguram a permanência de uma bagagem histórica carregada de pré-conceitos e práticas de exclusão.

---

[1] O conceito de proveniência é desenvolvido no Capítulo II, que corresponde à escolha das estratégias metodológicas utilizadas na condução das análises.

Refletindo sobre como olhamos para a atualidade, percebo que as relações históricas evidenciam o modo como constituímos nossas percepções em relação aos outros e também a nós mesmos, na sociedade. Sobre isso, Veiga-Neto explica:

> As metáforas ligadas à visão têm sido muito importantes na nossa tradição cultural, na medida em que a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado, capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, nos mostrar como é mesmo o mundo (VEIGA-NETO, 1996, p. 20).

Dessa forma, para buscar compreender como é vivenciado o mundo de in/exclusão, cabe a nós a análise de como a produção desses olhares são constituídos e capacitados para formarem opiniões e discursos que proliferam determinadas situações e condições. Nesse sentido, apresento, nesta seção, alguns acontecimentos e deslocamentos que me levaram a pensar sobre o funcionamento da Inclusão Escolar, razão que me trouxe à escrita desta dissertação.

Para descrever os caminhos trilhados foi necessário um exercício de busca, pinçando em minha memória lembranças de fatos passados, que se constituíram enquanto episódios importantes para, hoje, eu perceber algumas relações de in/exclusão vivenciadas pelas pessoas com deficiência na contemporaneidade. Dessa forma, a partir do movimento de busca, penso que minhas primeiras percepções em relação aos indivíduos com deficiência iniciaram-se bem cedo, aos cinco anos de idade, no que, na época, em 1998, ainda era chamado de Jardim de Infância (atual Educação Infantil).

Tive a oportunidade de vivenciar a etapa do primeiro ingresso escolar com dois colegas com deficiência mental, os quais não contavam com visibilidade alguma, em sala de aula e, até mesmo, na escola, sendo tratados como sujeitos sem capacidades ou qualquer utilidade na turma. Lembro-me que, devido à necessidade de auxílio a todo instante, muitas vezes, eram ignorados pela própria professora, que quase sempre os colocavam sentados longe dos demais alunos, para que não atrapalhassem o andamento da turma, nos momentos de realização de atividades.

Como criança, não percebia a exclusão sofrida por eles, pois, até mesmo no âmbito familiar, presenciava alguns discursos naturalizados, como: *"fulano não entende o que acontece com ele", "eles são assim", "cuidado se for brincar com eles, porque eles não sabem o que fazem e podem te machucar".* A partir da lembrança desses episódios, hoje, consigo compreender que a esses colegas era atribuído o que Castel (2008) denomina como discriminação negativa, na qual os indivíduos são marcados e estigmatizados por suas condições, reforçando discursos que os excluem, mesmo no interior das práticas de inclusão.

Porém, penso ser importante destacar que, naquele período, a inclusão ainda não assumia a face atual, sendo tratada como um processo normativo de integração escolar, termo fundamentado pelas políticas públicas dos anos de 1990, tal como a Política Nacional da Educação Especial de 1994.[2]

De acordo com o documento mencionado, a inclusão dos sujeitos com deficiência nas classes comuns apresentava-se condicionada às formas de desenvolvimento e capacidade na resolução das atividades ofertadas a todos os alunos. Ou seja, os alunos com deficiência precisavam apresentar condições mínimas de acompanhar e desenvolver as atividades apresentadas ao restante do grupo, para que pudessem frequentar as classes comuns. Pode-se dizer, com isso, que a lógica da integração escolar desse período tratava-se de uma inclusão condicionada às capacidades do sujeito.

Pouco tempo depois, presenciei novamente outra situação não muito diferente da apresentada, pois, na mesma instituição escolar, na 2º série do Ensino Fundamental[3], convivi com outro colega com deficiência, que infelizmente veio a falecer pouco antes do término do ano letivo. Não recordo ao certo o tipo de deficiência, mas lembro-me perfeitamente o quanto ele sofria com a rejeição de muitos colegas da turma, devido as suas limitações motoras e cognitivas, sendo eu uma das poucas pessoas com quem ele interagia.

Apesar dessas vivências, as quais me situaram desde cedo frente às situações de in/exclusão, posso dizer que foi somente depois de algum tempo que presenciei, no âmbito familiar, muitas das limitações enfrentadas diariamente pelas pessoas com deficiência, o que me colocou dentro de um contexto até então, existente de forma passiva em minha "realidade". A partir de um problema vascular, meu avô materno, uma pessoa totalmente ativa e próxima a mim, tornou-se cadeirante, aos 70 anos de idade, devido à amputação de um de seus membros inferiores.

Este fato marcou-me profundamente, pois vivenciei diariamente todas as complicações de saúde que provocaram as dificuldades enfrentadas por ele, desde então, submetendo-o a uma nova condição de vida, totalmente diferente da qual sempre vivera. A partir disso, ao recordar os três episódios citados, atribuo à última experiência a percepção

---

[2] Constitui parte do material de análise deste estudo, cuja discussão encontra-se no capítulo III.

[3] Após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2016, esta nomenclatura, atualmente, corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental. A título de conhecimento, para saber mais sobre a implantação desta Lei, ver as seguintes referências: SANTAIANA, Rochele da Silva. *1 Ano é Fundamental:* Práticas de governamento dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de nove anos. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2008 e MOTA, Maria Renata Alonso. *As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governamento da infância*. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

inicial e mais marcante referente às condições vividas pelas pessoas com algum tipo de deficiência. Razão que acredito ter me possibilitado a construção de novos olhares, até então por mim desconhecidos.

Segundo Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Assim, entendo que os fatos por mim vivenciados não se constituíram como apenas um complemento às informações disponibilizadas pelo meio sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, servindo-me apenas como um mero exemplo.

Tenho a convicção de que tudo que presenciei tocou-me de forma profunda, principalmente na questão familiar, pois minha percepção, mesmo ainda infantil, não se limitou a compreender essas situações como acontecimentos naturais, podendo ser entendidos como momentos que fazem “parte da vida”. As compreendi como questões que evidenciam dificuldades enfrentadas por seres humanos, muitas vezes, esquecidos, negligenciados e limitados por suas condições.

Porém, apesar do que descrevi, jamais imaginei que um dia me debruçaria sobre esse assunto de uma forma mais intensa, colocando-me como pesquisadora dessa área, primeiramente a partir de minha formação acadêmica no curso de Pedagogia, realizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), entre os anos de 2013 e 2016. Durante os quatro anos nos quais realizei minha graduação, novamente retomei meu contato com o ambiente escolar, partindo de uma nova perspectiva, na qual não mais me via como simplesmente uma aluna do ensino regular, mas sim como profissional em formação.

Por conseguinte, os contatos iniciados a partir das observações, regências de classe e posteriormente o estágio final – atividades que compunham alguns dos requisitos de formação do curso – possibilitaram-me conhecer e observar mais concretamente parte das diferentes realidades existentes em algumas instituições de ensino regular da cidade do Rio Grande/RS. Entretanto, apesar das diversas problemáticas presentes nas escolas pelas quais passei nesse período, em todas, o que mais me chamou a atenção, desde sempre, foram às questões referentes à inclusão escolar.

Talvez, essa percepção tenha ocorrido devido ao fato de, durante toda a duração do curso de Pedagogia, ter convivido com o forte discurso de que a inclusão escolar seria um dos caminhos mais eficazes para extinguir a exclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional e social. Perspectiva na qual se atribuía ao professor o papel de principal mediador do processo, tomando-o como agente “revolucionário” da educação inclusiva.

Tal pensamento subjetivou-me fortemente na escolha do tema a ser pesquisado em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), *A acessibilidade na escola frente ao processo de inclusão*. Em sua realização, foi investigado se dentro da escola na qual realizei meu estágio (considerada até o presente momento como uma instituição inclusiva e totalmente apta para este processo) havia as condições de acessibilidade necessárias para a inclusão da pessoa com deficiência e/ou com necessidades educativas específicas. Para responder tal problemática, observei e entrevistei algumas professoras da instituição, priorizando o atendimento educacional especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sobre o trabalho desenvolvido nos primeiros anos escolares, com alunos incluídos (SANTOS, 2016).

No entanto, com o andamento da pesquisa, percebi que a inclusão escolar ultrapassava os discursos conhecidos atualmente, apresentando problemáticas que nem sempre conseguem ser atendidas e solucionadas. Dessa forma, as evidências expostas pela pesquisa mostraram-me que, apesar da existência de uma instituição com condições inclusivas, a respeito de sua estrutura arquitetônica e disposição de materiais de Tecnologia Assistiva (TA) o que mais afetava o processo de inclusão de alunos e alunas deficientes no ensino regular, segundo as professoras entrevistadas, era o despreparo docente. Em outras palavras, o "não saber o que fazer" com as limitações dos alunos incluídos, gerando classificações prognósticas que viabilizam um processo reverso ao proposto pela inclusão.

Assim, o estudo, até então realizado com objetivo de entender o que seria a inclusão escolar e o que era necessário para ela acontecer de forma satisfatória, gerou ainda mais dúvidas e inquietações sobre o assunto. Isso porque o achado referente à falta de formação docente para lidar com o processo de inclusão colocou professoras e professores como responsáveis pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar. Ideia que remete ao pensamento de que, se todos os docentes fossem capacitados para lidar com a inclusão, não existiriam práticas de exclusão dentro da escola e, consequentemente, na sociedade, anulando outras questões importantes envolvidas na esfera social, como os aspectos culturais, políticos, de relações humanas, de convivência entre os alunos, a família, etc.

Portanto, essa forma de olhar para o resultado obtido com a pesquisa fez com que viesse a questionar-me novamente sobre o processo de inclusão, desta vez, procurando por novas possibilidades de compreensão. Assim, ao iniciar essa busca, migrei para novos campos de conhecimento, onde novas possibilidades se abriram, no momento em que comecei a

participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/FURG/CNPq)[4], liderado pela Professora Dr.ª Kamila Lockmann, o qual me permitiu conhecer e estudar a inclusão dentro uma nova perspectiva teórica, o pós-estruturalismo.

Durante os encontros de estudo, passei a ter contato com um novo caminho embasado pela teorização foucaultiana, conhecendo novos conceitos sob o modo como os sujeitos são e estão no mundo, que justificam a produção de situações de in/exclusão social. Essa nova experiência possibilitou-me a produção de novos deslocamentos em relação ao tema, pois não mais procurei tentar compreender e afirmar o que seria a Inclusão Escolar e o que é necessário para que ela realmente dê certo, como se fosse uma "receita" a ser seguida por professoras e professores em busca do sucesso. Compreendi, a partir desse novo viés teórico, que, independentemente de haver sucesso ou não na Inclusão Escolar, não cabe afirmar o que ela realmente é, mas sim buscar, por meio da pesquisa, compreender como esse processo vem sendo produzido ao longo do tempo, constituindo-se do modo como é desempenhado hoje, levando em consideração tanto suas dificuldades e frustrações, quanto seus resultados satisfatórios.

No entanto, apesar dessa nova forma de olhar para a Inclusão, foi somente a partir da fala do Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto, em um encontro promovido pelo grupo de estudos, que despertei a curiosidade por explorar e entender como a proliferação discursiva sobre a inclusão vem produzindo, atualmente, determinadas verdades que incidem na vida dos indivíduos, relacionando essa problemática à criação de políticas públicas voltadas à Inclusão. Considero esse momento de aprendizagem como o "*start*" necessário à definição do tema de pesquisa, pois, a partir desse momento, passei a relacionar e a aprofundar minhas inquietações com os conceitos estudados durante minha participação no GEIX.

Assim, ao iniciar meus estudos como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FURG), sob a linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Currículo, penso que tive a possibilidade de desenvolver um estudo importante, no sentido de problematizar, através da pesquisa, as questões referentes aos processos de in/exclusão, aos quais as pessoas com deficiência são submetidas no ensino regular.

Além disso, não poderia deixar de mencionar, como acontecimento também importante e que contribui diariamente para as minhas constantes motivações pelo tema, o fato de que meu contato com sujeitos com deficiência não se constituiu somente por meu passado. Digo isso, pois, além de ter trabalhado como monitora em uma escola particular da

[4] Mais informações sobre o grupo podem ser acessadas através da página: http://www.geix.com.br.

cidade do Rio Grande/RS, meu maior contato com as pessoas com deficiência não se limitou somente ao contexto do espaço educacional, mas sim, novamente, em minha vida pessoal, devido ao convívio com meu sogro e minha sogra, ambos surdos.

Essa nova experiência me permite, no presente, estar em contato com a cultura surda[5], a qual, apesar de muitas vezes ser nomeada como um grupo da deficiência, também se constitui como mais uma pluralidade cultural existente na esfera social, vitimada pelos processos de exclusão na sociedade.

Sendo assim, após apresentar estes relatos que me inserem neste universo de diferentes sujeitos, considero que minha prática de pesquisa está totalmente envolvida com minhas vivências, não sendo proveniente de um estudo escolhido ao acaso, mas sim, porque me atribui significados condizentes com o modo como fui sendo constituída e subjetivada no contato com os jogos de saberes e as relações de poder presentes na Contemporaneidade (CORAZZA, 1996).

Sendo assim, após descrever minha trajetória e os processos que me trouxeram até aqui, a seguir apresento as primeiras pesquisas realizadas sobre o tema. Entretanto, saliento que elas não se constituíram como material de análise, mas serviram para demonstrar o quanto a Inclusão é um assunto em circulação na atualidade, transitando em diferentes instâncias da sociedade.

## I.II - Primeiras aproximações com o tema proposto

A partir das contribuições teóricas de Michel Foucault para o campo do Pós-estruturalismo, é possível perceber que as relações de poder presentes na sociedade produzem determinados saberes concebidos como verdades, em dados períodos históricos (VEIGA-NETO, 2004). Nesse sentido, a partir de Foucault, para Kraemer,

> é por meio dos discursos que passamos a instituir aquilo que compreendemos por realidade, ou ainda, é nas práticas discursivas que se constituem os saberes próprios de cada contexto. Com isso, vejo os discursos não como meros reprodutores daquilo que a sociedade produz, mas como instituidores de práticas. Através dos discursos produzimos saberes, inventamos realidades, constituímos o mundo, as relações sociais e organizamos o conhecimento. Pelos discursos é que os sujeitos passam a ser produzidos, pois os discursos criam, constituem, formam aquilo a que se referem (KRAEMER, 2011, p. 27).

[5] "A cultura surda refere-se aos códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, de solidariedade, de linguagem, de juízos de valor, de arte, etc. Os surdos envolvidos com a cultura surda, auto referenciam-se como participantes da cultura surda, mesmo não tendo eles características que sejam marcadores de raça ou de nação" (SÁ, 2006, p. 9).

Desse modo, evidencia-se o discurso enquanto uma ferramenta a instituir aquilo que compreendemos como real, produzindo relações as quais formam diferentes maneiras de nos relacionarmos conosco e com os outros, a partir de padrões socialmente estabelecidos. Nesse sentido, a fim de tornar possível visualizar a forma como o discurso (re)produz certos tipos de padrões, aos quais os indivíduos se adéquam, torna-se indispensável, em um primeiro momento, apresentar como as proliferações discursivas referentes à inclusão podem ser produzidas na atualidade.

Para isso, apresento os seguintes eixos de discussão: I Eixo: Políticas Públicas de Inclusão, por entender o papel fundamental das políticas em relação à organização social, devido transformarem seus discursos em verdades inquestionáveis, a partir do campo do Direito; II Eixo: A proliferação discursiva da inclusão na mídia, devido aos veículos de informação se fazerem presentes de forma ativa no dia-a-dia da sociedade, ditando modos de vida que subjetivam a sociedade; e III Eixo: A Inclusão no âmbito acadêmico e científico, visto que cada vez mais há a ocorrência de estudos voltados a problematizar a temática da Inclusão, permitindo seu trânsito nas mais diversas áreas do saber.

Contudo, sinalizo, que os três eixos mencionados servem apenas à intenção inicial de contextualização, compondo algumas das produções discursivas que intensificam a proliferação dos discursos da inclusão. Não somente a isso, a discussão dos três eixos serve também como justificativa à escolha do tema para além da minha trajetória de vida, demonstrando sua importância e relevância social para a atualidade.

## I Eixo: Políticas públicas de Inclusão

Quando se faz referência à existência ou à criação de políticas públicas, é comum pensarmos que se dispõem em documentos oficiais criados com a finalidade de garantir o bom funcionamento da sociedade, atribuindo direitos e deveres a todos os cidadãos, com fins que resultem em economia política. A partir disso, ao analisar os discursos presentes na emergência dessas políticas, torna-se importante observar como elas estão pautando a organização da sociedade contemporânea, percebendo quais possíveis efeitos estão sendo produzidos por suas determinações. Visto que, atualmente, vivemos em um tempo marcado por uma racionalidade neoliberal, na qual, todos precisam participar do jogo social[6].

[6] A expressão *jogo social* se refere a uma lógica específica de uma racionalidade própria de um período histórico, podendo ser social, política, econômica e etc. Utilizada dentro do contexto desta escrita, esta expressão está relacionada à lógica neoliberal presente na contemporaneidade. No entanto, cabe salientar que é necessário pensar e problematizar a produção de tais políticas frente às novas reconfigurações pelas quais estamos

Sendo assim, referindo-me às políticas públicas de cunho educacional, especialmente às que tratam da inclusão, dentro do nosso contexto social podem ser encontradas leis, decretos, portarias e resoluções voltadas à garantia de direitos, como a igualdade de acesso e participação escolar da pessoa com deficiência, por ordem do governo. Como exemplificação de tais políticas, apresento as tabelas abaixo, inspiradas na pesquisa realizada por Graciele Kraemer.

Tabela 2 – A institucionalização e a Reabilitação da anormalidade nas décadas de 1950-1960

| | |
|---|---|
| **Decreto nº 42.728 de 3 de Dezembro de 1957** | Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. |
| **Decreto nº 44.236 de 1º de Agosto de 1958** | Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. |
| **Decreto nº 48.961 de 22 de Setembro de 1960** | Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. |

Fonte: A autora, adaptado de Kraemer (2010).

Tabela 3 – A ordem do movimento político das pessoas com deficiência

| | |
|---|---|
| **Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971** | Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. |
| **Resolução ONU, nº 2.542 de 09 de Dezembro de 1975** | Aprova a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. |
| **Ano Internacional das Pessoas com Deficientes de 1981** | Dentre as prioridades de ação para a década de 80, destacam-se as seguintes:<br>a) promover programas para a prevenção de defeitos ou de anomalias que possam atingir todos os membros da sociedade.<br>b) assegurar aos deficientes, bem como a sua família, serviços de reabilitação ou de apoio e assistência que possam necessitar, a fim de terem uma vida digna e desempenhem um papel construtivo na sociedade.<br>c) proporcionar o máximo de integração e de participação ativa de pessoas deficientes em todos os aspectos de vida econômica, político e social de sua comunidade, merecendo oportunidades de trabalho, facilidades de comunicação e de acesso.<br>d) divulgar informações a respeito das pessoas deficientes e do seu potencial, bem como a respeito de deficiências, sua prevenção e seu tratamento, a fim de melhor conscientizar a sociedade quanto à |

vivenciando no Brasil, onde os direitos conquistados ao longo do tempo parecem estar passando por um amplo processo de transformação devido ao "ressurgimento do conceito de competência na literatura curricular brasileira" (LOCKMANN, 2019a, p.3).

| | |
|---|---|
| | importância desses problemas.<br>e) explicitam recomendações que possam ser desenvolvidas na comunidade, em nível nacional e internacional. |

Fonte: A autora, adaptado de Kraemer (2010).

Tabela 4 – A capilalização dos investimentos nas condições de participação, de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência.

| | |
|---|---|
| **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990** | Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências |
| **Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990)** | Dispõe sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. |
| **Declaração de Salamanca** | Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. |
| **Lei nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001** | Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. |
| **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001** | Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. |
| **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008** | A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. |
| **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011** | Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. |
| **Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015** | Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). |

Fonte: A autora, adaptado de Kraemer (2010).

Observando a criação das diferentes políticas endereçadas ao direito das pessoas com deficiência e ao mesmo tempo à seguridade da população, percebe-se o quanto constituem estratégias de governo sobre esses indivíduos. Para melhor compreender o que isso quer dizer, tomo como destaque um dos artigos da Constituição Federal brasileira de 1988:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, n/p).

Ora, se a lei maior, que rege os princípios pelos quais os sujeitos são assegurados de seus direitos e deveres sociais, fundamenta que *todos* deveriam, obrigatoriamente, possuir as mesmas condições e garantias, por que, então, se faz necessário a existência de tantas políticas públicas, voltadas à inclusão? Por que elas buscam constituir o sujeito com deficiência como um cidadão de direitos, sobrepondo-se ao que já está posto pela Constituição Federal? Talvez a resposta esteja exatamente na ênfase da prevenção dos riscos oferecidos por estes à sociedade, como a geração de custos ao Estado, a improdutividade econômica, etc.

Assim, a estratégia de inserir esses indivíduos no jogo socioeconômico promovido pelo neoliberalismo, responsabiliza-os pela constituição de si mesmos e de sua cidadania, tornando as políticas de Inclusão como uma forma de governar os sujeitos dentro dos preceitos da governamentalidade neoliberal democrática[7].

[7] Conceito desenvolvido nas análises do Capítulo III.

## II Eixo: A proliferação discursiva da Inclusão na mídia

> *"A inclusão tem se constituído como um imperativo do nosso tempo! Isso significa dizer que a inclusão se constitui como algo inquestionável, como uma verdade que se impõe a cada um de nós, produzindo efeitos em nossas formas de ser e agir no presente. A inclusão torna-se, assim, um princípio regulador que incide em nossas vidas, pautando nossas maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos aos outros".*
>
> *(LOCKMANN, 2016, p. 19).*

A partir da discussão apresentada na epígrafe, é perceptível que o processo de inclusão torna-se, tal como anuncia Lockmann (2016), um imperativo contemporâneo, que, ao disseminar determinadas verdades sobre como a inclusão deve ocorrer, se põe como regra geral e inquestionável. Nesse sentido, compreender que, para que todos os sujeitos possam ser incluídos nos diferentes espaços sociais, agir sobre os considerados "normais" torna-se necessário, pois é importante que sejam sensibilizados à presença do outro.

De acordo com Rech (2010, p.75),

> [...] o objetivo é fazer com que o indivíduo seja normalizado através da naturalização da sua presença e se enquadre em uma das distribuições permitidas pela curva de normalidade. Falando de outro modo, é necessário que o "anormal" ocupe um lugar nessa curva, a fim de permitir o seu reconhecimento frente à sociedade. Para que esse reconhecimento aconteça de maneira "natural", a população precisa ser educada para reconhecer esse dito "anormal" e conviver com ele sem estranhamento. O objetivo é torná-la apta para aceitar a sua presença.

Por essa via, subjetivar a população, a fim de naturalizar a aceitação das diferenças, pressupõe que, na Contemporaneidade, a noção de normalidade se estabeleça como processo e estratégia que não delimita o posicionamento entre normais e anormais. Através disso, a noção de normalidade se alarga, tornando a diferença familiar. Assim, os discursos da inclusão podem incidir com mais ênfase sobre os sujeitos normais, subjetivando-os a aceitar a presença do outro, constituindo, assim, o que Menezes (2011, p. 19) chama de subjetividades inclusivas:

> subjetividades essas que, pelas técnicas de revelação de si, são sujeitadas na busca da verdade que as constituem. Tais verdades, instituídas pelos saberes (da medicina, da estatística, da psicologia, da sociologia, etc.) construídos por nós sobre nós mesmos, tornam-se úteis ao Estado na relação que este estabelece com as instituições [...] para a produção de subjetividades de acordo com seus fins e intencionalidades.

Percebe-se, então, a mídia como um potente instrumento de subjetivação[8] diante da causa da inclusão, pois contribui para a disseminação de tais discursos.

É sabido que os meios de comunicação atuais se constituem como artefatos bastante utilizados para promover e disseminar uma série de eventos, propagandas, anúncios, etc., capazes de convencer e assim conduzir os indivíduos a fazerem parte do jogo social contemporâneo. Nesse processo, os sujeitos são submetidos a um governo de comportamentos, que produz desejos e condutas direcionados de acordo com as articulações do mercado e do Estado.

> Nessa lógica, produzir condutas que relacionam o sujeito com os demais – por meio de procedimentos que visam gerir a população – aliadas a práticas que o sujeito empreende com ele mesmo – pela ética – além da amenização do risco, permite a autogestão da sociedade (MACHADO, 2017, p. 353).

Os meios de comunicação, assim, exercem efeitos de subjetivação sob os sujeitos, através da forma como os modos ideais de se viver e se relacionar com o outro são apresentados a partir do discurso. De acordo com Machado (2017, p. 353),

> a publicidade ensina, por exemplo, como se comportar diante de determinada situação. Mais do que analisar a propaganda como prática discursiva, temos o intuito de relacioná-la ao terreno epistemológico, o solo que possibilita falar, nesse momento histórico, dessa maneira.

Com isso, torna-se interessante visualizar as produções midiáticas referentes à inclusão, percebendo quais discursos estão sendo postos em circulação atualmente. Seja na televisão, na internet, nos jornais, nas revistas, etc., a circulação de diversas propagandas, campanhas e programas promotores de inclusão social e/ou escolar incide sobre os indivíduos na tentativa de diminuição da discriminação sofrida por muitos deficientes, sugerindo-lhes meios de inserção ao "convívio social" e agindo de igual modo para sensibilizar os sujeitos "normais" à sua presença.

A presença de deficientes nos esportes, no mundo da moda, no mercado de trabalho, entre outros espaços, constrói a ideia de que todos podem ser incluídos, usufruindo do exercício do papel de cidadão participante do jogo social e econômico do mercado. A fim de exemplificar essa "verdade" produzida, exponho alguns achados que circulam pela mídia atual e permitem a visualização de diferentes modos de inclusão da pessoa com deficiência, nos mais diferentes espaços sociais.

---

[8] A subjetivação corresponde a uma ferramenta conceitual, que nos permite compreender "os modos pelo qual um ser humano sujeita-se a si mesmo e aos outros, "escolhendo" determinada forma de autocondução e não outras" (MENEZES; TURCHIELLO, 2020, p. 164).

Figura 1 – **INCLUSÃO NO MUNDO DA MODA**

"A deficiência, seja em qualquer grau na vida de um portador, deixou de ser algo que o impeça de realizações. Portadores têm ganhado espaço não só no mercado de trabalho, mas também sob os holofotes. No início desse mês, Nova York foi centro das atenções ao colocar modelos portadores de deficiência a desfilar na passarela de um dos eventos de moda mais renomado e conhecido do mundo: a 'New York Fashion Week', (Semana da Moda de Nova York)" (CORPORALIDADES, 2015, n.p).

Fonte: http://corporalidades.com.br/site/2015/03/31/o-modelo-verdadeiro-de-passarela-no-mundo-da-moda/

"A proposta é usar a moda e a fotografia como forma de inclusão. Uma agência de modelos que só trabalha com pessoas com alguma deficiência não só está inovando e buscando um nicho de mercado, como está trabalhando com valores que vão além do dinheiro: **coragem, superação, igualdade na diversidade, autoestima e – sim, sem dúvida – beleza**" (BARBOSA, 2013, n.p).

Fonte: https://www.hypeness.com.br/2013/07/conheca-a-agencia-que-so-tem-modelos-com-deficiencia/

Figura 2 – **PARTICIPAÇÃO DE DEFICIENTES EM NOVELAS**

(Novela Páginas da Vida – Rede Globo)

"Projeto quer dar mais espaço a deficientes em mídias como propagandas, novelas e cinema" (DEFICIÊNTE & EFICIÊNTE, 2016, n.p).

Fonte: http://www.deficienteeeficiente.com.br/projeto-quer-dar-mais-espaco-a-deficientes-em-midias-como-propagandas-novelas-e-cinema/

Figura 3 – **PARTICIPAÇÃO DE DEFICIENTES NO ESPORTE**

"O esporte é visto por várias pessoas, governos e instituições particulares, como um meio pelo qual é possível alcançar a inclusão destes deficientes no âmbito social, bem como superar as dificuldades que os portadores de deficiência têm de enfrentar pela falta de oportunidades" (PARCEIRO SOCIAL, 2009, n.p).

Fonte: https://parceirosocial.wordpress.com/2009/12/07/inclusao-social-de-deficientes-atraves-do-esporte/

Figura 4 – **INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO**

"A analista Cíntia Marques reforçou que há espaço para os portadores de deficiência física e mental. 'Temos vagas sim. E muitas até. Mas os portadores de deficiência tem uma superproteção dos pais e acabam não indo para o mercado. Tem também a questão da discriminação que muitos acham que vão encontrar', comenta" (TV RIO SUL, 2015, n.p).

Fonte: http://redeglobo.globo.com/rj/tvriosul/noticia/2015/03/inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho.html

Figura 5 – **ACESSO À EDUCAÇÃO NO ENSINO REGULAR**

"A estrutura da escola nem sempre é adequada para a prática da inclusão. Mas você não pode deixar seus alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) para trás. Todos podem aprender e, mesmo em uma escola que não dispõe de todos os recursos, você pode propor alternativas de adaptação e de flexibilização das atividades para que todos avancem. Veja dicas de especialistas para fazer a inclusão de verdade na sua escola" (MELO, 2013, n.p).

Fonte: https://novaescola.org.br/conteudo/3436/boas-praticas-de-inclusao

Figura 6 – **ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

"Segundo a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, não há conhecimento "de outra pessoa com a síndrome que tenha se formado em Fisioterapia". Uma pioneira, sem dúvidas" (REDAÇÃO RPA, 2019, n.p).

Fonte: https://razoesparaacreditar.com/educacao/primeira-sindrome-de-down-fisioterapia/

Ao visualizar as imagens e os discursos retirados da internet, percebe-se o quanto a inclusão vem sendo disseminada pela mídia. Entretanto, cabe salientar, que optei por exemplificar essa exposição a partir de notícias retiradas da internet, por considerar que essa ferramenta assume o papel de principal meio de comunicação na atualidade. Poderia ter buscado, de igual modo, exemplos semelhantes em jornais, revistas e outros artefatos, porém, a subjetivação produzida pelo meio digital, devido à facilidade de acesso, permite que os sujeitos possam ser subjetivados de forma mais intensa.

O acesso às redes sociais como Facebook, WhatsApp, Instagram, Youtube, Twitter, etc., são exemplos desse contato, pois, a partir do compartilhamento de informações, geram uma grande rede de subjetivações, nas quais os indivíduos são capturados. Lançando um olhar mais problematizador sobre as imagens, é notável como constantemente a opinião pública vai sendo produzida através das redes, fortalecendo uma forma de governo contemporâneo que não mais tem como ênfase a regulação dos corpos pelo poder disciplinar das instituições, mas que exerce sua regulação a partir de um espaço aberto, à distância, com uma finalidade mais abrangente, a de produção e regulação da opinião pública.

Essa relação faz da mídia, uma potente ferramenta discursiva, pois cria e prolifera *status* e verdades, nos quais os sujeitos se ajustam, sutilmente, a uma sociedade de controle. Para Deleuze (1992, p. 215), "as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando

para trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades de controles, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea".

Nesse sentido, torna-se perceptível o quanto a sociedade contemporânea está enquadrada dentro de um sistema, onde o discurso disseminado pelos meios midiáticos se configura em uma ferramenta de poder capaz de produzir verdades ajustáveis a todos, a partir da forma como subjetiva os indivíduos. Uma estratégia de poder que age de forma sutil sobre o pensamento e a opinião pública, regulando não mais os corpos, mas disseminando-se de forma mais perversa na sociedade, pois subjetiva a população à distância.

Assim, observando o processo educacional escolar, Machado (2016) considera que o regime de verdade da inclusão escolar e das práticas de sensibilização como práticas de subjetivação, provocam no sujeito contemporâneo a necessidade de adequação às normas sociais previstas pela racionalidade neoliberal. Uma vez que a constituição de si ocorre na superficialidade do discurso, pela produção de verdades que, muitas vezes, tornam-se intocáveis, levando os indivíduos a assumirem tais como suas. Com isso, as práticas escolares, também direcionadas dentro dessa racionalidade, passam a estimular a convivência com o outro, produzindo a ideia de inclusão escolar dentro de um *status* de trabalho ético, onde incluir é considerado um benefício para todos.

Portanto, após apresentar tais exemplos de proliferação discursiva sobre a inclusão a partir das políticas públicas e da mídia, tomo como terceiro eixo de discussão a inclusão no âmbito científico e acadêmico, como meio não só de exemplificar a produção dos discursos referentes à inclusão, mas também como proposta que apresenta referenciais interessantes para a discussão desta pesquisa.

**III Eixo: Inclusão no âmbito acadêmico e científico**

Os saberes que constituem o campo acadêmico e científico, devido ao rigor atribuído pela ciência, também se tornam palco para a produção e a disseminação de discursos sobre a inclusão, seja ela social ou escolar. Na academia, várias pesquisas pautadas pelas mais diversas teorias fazem da inclusão um assunto cada vez mais debatido por diferentes campos do conhecimento.

Pensando nisso, com o objetivo principal de conhecer o que vem sendo produzido a respeito, realizei um levantamento de estudos já finalizados sobre o tema. Selecionando bancos de dissertações e teses, tais como: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Lume – Repositório Digital da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ARGO – Sistema de Administração de Bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), foram encontrados os seguintes resultados:

Tabela 5 – Banco de Dados CAPES

| **Palavra-chave pesquisada** | **Número de trabalhos encontrados** | |
|---|---|---|
| Inclusão | 22194 Dissertações | 7643 Teses |
| Inclusão Escolar | 49808 Dissertações | 15008 Teses |
| História da Inclusão | 745102 Dissertações | 252199 Teses |

Fonte: A autora

Tabela 6 – Banco de Dados LUME - UFRGS

| **Palavra-chave pesquisada** | **Número de trabalhos encontrados** | |
|---|---|---|
| Inclusão | 114 Dissertações | 72 Teses |
| Inclusão Escolar | 62 Dissertações | 39 Teses |
| História da Inclusão | 3 Dissertações | 0 Teses |

Fonte: A autora

Tabela 7 – Banco de dados ARGO - FURG

| **Palavra-chave pesquisada** | **Número de trabalhos encontrados** | |
|---|---|---|
| Inclusão | 13 Dissertações | 0 Teses |
| Inclusão Escolar | 4 Dissertações | 0 Teses |
| História da Inclusão | 0 Dissertações | 0 Teses |

Fonte: A autora

Após esse levantamento, onde inicialmente busquei por selecionar as informações em nível macro, compreendendo a composição do total de pesquisas produzidas no país e em nível micro, observando as produções apresentadas nas universidades da capital do Estado e do município de Rio Grande/ RS, percebi que seria praticamente impossível acessar e analisar todas as produções encontradas, devido ao vasto universo de trabalhos produzidos.

Sendo assim, como estratégia de refinamento, optei pela busca de produções realizadas por integrantes de grupos de pesquisas na linha temática da inclusão. Dessa forma, selecionei estudos que demonstram os interesses de pesquisa sobre esse campo, contribuindo, também, para o aprofundamento das discussões aqui apresentadas.

Compreendendo a relevância de três grupos de pesquisa situados no Rio Grande do Sul, no sentido de trabalharem com o tema da inclusão, alinhados à perspectiva pós-estruturalista dos estudos de Michel Foucault, foram escolhidas oito pesquisas, apresentadas, a seguir, no contexto dos grupos de pesquisa a que se vinculam.

- **GEIX – Grupo de Estudos e Pesquisas em In/exclusão[9]:** Liderado pela Professora Dr.ª Kamila Lockmann, desde 2012, o grupo é sediado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com vínculo estabelecido no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da FURG. No que se dispõe ao objetivo do grupo, este busca problematizar, em suas reuniões quinzenais, políticas de cunho social e escolar, analisando os efeitos produzidos por elas na constituição de subjetividades e processos de In/exclusão. Composto por pesquisadores de diferentes universidades nacionais e da Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colômbia, conta com a participação de alunos de mestrado, doutorado, graduandos, graduados e professores da Educação Básica. O grupo de estudos é alicerçado pela perspectiva pós-estruturalista, desenvolvendo pesquisas e extensões com a finalidade de contribuir para a formação de pesquisadores da região e qualificação das práticas pedagógicas das escolas de Educação Básica, acerca da inclusão escolar e de seus desafios na contemporaneidade (GEIX, 2019, n.p).

Tabela 8 – Pesquisas selecionadas (GEIX)

| Autor/Autora | Título Do Trabalho | Instituição e Ano | Natureza |
|---|---|---|---|
| Kamila Lockmann | Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) 2010 | Dissertação |
| Camila Bottero Corrêa | A inclusão como estratégia de governamento: a condução da conduta dos sujeitos normais | Universidade Federal do Rio Grande (FURG) 2017 | Dissertação |

Fonte: A autora

Na pesquisa de Lockmann (2010), a autora analisa os diferentes discursos que colocam em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo /RS e as práticas pedagógicas desenvolvidas para se trabalhar com os anormais na escola. Utilizando-se de conceitos foucaultianos, tais como: governamentalidade, normalização, inclusão e exclusão, a pesquisa repercute em contribuições teóricas para se pensar como os saberes "morais, psicológicos, médicos e pedagógicos" operam para governar e conduzir os sujeitos anormais "no caminho do bem e da ordem" (LOCKMANN, 2010, p. 11).

Na mesma linha, a dissertação de Corrêa (2017, p. 10) problematiza "como os discursos da inclusão escolar, materializados em documentos oficiais, colocam em funcionamento estratégias de governamento que operam sobre os normais". Valendo-se dos

[9] Página virtual: http://www.geix.com.br

conceitos-ferramentas: norma, normalidade e governamento, as análises da pesquisa contribuem para se compreender como o sujeito normal é convocado, sensibilizado e conduzido a tornar-se um parceiro do Estado na efetivação do projeto da inclusão. Problematização que possibilita entender como a tarefa de "aceitação, tolerância e respeito para com a diversidade" é interpelada pelos discursos inclusivos, naturalizando a "presença do outro e, desta forma, [...] o alargamento da noção de normalidade" (CORRÊA, 2017, p. 10).

- **GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão[10]:** Liderado pelas professoras Dr.ª Maura Corcini Lopes e Dr.ª Morgana Domênica Hatgge, o grupo está sediado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Composto por pesquisadores de diferentes universidades, tem como objetivo estudar, discutir e compartilhar pesquisas sobre a temática da In/exclusão. Seguindo a perspectiva pós-estruturalista, as discussões e produções do grupo visam problematizar a celebração da inclusão como princípio universal, questionando a produção de verdades que posicionam os sujeitos e que definem o campo das políticas sociais e educacionais (GEPI, 2013, n.p).

Tabela 9 - Pesquisas Selecionadas (GEPI)

| Autor/Autora | Título Do Trabalho | Instituição e Ano | Natureza |
|---|---|---|---|
| Raquel Fröhlich | Práticas de apoio à Inclusão Escolar e a constituição de Normalidades Diferenciais | Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) 2018 | Tese |
| Graciele Marjana Kraemer | A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) 2017 | Tese |
| Tatiana Rech | A emergência da Inclusão Escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece | Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) 2010 | Dissertação |

Fonte: A autora

No primeiro estudo destacado, Fröhlich (2018) realiza sua pesquisa buscando compreender como "as práticas de apoio à inclusão escolar colocam em funcionamento os processos de normalização das pessoas com deficiência a partir da década de 1990" (FRÖHLICH, 2018, p. 12). Analisando 11 políticas de cunho nacional e internacional que regulamentaram a inclusão escolar no Brasil, da década de 1990 ao ano de 2015, a autora

[10] Página virtual: https://gepinclusao.blogspot.com

utiliza-se do conceito de normalização como ferramenta, para evidenciar os processos gestados no período analisado. Como contribuição ao campo educacional, conclui o estudo destacando que as "práticas de apoio terceirizadas operam como processos de normalização que não apenas visam à correção, mas também fragmentam o sujeito com deficiência, indicando capacidades para a aprendizagem" (FRÖHLICH, 2018, p. 12).

Na tese de Kraemer (2017, p. 9), a autora apresenta sua inquietação em busca de compreender "Como, no processo histórico de constituição do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, instituem-se dispositivos de modulação de suas condutas? E quais as implicações contemporâneas dessa modulação da conduta das pessoas com deficiência no contexto educacional?". Para tanto, utiliza-se da análise de alguns documentos oficiais que instituem o direito à escola para a pessoa com deficiência, para discutir, três movimentos de análise. Primeiro, a ordem discursiva presente nos documentos, centralizando a presença dos "discursos clínicos e terapêuticos nas práticas e saberes educacionais" (KRAEMER, 2017, p. 9). Segundo, problematiza as ações voltadas para a integração e desenvolvimento das pessoas com deficiência em classes ou escolas especiais, a partir de práticas normalizadoras. E em terceiro, problematiza "a difusão de ações em prol do direito das pessoas com deficiência à escola comum" onde "[...] a modulação das condutas tem se direcionado para a constituição de sujeitos que ao longo de seu processo de formação possam, de algum modo, investir no desenvolvimento das competências individuais" (KRAEMER, 2017, p. 9). Nesse sentido, tal estudo contribui percebendo a inclusão escolar como um dispositivo que governa a vida pela modulação das condutas, para construir sujeitos que sejam participativos, capazes de desenvolver autonomia e aprendizagens.

Já na terceira pesquisa destacada, a autora Rech (2010) discute a emergência do processo de inclusão escolar brasileiro, dentro do recorte temporal e político do período do Governo de Fernando Henrique Cardoso, compreendido entre os anos de 1995 ao ano de 2002. Objetivando mostrar a constituição da inclusão escolar através de algumas práticas de mobilização social, a autora procurou evidenciar através da análise de documentos oficiais a operação da governamentalidade sob a normalização dos sujeitos. Identificando que a inclusão escolar foi produzida por vários movimentos antecedentes a ela, entre eles o movimento de integração escolar, compreende-se, através da pesquisa, que a inclusão escolar enquanto um imperativo produziu o enfoque sobre a inclusão de todos. Assim, tal pesquisa evidencia o objetivo geral das políticas de inclusão, o de manter a população dentro de um limite de segurança, gerenciando os riscos que podem vir a ser causados pelos sujeitos com deficiência.

- **DEC – Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura[11]:** Liderado pela Professora Dr.ª Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e pela Professora Dr.ª Eliana Menezes, o grupo é sediado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolvendo pesquisas no campo da educação, centrando na articulação das questões contemporâneas referentes à cultura e à diferença. Investiga no campo da Educação e das Artes, da Educação Especial e da Educação inclusiva, a produção de identidades e subjetividades nas diferentes pedagogias culturais. Como objetivo, o grupo apresenta interesse em divulgar e ampliar as discussões sobre as políticas educacionais para a Educação Especial e Inclusiva, atentando-se para as possibilidades de resistência à racionalidade curricular dos diversos contextos artísticos contemporâneos; promover intercâmbio entre pesquisadores de diferentes áreas da Educação; problematizar as polaridades que estabelecem formas hegemônicas de conduzir discussões teóricas/metodológicas e as políticas de educação de cunho popular/erudito, formal/informal, normal/anormal, inclusão/exclusão; desenvolver estratégias teórico-metodológicas alternativas que considerem o processo de constituição da subjetividade que acontece na relação do sujeito consigo, com o mundo e com os outros (DEC, 2011, n.p).

Tabela 10 – Pesquisas Selecionadas (DEC)

| Autor/Autora | Título | Instituição e Ano | Natureza |
|---|---|---|---|
| Eliana da Costa Pereira de Menezes | A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva | Universidade Federal do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) 2011 | Tese |
| Fernanda de Camargo Machado | Racionalidade Neoliberal e Sensibilização para Inclusão Escolar de deficientes | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) 2015 | Tese |
| Simoni Timm Hermes | Educação Especial & Educação Inclusiva: a emergência da Docência Inclusiva na Escola Contemporânea | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) 2017 | Tese |

Fonte: A autora

Na tese de Menezes (2011), a autora, inspirada no método genealógico, analisa as práticas operadas pelas escolas, entendendo-as como maquinaria de normalização que, a

[11] Página virtual: http://www.grupodec.net.br/grupo-de-pesquisa-dec-diferenca-educacao-e-cultura/

serviço do Estado, produz subjetividades inclusivas. Operando com os conceitos de governamentalidade, normalização e subjetivação, sua análise se desenvolve a partir de dois grupos de materiais. Primeiro, o "conjunto de políticas educacionais na perspectiva inclusiva, produzidas nos últimos anos no Brasil, e o segundo, composto por registros de práticas escolares arquivados no acervo de uma escola pública estadual" (MENEZES, 2011, p. 11). Nessa análise, a autora evidencia a compreensão de que a inclusão escolar se apresenta como um imperativo produzido por uma racionalidade política, que, aliada com a escola, produz subjetividades consideradas "adequadas ao modo de vida da sociedade contemporânea", "gestada pela governamentalidade neoliberal" (MENEZES, 2011, p.11). Dessa forma, tal pesquisa apresenta dados que expõem a produção de um tipo de sujeito, que passivamente é subjetivado, submetido à obediência e ao disciplinamento para se tornar um "sujeito criativo, ativo, empreendedor, produzido na lógica contemporânea" (MENEZES, 2011, p. 11). Contribui para se pensar sobre as questões que asseguram a busca pela participação de todos na economia, a preocupação com o outro como uma questão moral e o investimento do indivíduo em si mesmo.

Na pesquisa seguinte, Machado (2015) problematiza a sensibilização produzida pelas políticas de inclusão no país. Dessa forma, analisa "revistas, manuais, testes, cartilhas e campanhas" que objetivam "conscientizar a comunidade escolar sobre a inclusão de deficientes". Nessa pesquisa, são utilizadas as seguintes ferramentas analíticas: governamentalidade, governo pela verdade e subjetivação, para, a partir da inspiração no método genealógico, compreender "como assumimos as práticas de sensibilização como diretrizes de autoconduta frente aos deficientes na escala inclusiva". Como resultado, a pesquisa aponta para uma "pedagogia da sensibilização para a inclusão" (MACHADO, 2015, p. 11), que faz com que todos se mobilizem a apostar em seus benefícios, em seus ganhos e nas vantagens produzidas pela convivência. Isso torna as práticas de sensibilização para a inclusão na escola, "práticas de governo de si e dos outros, que vêm se produzindo no deslocamento histórico de um risco de conviver para um risco de não conviver", mediante ao funcionamento da racionalidade neoliberal (MACHADO, 2015, p. 11).

Por fim, na pesquisa de Hermes (2017, p. 15), a autora, ao questionar como "a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva opera nos modos de subjetivação das professoras na escola contemporânea", problematiza a constituição da docência dessas profissionais a partir do lugar de verdade posto pela inclusão escolar, após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, utiliza-se do conceito de subjetivação como ferramenta teórico-metodológica para o desenvolvimento das análises e

das noções de governamentalidade, noopolítica, sujeição social e servidão maquínica, como tangências para a problematização. Instituindo um triplo movimento de análise baseado na inspiração genealógica, analisa: primeiro, a emergência de "documentos legais ou publicações oficiais relativas às metas educacionais, à formação de professoras e às práticas escolares no nosso país na atualidade"; segundo, considerando o contexto da proveniência, toma por análise alguns documentos escolares de uma Escola Estadual, referência de inclusão em Santa Maria / RS; em terceiro, faz uma análise de entrevistas realizadas com doze professoras de educação especial da escola e quatro professoras das salas comuns/regulares. Como conclusão, percebe que na articulação entre educação especial e educação inclusiva se produz um processo de modelização das práticas para as professoras.

Diante desses levantamentos, observo que o tema inclusão constitui uma questão de magnitude na atualidade, transitando por diversos setores da sociedade, neste caso, instigando problemáticas a serem pesquisadas no campo acadêmico e científico. Sendo assim, percebo, nos estudos selecionados, o tema da inclusão sendo problematizado dentro de um caráter que questiona o seu domínio discursivo enquanto uma verdade inquestionável deste tempo, principalmente referente à atribuição de políticas públicas educacionais criadas a partir da década de 1990. Essa relação leva à compreensão de que tal conjunto de trabalhos direciona-se a um movimento de profanação dos discursos inclusivos, desempenhados cada um a sua maneira.

Dessa forma, transitando pelos achados, percebi que no campo de estudo onde essas pesquisas são realizadas, o caráter da inquestionalidade é colocado sob suspeita, pois, como apresentado, tais pesquisas dedicam-se a analisar as conjunções que movimentam a inclusão escolar enquanto um processo pautado como: concessor de direitos à pessoa com deficiência, um produtor de governamento e normalização sobre esses sujeitos, um processo que busca a sensibilização e do outro e a subjetivação de ambos, convocando toda a sociedade à aceitação e à tolerância com o outro, além de instituir e regular as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da escola comum.

Diante disso, as referidas pesquisas, além de apresentarem o que vem sendo produzido no campo acadêmico e científico, também apresentam, a este estudo, importantes questões para continuar o movimento de problematização do que já está dito sobre o tema. Dessa forma, como meio de problematizar como a inclusão se tornou pauta dos discursos que percorrem o campo da educação, produzindo verdades e efeitos no desenvolvimento das práticas pedagógicas da escola comum, tomo como movimentos de investigação, para esta pesquisa, as estratégias metodológicas apresentadas no capítulo a seguir.

# CAPÍTULO II

## ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: O OLHAR HISTÓRICO SOBRE OS ACONTECIMENTOS E NARRATIVAS QUE CONSTITUEM A INCLUSÃO ESCOLAR, A PARTIR DE UM ESTUDO PROFANO

*"Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente".*

*(FOUCAULT, 1995, p. 232)*

As palavras enunciadas por Foucault (1995) podem, em um primeiro momento, remeter à ideia da busca por uma origem que explique as situações vivenciadas no presente. Porém, no campo do pós-estruturalismo, esse pensamento em nada se relaciona com o resgate de uma consciência perdida, pois, ao contrário disso, nessa perspectiva, não se procura pelo encontro de uma única verdade originária sobre determinado fato. Procura-se, por uma "consciência histórica (datada e localizada) capaz de entender o dado histórico como acontecimento – forjado por regimes de verdade estabelecidos dentro de jogos de forças assumidos por distintos campos discursivos" (LOPES; FABRIS, 2013, p.20).

O que se diz sobre a inclusão escolar numa época determinada é regulado por uma ordem discursiva, que estabelece o verdadeiro e o falso, o aceito e o interditado. Nesse sentido, lanço-me ao desafio de olhar para a história para compreender o presente. Este trabalho transita entre tempos distintos, seleciona documentos de épocas variadas para compreender como chegamos a dizer e a fazer inclusão de determinados modos. Assim, a pesquisa foi constituída por um duplo movimento: o de olhar para a história e o de problematizar o presente. Nesse duplo movimento, alguns conceitos-ferramentas se tornaram fundamentais para operar sobre o material empírico e me levaram a decisões de método importantes para o desenvolvimento do trabalho.

De acordo com Veiga-Neto (2009. p. 84), "a palavra *método* deriva das palavras gregas *meta* — "para além de" — e *odos* —"caminho", "percurso"; isto é, um método é o caminho que nos leva para um lugar." Sendo assim, para traçar o caminho pelo qual esta pesquisa responde ao seu objetivo, tomei como atividade metodológica a inspiração no conceito de genealogia, proposto por Nietzsche e Foucault (FOUCAULT, 2019), compreendendo-o como uma possibilidade de entendimento e observação sobre a constituição dos fatos históricos que permeiam o presente.

> Falar em "uma atividade", uma "maneira de entender", um "modo de ver as coisas" remete à noção de *techné*. Assim, a genealogia pode ser entendida não como um conjunto de procedimentos técnicos para executar descrições, análises e problematizações, mas como uma *techné* de fundo, uma *techné* que informa — para usar a expressão do filósofo — um "modo de ver as coisas" que estão em determinadas práticas e suas relações com outras práticas — sejam elas discursivas ou não-discursivas. Trata-se, isso sim, de uma *techné* que consiste numa forma muito singular de escutar a história (VEIGA-NETO, 2009, p. 89-90).

Contudo, não há, neste estudo, pretensão de fazer uma genealogia da inclusão, propriamente dita, mas inspirada no método genealógico, realizei o movimento de olhar para a história em busca das condições de possibilidade que a levaram a se estabelecer no campo educacional, tal qual conhecemos hoje. Para isso, foi necessário afastar-me de uma história linear, marcada pelo encontro limitado de uma origem fixa para um determinado fato.

Ausentando-me de uma história totalitária e evolutiva, a qual reconhece uma essência exata e busca retirar "todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira", ou seja, a verdade, tal como anuncia Foucault (2019, p. 58), tentei debruçar-me sobre a "singularidade dos acontecimentos" (FOUCAULT, 2019, p. 55). Nesse movimento, inspirei-me em dois conceitos-ferramentas apresentados pelo autor, a partir de suas relações com o pensamento nietzschiano: a proveniência e a emergência. De fato, não realizei uma genealogia histórica da inclusão que buscasse sua proveniência e anunciasse sua emergência. Tentei tratar tais conceitos como inspiração para lançar formas de olhar para a inclusão.

Assim, num primeiro movimento, reservei-me à observação dos inumeráveis começos, tratando a constituição histórica da inclusão escolar a partir das condições que a possibilitaram, mostrando que "o passado está lá, bem vivo no presente" (FOUCAULT, 2019, p. 63). Desse modo, na contramão das origens, busquei compreender a proveniência dos acontecimentos, a partir do autor:

> Seguir o filão complexo da proveniência é, [...] manter o que se passou na dispersão que lhe é própria; é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós somos – não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (FOUCAULT, 2019, p. 63).

A partir desse entendimento de proveniência, tentei olhar na história da inclusão escolar aquilo que parecia estar imóvel, fragmentando o que se pensava unido (FOUCAULT, 2019), para que os jogos de forças presentes na história situassem a proliferação dos acontecimentos que gestaram o desejo de incluir a pessoa com deficiência no contexto escolar.

Engendrada nas circunstâncias vívidas da história, deparo-me com um segundo conceito – o de emergência – o qual me auxiliou a perceber as regras, os caminhos e os

deslocamentos que motivaram o aparecimento das forças capazes de produzir e proliferar determinadas verdades sobre tal acontecimento. Isso, porque

> a emergência é [...] a entrada em cena das forças; é a sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua juventude. [...] Enquanto a proveniência designa a qualidade de um instinto, seu grau ou seu desfalecimento, e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de afrontamento; [...] ela sempre se produz do interstício (FOUCAULT, 2019, p. 67-68).

Dessa forma, ao realizar a pesquisa sustentada sob um olhar genealógico, tal como propõe Foucault (2019), expus meu caminhar no sentido oposto da ancestralidade dos fatos, transcorrendo o percurso dos acontecimentos, pelo detalhar dos fios de procedência que provocaram e incidiram no emergir das consistentes condições históricas que favoreceram a inclusão escolar da pessoa com deficiência no ensino comum.

Assim, ao apresentar o porquê da escolha e como o método genealógico foi adotado como inspiração na articulação desta pesquisa, exponho, como primeiro movimento analítico, a composição do capítulo histórico sobre a inclusão escolar. Neste, foi adotada a coleta de dados a partir de alguns documentos oficiais produzidos a partir década de 1990, entendo que historicamente este período representou o marco de emergência das primeiras políticas de inclusão no Brasil (RECH, 2010). Somados a estes, oriundos dos anos 2000, selecionei outros documentos, datados do ano de 2001 ao ano de 2020, entendendo-os enquanto representantes das condições favoráveis para a atual política norteadora da inclusão escolar mantenha-se ainda sustentada.

Não houve, nesse exercício de escolha dos documentos, uma vontade de totalidade, pois, em meu entendimento, as "histórias são como holofotes e refletores – iluminam parte do palco enquanto deixam o resto na escuridão. Se iluminassem igualmente o palco todo, de fato não teriam utilidade" (BAUMAN, 2005, p. 26). Dessa forma, tenho a compreensão de que, ao selecionar as políticas educacionais que produziram o capítulo histórico, afastei-me do detalhamento secular de uma história da inclusão, tanto na escolha dos documentos quanto na análise do seu conteúdo. Assim, sem a pretensão de dar conta de todas as políticas educacionais criadas no período escolhido e de contemplar todo conteúdo presente nos documentos analisados, optei por debruçar-me apenas nos aspectos pontuais aos interesses aqui apresentados.

Sendo assim, como documentos oficiais selecionados para a primeira etapa das análises, destaco:

| ANO | DOCUMENTOS | RESUMO | ACESSO |
|---|---|---|---|
| **1990** | Declaração Mundial sobre Educação para todos | Realizada em Jomtien no Japão, teve como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. | https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=27&queryId=N-EXPLORE-8d81004a-69a7-44c2-8d1e-3c2e05980a0a |
| **1994** | Política Nacional de Educação Especial | Entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes na interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. | Disponível somente em documento físico[12] |
| **1996** | Lei de Diretrizes e Bases (LDB) | Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. | https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf |
| **2001** | Resolução nº 2 de 11 de Setembro | Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica | http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf |
| **2008** | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais. | http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 |
| **2008** | Decreto nº 6.571 de 7 de Setembro (revogado pelo Decreto nº 7.611) | Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado | https://memoria.ebc.com.br/sites/_portalebc2014/files/atoms/files/decreto_n_6.571_de_17_de_setembro_de_2008.pdf |
| **2009** | Resolução CNE/ CEB nº4 de 2 de | Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional | http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004 |

[12] A partir substituição desta política pela Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no ano de 2008, a versão anterior não foi mais encontrada em formato digital nas pesquisas realizadas em sites de buscas na internet. O documento físico utilizado nesta pesquisa faz parte dos arquivos do Geix.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Outubro | Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial. | _09.pdf |
| **2011** | Decreto nº 7611 de 17 de Novembro | Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. | http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm |
| **2014** | Plano Nacional de Educação (PNE) | Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. | http://pne.mec.gov.br/ |
| **2020** | Decreto 10.502 de 30 de Setembro (Revogado) | Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida | https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948 |

Conforme explica Le Goff (1990), o trabalho com documentos permite explorar a percepção histórica de uma época, de uma sociedade, consciente ou inconscientemente. Assim, para utilizá-los foi preciso compará-los tal qual a monumentos, pois, assim como os monumentos presentes nas cidades, os documentos também possuem a capacidade de retratar determinados acontecimentos de uma época, oferecendo informações que marcaram todo um período. A partir disso, entendo que cada documento "não é qualquer coisa que fica por conta do passado", mas "um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder" (LE GOFF, 1990, p. 470).

Sendo assim, para que pudesse analisá-los diante do movimento genealógico destacado, adotei o discurso como mais um conceito-ferramenta para a análise. Conforme Veiga-Neto (2006, p. 80), entender um conceito como ferramenta, na teorização foucaultiana, condiz com a metáfora de abrimos nossa caixa de ferramentas para escolhemos a mais adequada para examinar o nosso objeto de estudo, golpeado "outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência".

Assim, ao utilizar-me do discurso, identifiquei que seu manejo, nesta pesquisa, corresponderia ao afastamento do caráter mais arqueológico que o transpassa, pautado na definição dos enunciados e das formações discursivas que o sustentam. No contexto aqui trabalhado, sua funcionalidade se deteve à exploração da ordem discursiva que fundamenta e regula aquilo que é dito em uma determinada época, através de procedimentos que interditam, proíbem e controlam tudo aquilo o que é tomado como verdade. Dessa forma, de acordo com Foucault (2014, p. 8-9),

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

Assim, percebendo que os discursos pautados pelas políticas de inclusão atuam diretamente no funcionamento da escola, construindo verdades sobre o processo de inclusão escolar, em um segundo movimento de análise – o de problematizar o presente – utilizei-me desse mesmo entendimento de discurso, para também lançar um olhar analítico sobre as evidências apresentadas pelas entrevistas. Isso porque, embora tenham sido tratadas como plano de fundo na pesquisa, tal material produzido foi regulado por essa ordem discursiva, representando um eco dos documentos analisados no contexto da escola regular. Além disso, também repercute o que as professoras autorizam-se a dizer sobre a inclusão e o que é compreendido como verdadeiro nesse espaço.

Nesse sentido, a escolha por realizar entrevistas semiestruturadas com docentes permitiu a visualização das condições que possibilitam o processo de in/exclusão da pessoa com deficiência na escola regular do presente. Entretanto, é preciso esclarecer que, ao optar pelo uso da entrevista, não as tomei como um instrumento revelador de quaisquer verdades (SILVEIRA, 2002). Pelo contrário, ao escolher realizá-las, busquei por em evidência os diferentes significados que expressam o modo como às entrevistadas estão subjetivadas, como enfrentam as problemáticas desse processo e/ou se produzem resistência em suas práticas, frente aos discursos sustentados pelas políticas públicas inclusivas.

Desse modo, o foco não foi o de "analisar especificamente o discurso de um determinado professor ou interpretar o significado de suas palavras". Meu objetivo foi "perceber como esse discurso proferido se encontra inserido em uma racionalidade específica de nossos tempos" (LOCKMANN, 2013a, p. 45). Assim, aproximando-me da colocação de Lockmann (2013a) e tendo como base o processo histórico pelo qual a atual inclusão escolar se constituiu, pode-se dizer que a entrevista, ao se caracterizar como um instrumento de produção de dados, possibilitou o conhecimento das diferentes vivências e experiências, diárias, no contexto da sala de aula comum e no serviço de atendimento especializado à pessoa com deficiência na escola regular.

Isso acontece, pois, de acordo com Silveira (2002), a entrevista pode ser compreendida como uma arena de significados, pois

> ela sinaliza [...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a "quer saber algo", propondo ao/a entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas. Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo o autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoaram suas vozes (SILVEIRA, 2002, p. 139-140).

Diante disso, ao tomar as entrevistas como material expositivo das condições produzidas pelas políticas e normativas educacionais de inclusão, a voz das profissionais que atuam diretamente no campo educacional se mostraram importantes para repercutir as ações geridas na e para a educação da pessoa com deficiência. Sendo assim, ao escolher as entrevistadas, priorizei suas condições frente ao processo de inclusão na escola em que atuam.

Foram selecionados os discursos de duas professoras que lecionam em dois turnos do ciclo da alfabetização, correspondentes ao 2º e 3º ano de uma escola da rede estadual da cidade do Rio Grande/RS. Graduadas em Pedagogia, ambas se destacaram por conter em suas turmas, grande número de alunos incluídos, apresentando um cenário de problemáticas importantes de serem discutidas nessa pesquisa.

Porém, é importante destacar que inicialmente a proposta seria entrevistar professores e professoras de mais escolas inclusivas da cidade, mas devido às condições de isolamento impostas pela atual situação pandêmica da Covid-19, o alcance das entrevistas limitou-se a apenas o relato dessas duas professoras, realizado pouco antes das medidas de isolamento. Apesar de serem dois relatos, e por isso as entrevistas terem sido tomadas como plano de fundo nas análises, o material discursivo apresentado por ambas as docentes ilustra e oferece grandes contribuições para que possamos compreender os efeitos produzidos pela ação das Políticas Educacionais de Inclusão.

Para a composição das entrevistas, sinalizo que alguns cuidados éticos foram tomados, para o levantamento dos dados. Para ter acesso às informações, foi solicitada, tanto à direção e à coordenação da escola, como às professoras, uma autorização para realizar as abordagens, através da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (anexo). Nesse documento, foram disponibilizadas todas as informações referentes à pesquisa, à solicitação da autorização para a gravação dos relatos, que posteriormente foram transcritos, e à possibilidade de desistência das entrevistadas, a qualquer momento dentro do período de realização do estudo.

Todas as informações no sentido de identificação da escola e das profissionais que aceitaram fazer parte da pesquisa são de caráter estritamente restrito, não havendo, ao longo das análises, exposição alguma. O mesmo ocorre com alunos ou demais sujeitos possivelmente mencionados nos relatos. Nesse sentido, em caráter de reconhecimento dos

discursos, foram adotados os codinomes Professora A e Professora B, priorizando a confidencialidade.

Portanto, frente a tais estratégias metodológicas para a condução do estudo, posso dizer que o exercício que tentei desenvolver ao longo das análises foi o de profanar os discursos inclusivos, enquanto uma atitude de problematização.

Retomando a ênfase destacada na apresentação desta pesquisa, utilizo as palavras de Foucault (2004, p. 242), segundo o qual

> a problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.).

Envolvida nesse movimento, ao realizar o exercício de *Profanação*, tal como anunciado por Agamben (2007), tentei nos movimentos de análise, quebrar as relações discursivas que tradicionalmente tornaram a inclusão escolar uma verdade de teor sagrado, ou seja, de valor inquestionável, neste tempo.

Nesse sentido, assumindo o *status* de uma pesquisa profana – o que não significa dizer que me coloco contra a inclusão – busquei olhar de forma diferente sobre aquilo que todos pensam já conhecer, deixando em suspenso às verdades postas socialmente como absolutas no campo educacional. Assim, colocando os discursos que sustentam a inclusão escolar sob um olhar avesso, de suspeita, nessa ação profana tentei fragmentar o caráter salvacionista e benevolente atribuído a esse movimento. Já que em tempos como hoje, nunca foi tão importante e necessário defender a escola do caráter formador, normativo e (re)produtor de desigualdades.

Sendo assim, após apresentar os passos percorridos, inicio no capitulo seguinte, o primeiro movimento analítico que se dispôs a olhar para a constituição histórica da inclusão escolar.

# CAPÍTULO III

## UMA ANALÍTICA DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRO: EMERGÊNCIAS, PROBLEMATIZAÇÕES E DESDOBRAMENTOS

> *"[...] é de uma nova relação com o passado que se trata, um passado não mais visto como ação embrionária, como germe a partir do qual todo mundo evolui, mas nietzschianamente falando, como "origem baixa", lugar do acontecimento, da emergência em sua singularidade, a partir da disputa de forças em conflito".*
>
> *(RAGO, 2005, p.263)*

Não me disponho a falar, aqui, de passado, mas, sim, de acontecimentos. Eis, portanto, uma tarefa distinta, minuciosa e até mesmo audaciosa, se pensado o modo como sempre fomos acostumados a tratar a história, seja ela qual for. Naturalmente, meu primeiro passo deveria ser pela busca de um começo, de um marco inicial, apontando com precisão o início do movimento de inclusão escolar e a constituição das políticas que o asseguram. Porém, distanciando-me dessa forma corriqueira de olhar para a história, trago na abertura deste capítulo, as palavras de Margareth Rago (2005), para expor a relação a qual desejo estabelecer.

Sem a pretensão de demarcar uma origem para os fatos ou estipular uma linearidade sobre a composição da inclusão escolar, meu movimento neste capítulo, encaixa-se em outro viés. Parto de uma inspiração genealógica, na qual busco apresentar a constituição dos fatos e deslocamentos históricos, que alinhados às relações de poder de cada período, colaboraram para a consolidação do modelo de inclusão escolar atual. Assim, ao considerar o lugar dos acontecimentos e também da emergência política presente em cada época, entendo ser vital, antes de começar, explorar a proveniência das condições de possibilidade anteriores a esse processo.

Ao seguir pela linha da teorização foucaultiana, deixo claro minha ciência de que Michel Foucault, em sua obra, não se dispunha a responder aos impasses dos cenários educacionais. Seu interesse estava, mais precisamente, em perceber a constituição do sujeito e como as instituições disciplinares ou coercitivas agiam sobre ele, a partir do exercício de técnicas afinadas às relações de poder. Entre as instituições alvo dos estudos de Foucault estavam as casas de detenção, os hospitais, os manicômios, mas não a instituição escolar, precisamente. Entretanto, suas discussões podem contribuir para pensar a escola como mais

uma dessas instituições disciplinares, no sentido de promover um ambiente docilizador e formativo, adequado à preparação do sujeito habilidoso e útil.

Mas, qual a relação disso com o modelo educacional inclusivo conhecido hoje? Veiga-Neto (2001, p 112) explica, a partir de Foucault, que a Modernidade se destacou como o período onde o caos e a ordem passaram a ser compreendidos como "condições de possibilidade", para o exercício de novas técnicas de poder. Visando atingir os interesses econômicos e políticos, provocados pelo evento da Revolução Industrial – forte marco histórico da época, buscava-se corrigir e solucionar os problemas existentes no tecido social, provocados pelos sujeitos. Para isso, a articulação de novos mecanismos de poder, que não mais fossem simbolizados pelo gládio – exercido no período da soberania – se fazia necessária.

Dessa forma, o desejo pela ordem e pela organização da sociedade emerge no período a partir da consolidação de um poder político, estabelecendo uma gestão pautada na administração da vida, que incitava os sujeitos à produção de novos saberes. Fundamentados a partir do campo científico da época, esses novos conhecimentos objetivavam tornar os indivíduos explicáveis e caracterizáveis diante dos processos sociais (LOCKMANN, 2013b). Assim, a exposição dos até então desconhecidos ao campo do conhecimento, tornava-se condição imprescindível para atingir os interesses do ideal moderno, pois, ao torná-los conhecidos aos olhos sociais, oferecia-se ao Estado a possibilidade de governá-los.

Nesse contexto, as instituições disciplinares ou de coerção funcionavam como dispositivos de enquadramento eficientes, para que aqueles que anteriormente ocupavam o espaço do estranho e do desconhecido começassem a serem posicionados como alvos dos conhecimentos e dos saberes produzidos sobre eles. Marca-se, com isso, um importante deslocamento na condição dos sujeitos, os quais passam de estranhos excluídos, a conhecidos anormais[13]. No entanto, para tornar possível esse deslocamento, foi fundamental a produção de saberes sobre esses sujeitos, permitindo "desestranhá-los" e ao mesmo tempo posicioná-los como anormais.

Com isso, cabe dizer que toda essa movimentação na forma como passaram a ser conduzidos somente se tornou possível a partir da operação da noção de *norma*. De forma

[13] Veiga-Neto (2001, p.105) define como anormais "os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os alienados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os "outros", os miseráveis, o refugo enfim". É importante ressaltar que no período de produção do texto, o autor utiliza o termo GLS para designar Gays, Lésbicas e Simpatizantes. Porém, atualmente a sigla LGBTQIA+ substitui esse termo e possui muitas variações dependendo dos indivíduos que quer representar. Esta corresponde a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais e mais.

geral, a norma é entendida por Foucault (2005) como um elemento que atua entre a disciplina e a regulamentação, exercendo ação tanto sobre os corpos individuais, como também sobre o corpo social. Ewald (2000, p.86) complementa, apontando que a norma atua como um "princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade". Diante disso, pode-se entender que a norma age conduzindo os sujeitos a partir de uma conduta de classificação, baseada em um modelo único e ideal, criado como parâmetro determinante e de identificação daquilo que é considerado como normal ou anormal (FOUCAULT, 2008).

Trazendo outra colocação, Lopes e Fabris (2013, p.42) afirmam que a norma atua sempre de forma prescritiva,

> [...] provocando ações que homogeneízem as pessoas, ou provocando ações que exaltem as diferenças, a partir de referenciais comunitários. Então, a norma age tanto na definição de um modelo tornando *apriori* os próprios sujeitos quanto na pluralização dos modos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros (LOPES; FABRIS, 2013, p.42).

Evidencia-se, com isso, que absolutamente ninguém escapa da norma, tudo está ao seu alcance e todos são interpelados por ela. Isso acontece, porque na sua definição "o normal depende do anormal para sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade," e "o anormal depende do normal para sua própria segurança e sobrevivência" (VEIGA-NETO, 2001, p. 113). Dessa forma, a norma "torna cada indivíduo comparável a outro e também permite que os sujeitos se reconheçam diferentes uns dos outros" (CORRÊA, 2017, p. 51), transitando duplamente entre a comparação e a individualização dos sujeitos.

Apontar essas características, as quais definem a norma de forma mais ampla, torna possível visualizar suas formas de atuação. No entanto, para entendê-la em sua especificidade, é preciso enxergá-la operando diante das artes de governar e das relações de poder, em dois períodos históricos específicos. Primeiro, entre os séculos XVI e XVII, com a constituição da sociedade disciplinar pautada sob as vestes de controle e disciplinamento dos corpos. E em segundo, a partir do início do século XVIII, com a edificação da sociedade de seguridade, que tem como estratégia "governar a população a partir do jogo entre liberdade e segurança" (LOCKMANN, 2013b, p. 135)[14].

Para compreender a norma na sociedade disciplinar, retomo a ênfase na produção dos saberes científicos sobre os sujeitos e o surgimento das instituições disciplinares ou de

[14] Vale lembrar que o funcionamento da norma só se efetivou a partir do aparecimento da sociedade disciplinar, pois foi o momento em que os primeiros saberes que constituíram os sujeitos como anormais surgiram.

coerção do período da Modernidade. Como o nome já diz, a disciplina é o aparato que compõe a técnica principal neste tipo de sociedade. Consolidada como a primeira face de um poder que faz viver – chamado de Biopoder – distribuía "os vivos em um domínio de valor e utilidade" (FOUCAULT, 2020, p. 156), a partir de uma anátomo-política do corpo humano. Nesse contexto, o corpo individual é o principal alvo das estratégias disciplinares, sendo compreendido como uma máquina ajustável e adestrável, docilizada para que suas forças, habilidades e utilidades possam ser geridas com eficiência para atendimento dos fins econômicos (FOUCAULT, 2019).

Aqui, o funcionamento da norma ocorre de forma fixa e previamente estabelecida, "definida enquanto condição permanente" (CORRÊA, 2017, p.51), a partir dos conhecimentos científicos produzidos sobre os sujeitos. Sua ação "consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado" (FOUCAULT, 2008, p. 75), para comparar os sujeitos e assim classificá-los na condição de normal ou anormal. Dessa forma, o corpo que se ajusta docilmente ao modelo de normalidade estabelecido é visto como apto e essencialmente qualificado ao exercício das funções sociais, econômicas e políticas. No entanto, se o comportamento é oposto ou apenas distinto, o corpo é qualificado e posicionado na condição de inapto, necessitando tornar-se alvo das técnicas ortopédicas de ajustamento e correção.

Nesse sentido, a sociedade disciplinar funciona executando técnicas de *normação*, fundadas no objetivo de "tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz" (FOUCAULT, 2008, p.75). Desse modo, as instituições disciplinares ao trazerem os anormais para perto da "zona de normalidade" (RECH, 2010, p. 75), a partir do conhecimento que se tem sobre seus corpos, permitem que sejam conhecidos, descritos, identificados e posicionados em um lugar social capaz de controlá-los. Assim, "o individuo além de ser 'tratado' a partir de um referencial de normalidade, oriundo da norma (normação), é qualificado e mostrado como mais um enquadrado em uma zona de normalidade, determinada pela noção de inclusão" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 46).

Essa relação fortalece o poder de ação presente nas instituições de coerção, já que a disciplina exercida diretamente sobre o corpo proporciona, ao sujeito e à sociedade, um tipo de "assistência" controlada. Com isso, penso que podemos olhar para a instituição escolar da Modernidade como "o lócus da conexão entre poder e saber" (VEIGA-NETO, 2001, p. 109), fundamentado na disciplina-corpo e disciplina-saber. Como vemos, essa anátomo-política do corpo humano, desenvolvida pela sociedade disciplinar, age por meio de poderes e saberes,

intensificando as forças, a produtividade e a utilidades dos corpos, sejam eles normais ou anormais. Assim, corresponde a primeira face de um poder que tem a intenção de fazer viver, porém, atuando ainda num âmbito individual – o corpo humano.

No entanto, com o passar do tempo, outra face do biopoder foi ganhando espaço, trazendo consigo a necessidade de promover deslocamentos cada vez incisivos no desenvolvimento e no crescimento econômico dos Estados. Na denominada sociedade de seguridade, século XVIII, a consolidação de um novo cenário político entrou em ação, marcado pelo fenômeno do aparecimento da noção de população, formando por interesses vinculados a um novo tipo de corpo. Um corpo coletivo, composto por múltiplas cabeças e que deveria ser conduzido para o cumprimento de "uma sociedade disciplinar generalizada" (FOUCAULT, 2008, p. 514).

Para Corrêa (2017), o aparecimento da noção de população produziu sujeitos não mais considerados somente para além do nível do detalhe, mas, sim, compostos por processos biológicos, característicos de um corpo-espécie. Isso faz com que a "vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana" (FOUCAULT, 2020, p. 154), característicos de uma tecnologia chamada de biopolítca da espécie humana. Assim, nesse contexto emerge a produção de novos outros saberes científicos sobre os sujeitos, mediados principalmente pelo campo da medicina social e da estatística.

Agindo sob o corpo coletivo, calculando riscos, "estimativas e probabilidades" (CORRÊA, 2017, p. 57), o controle preciso da população se fez em nível demográfico, calculando suas taxas de proliferação, nascimentos e mortalidades, seus níveis de saúde, de duração da vida, etc. Capaz de calcular os eventos da vida coletiva, as estratégias de poder podiam gerenciar e articular a forma como esse corpo-espécie poderia ser conduzido. No entanto, a nova forma de gerenciamento dos indivíduos, agora compreendido como massa populacional, faz com que apontar, nomear e compreender as peculiaridades de cada um se torne um exercício cada vez mais complexo. Dessa forma, se na sociedade disciplinar, a norma é definida pelo padrão de normalidade aceitável pelo campo dos saberes científicos da época, na sociedade de seguridade a noção de norma se sustenta a partir de um processo denominado de *normalização*.

Neste processo, norma se estabelece de forma flexível, definida, primeiramente, a partir das divergências dentro dos grupos de indivíduos. Partindo das diferentes curvas de normalidade criadas a partir do estudo das regularidades da população, ao observar as peculiaridades de cada sujeito, a operação da norma vai "fazer interagir as diferentes

atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis" (FOUCAULT, 2004, p.83). Dessa forma, na sociedade de seguridade a definição do normal vem sempre em primeiro lugar e a norma se deduz dele, sendo criada em um jogo onde as diferenças são exaltadas e os sujeitos comparados entre si.

Favorece-se, assim, um cenário onde as ações exercidas sobre os sujeitos se justificam na forma de gerenciamento dos possíveis futuros riscos, oferecidos pelos indivíduos "fora da ordem" à população. Nesse sentido, confirma-se o papel do Estado como gestor da grande coletividade, garantindo a proteção do corpo-espécie contra as ameaças oferecidas pelos agentes de risco.

Nesse sentido, olhando para o campo educacional, a instituição escolar pode ser entendida nesse tipo de sociedade como o local formador e regulamentador de uma sociedade produtiva. Sem o prejuízo do seu caráter disciplinar, no contexto da sociedade de seguridade, a escola executa o papel de conduzir as condutas desajustadas ao enquadramento do sujeito hábil e útil para o crescimento econômico de toda a sociedade. A partir disso, compreendo os dois polos apresentados como faces de um mesmo tipo de poder, que agindo de forma distinta, mas interligada, ao longo do tempo, consolidaram a organização das estratégias de poder-saber que passaram a atuar sobre vida.

Administrando os corpos de forma disciplinar e a população de forma calculista, as estratégias do Biopoder o constituíram como elemento fundamental e indispensável ao desenvolvimento do capitalismo. A "inserção controlada dos corpos no aparelho de produção [...] por meio de um ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos" (FOUCAULT, 2020, p. 152) produziu outros modos de se viver em sociedade, possibilitando que as ações do Estado passassem a ser vistas muito mais como positivas do que negativas para a vida dos sujeitos.

Dessa forma, embora no decorrer dos séculos XVI, XVII e XVIII não se projetasse a noção de inclusão tal como a vemos hoje, é preciso considerar que tais acontecimentos históricos, oriundos de tais períodos, permitiram, ao longo do tempo, a diferentes grupos de sujeitos, serem introduzidos na esfera social. Mesmo sendo apontados como alvos das diferentes formas de governamento da população e normalização, sua inserção nos permite pensar sobre as primeiras noções de cidadania admitidas à pessoa com deficiência.

Assim, para além do bem e do mal, a ação de trazer o "diferente" para o mesmo espaço dos ditos normais repercute historicamente, na Contemporaneidade, na criação e na intervenção das políticas de apoio, que se referem à garantia do direito educacional para esses indivíduos. O que constitui um terceiro tipo norma, a norma *normativa*, fundada pela

produção de leis, decretos, portarias e outros documentos oficiais que possibilitam "o controle e a regulação do Estado sobre a vida de cada um e da população" (WALDSCHIMIDT, 2005 *apud* LOPES; FABRIS, 2013, p. 44). Ou seja, "aquela capaz de regular e controlar as ações individuais com a finalidade de proteger a sociedade" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 44).

Tem-se, assim, na afirmação das normativas, uma forma contemporânea de moldar as ações compelidas pelos sujeitos de risco, mantendo a ordem no nível da população (LOCKMANN, 2013b). Para Rech (2013), isso implica a necessidade de compreender quais as (re)configurações levaram a inclusão a se tornar um grande imperativo educacional nos últimos anos, motivando a criação de diversas políticas públicas educacionais endereçadas à garantia de direitos dos excluídos, como é o caso da pessoa com deficiência.

Dessa forma, constituindo o primeiro movimento metodológico escolhido para a produção desta pesquisa, apresento, na seção seguinte, a contextualização histórica de algumas políticas e normativas educacionais inclusivas, datadas da década de 1990 ao ano de 2020, entendidas como parte do processo de normatização.

## III.I Políticas Educacionais Inclusivas: da aquisição de direitos à implantação de um processo de governamento

Ao analisar as políticas que compõem o movimento de contextualização histórica desta seção, procurei apresentar alguns destaques que considero mais relevantes e que demonstram a ocorrência de importantes deslocamentos no campo da inclusão escolar. Assim, conforme mencionado no capítulo anterior, ao firmar o movimento metodológico para conduzir a discussão, deixo claro que não me proponho a dar conta de todas as políticas educacionais criadas dentro do período histórico escolhido, nem a contemplar todo o conteúdo existente nos documentos selecionados para análise documental. Meu objetivo é tratar de acontecimentos e fatos pontuais que entendo terem contribuído historicamente para a constituição e a sustentação do processo de inclusão escolar conhecido hoje.

Nesse sentido, transitando pelas relações de poder existentes nos documentos analisados, percebo a efetivação da inclusão escolar brasileira como uma forma de governamento dos sujeitos e da população, organizada no interior de uma sociedade de seguridade. Isso porque, ao determinar como recorte temporal o período correspondente à década de 1990 até os dias atuais, visualizo a atuação de estratégias biopolíticas, expostas sob a marca de criação das práticas de inclusão, estabelecidas a partir da ênfase na concessão de direitos e garantias, ante a necessidade de incluir pessoa com deficiência no ensino regular.

No sentido de tornar esse contexto mais acessível, destaco, brevemente, algumas considerações apontadas por Kassar (2011), as quais nos situam frente ao tipo de racionalidade que compõe o período destacado, a racionalidade neoliberal.

Ao falar sobre os percursos que levaram à constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva, Kassar (2011) explica que a educação dos sujeitos com deficiência, no Brasil, movimentou-se com profundidade a partir de contornos internacionais de cunho desenvolvimentista, que buscavam a universalização da educação enquanto direito. Em razão de assegurar a redução dos gastos do Estado com os indivíduos considerados anormais, bem como criar a possibilidade de transformá-los em sujeitos úteis, a formatação da Educação Especial enquanto uma política de estado formulou-se como um processo de função econômica[15]. Incorporada à necessidade de investimento nos sujeitos, seu alicerce inicial encontra-se respaldado mais precisamente na década de 1960, com a instituição da Constituição Federal de 1967, que previu, além de outras demandas, os primeiros planos nacionais voltados à educação.

No entanto, pode-se dizer que a Educação Especial até o início dos anos de 1980, apresentava-se de forma ainda contida, limitada ao espaço das classes especiais do ensino regular, que além de atenderem os alunos com deficiências leves, também recebiam "muitos repetentes, oriundos da ineficaz escola brasileira" (KASSAR, 2011, p. 46). Mas, a partir da nova Constituição Federal do ano de 1988, algumas mudanças nesse cenário começaram a acontecer devido à educação passar a ser instituída à população brasileira como um Direito Social.

Nesse viés, estabeleceu-se a ideia de universalização da educação no país, e a política educacional passou "a ser uma política pública de caráter universal" (KASSAR, 2011, p. 46). Assim, gerando mudanças no ensino, ocorreu a difusão de uma proposta referente à Educação Escolar Inclusiva, pautada diante das transformações mundiais sobre o atendimento das pessoas com deficiência, nos movimentos em defesa de seus direitos e da proliferação das convenções e dos acordos internacionais aceitos e validados no país.

> A relação entre a política pública brasileira (e não apenas a política educacional) e esses acordos, especialmente após a reorganização por que passou o país nos anos 90 do século XX (Reforma de Estado), diz respeito ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais (KASSAR, 2011, p. 47).

[15] Afirmar a Educação Especial como um processo de função econômica quer dizer, a partir de Kassar (2011), que a aproximação dos sujeitos concebidos como anormais à zona de normalidade favorece ao Estado, garantias de redução dos gastos gerados com esses indivíduos. Em outras palavras, essa aproximação faz com que esses sujeitos sejam conduzidos e governados, tornando-se úteis à sociedade.

Diante disso, pensando sobre os efeitos produzidos pelas convenções internacionais, entendo que, ao terem seus discursos aderidos ao modo de organização da sociedade civil, elas encontraram grandes possibilidades para responder os impasses mundiais de níveis políticos e econômicos. Como exemplo disso, Kassar (2011) destaca a Conferência Mundial de Educação para todos, de 1990, promovida pela UNESCO e apoiada pelo Banco Mundial, com o objetivo de firmar a todas as nações, compromissos no sentido de universalizar o acesso educacional.

A partir disso, inicio a discussão sobre as políticas inclusivas selecionadas trazendo ao corpo desta pesquisa os achados produzidos pela análise documental, os quais evidenciam o modo como à organização da inclusão escolar foi sendo efetivada no país, a partir da noção de direito.

Sendo assim, como primeiro documento, destaco os discursos provenientes da Declaração Mundial sobre Educação para todos. Firmada entre os dias 5 e 9 de março, do ano de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, expôs como objetivo primeiro de sua pauta, a necessidade de reafirmar o direito de toda pessoa à Educação. Isso por que, mesmo com o fato das nações reconhecerem essa necessidade – conforme previsto anteriormente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948[16] – seu cumprimento na década de 1990 ainda não se fazia efetivo.

Conforme apresentado na Declaração, a promoção de uma educação igualitária a todos os sujeitos precisava enfrentar graves problemáticas sociais, existentes no período, como a falta de acesso ao ensino primário por mais de 100 milhões de crianças, destas, 60 milhões de meninas; o grande número de adultos, correspondente a 960 milhões em países industrializados e desenvolvidos, funcionalmente ou totalmente analfabetos, ofertando diversas situações-gatilho para a ocorrência de significativos problemas sociais; a falta de acesso aos conhecimentos impressos e, também, a novas habilidades e tecnologias que poderiam conferir, a um terço dos adultos, melhor qualidade de vida diante das mudanças sociais e culturais; e as demais dificuldades enfrentadas por todos esses sujeitos, que, mesmo concluindo ou não o ensino básico, não possuíam garantias sobre a construção de conhecimentos e habilidades essencialmente úteis para atender às exigências da sociedade e da economia (UNESCO, 1998).

---

[16] A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2012, n.p).

Todas as problemáticas apontadas expunham a existência de um cenário devastador, vivenciado por milhares de pessoas, onde a qualidade de vida era negligenciada pela deterioração do cenário educacional mundial. No entanto, diante da face de um novo período, motivado pela chegada do novo século, eram previstas importantes garantias a respeito dos direitos essenciais da população, o que colocava a educação como uma condição possível. Com isso, estimulada pela expansão de um grande número de informação, a possibilidade de uma melhor qualidade de vida era figurada a partir da ideia de aprender a aprender, concisa em uma nova oportunidade de comunicação (UNESCO, 1998, p. 2).

Diante desse ideal otimista, os membros da conferência assim proclamaram a Declaração Mundial sobre Educação para todos, redigida com a finalidade de garantir mudanças favoráveis para o exercício do direito à Educação. Atingindo mulheres e homens de todas as idades e de todo o mundo, a efetivação do documento foi celebrada como o principal meio de contribuição para um mundo mais seguro, sadio, próspero e ambientalmente mais puro, favorável ao atendimento dos processos sociais, econômicos e culturais (UNESCO, 1998). Compondo-se, além disso, como um instrumento de tolerância e cooperação internacional para provimento da igualdade educacional.

No entanto, com base no conteúdo do documento, é possível enxergar que a intenção dessa política buscava atuar não apenas para promover à universalização do acesso a educação, mas também, e necessariamente, para que todas as pessoas tivessem a possibilidade de se tornarem úteis à sociedade. A manifestação desse discurso é diretamente exposta pelos objetivos apresentados pela política, no que tange ao artigo 1, sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

> 1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as **oportunidades** educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), **quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes),** necessários para que os seres humanos possam sobreviver, **desenvolver plenamente suas potencialidades,** viver e trabalhar com dignidade**, participar plenamente do desenvolvimento,** melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1998, p. 03) [Grifos meus].
>
> 2. A satisfação dessas necessidades **confere aos membros de uma sociedade** a possibilidade e, ao mesmo tempo, **a responsabilidade** de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, **de promover a educação de outros**, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de **ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus,** assegurando respeito ***aos valores***

> ***humanistas*** e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de **trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente** (UNESCO, 1998, p. 03) [Grifos meus].
>
> 3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, **é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade** (UNESCO, 1998, p. 03) [Grifos meus].
>
> 4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. **Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação** (UNESCO, 1998, p. 03) [Grifos meus].

Visualizando as disposições apresentadas, fica evidente a preocupação do período, promover o acesso educacional diretamente ligado ao provimento dos fins econômicos. Isso se expõe a partir do momento em que a Educação é direcionada ao desenvolvimento das habilidades e das capacidades dos sujeitos, fazendo com que precisem garantir o pleno exercício do dever e da responsabilidade, pelo crescimento socioeconômico. Assim, a estratégia de governamento era traduzida no meio social como uma atitude digna e aceitável entre os sujeitos, lida como um dever a ser cumprido em resposta a suas garantias como cidadãos e cidadãs de direitos.

De acordo com Gallo (2017), essa ênfase na noção de cidadania imposta à sociedade, consolida a execução do que chama de governamentalidade democrática, a qual se apoia na noção de direito para transformar os sujeitos cidadãos em sujeitos governáveis pelo Estado. Pode-se dizer, com isso, que sua atuação é desenvolvida a partir da operacionalização da população onde os sujeitos estão inseridos, estabelecendo um controle social que instala "um sistema de individualização destinado a modelar cada indivíduo e a gerir sua existência", tornando-o responsável por si (REVEL, 2005, p. 30).

Dessa forma, a governamentalidade democrática estabelece seu funcionamento como uma maquinaria diretamente correspondente às estratégias biopolíticas que gerenciam a população, pois pressupõe

> uma sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. (GALLO, 2012, p. 59).

Diante disso, a expansão do enfoque sobre o compromisso, estabelecida pela política, constituiu uma estratégia eficaz para que as aprendizagens passassem a ocorrer de forma

eficiente e o governamento sobre os indivíduos fosse consolidado de forma satisfatória. Assim, conforme a abordagem do artigo 2, para que essa possibilidade fosse alcançada, seria preciso tomar as seguintes medidas:

- Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- Concentrar a atenção na aprendizagem;
- Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- Fortalecer alianças (UNESCO, 1998, p. 4).

Dispostas em artigos, essas medidas foram situadas no documento como procedimentos que corresponderiam à execução do compromisso de superação das disparidades educacionais. Nesse sentido, se faz interessante destacar como os grupos considerados excluídos foram apresentados, definição exposta no item 4, do artigo 3.

> 4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – **os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação** – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1998, p. 4) [Grifos meus].

Observando a composição de tais grupos, percebo que a pessoas com deficiência (denominadas, pela nomenclatura do período, portadores de deficiência), não aparecem mencionadas entre os sujeitos denominados como excluídos. A justificativa para isso encontra-se no item 5, do mesmo artigo, que os define como indivíduos que necessitam de atenção especial.

> 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam **a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência,** como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1998, p.4) [Grifos meus].

Porém, embora justificados socialmente de forma distinta, a implicação de estratégias para que esses sujeitos tivessem o mesmo acesso ao processo educativo fazia-se, de igual modo, necessárias às estratégias de governamento.

Assim, levando em consideração a produção do documento diante da lógica neoliberal do período, o interesse ligado a também incluir as pessoas com deficiência no processo educativo firmava-os como cidadãos de direitos, postos à prevenção e à diminuição dos índices de marginalização. Isso nos coloca frente ao modelo de sociedade de seguridade, a partir do controle estabelecido pelo Estado sob os sujeitos situados fora da zona de normalidade.

Nesse sentido, diante dos preceitos normalizadores, para que o sucesso da educação fosse possível, era indispensável que todos conseguissem realmente aprender. Assim, estando a aprendizagem centrada em atender aos fundamentos econômicos, de acordo com o favorecimento dos princípios de utilidade e capacitação que regiam a sociedade do período, o artigo 4 da Declaração determina:

> 1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – **dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores**. Em consequência, a educação básica deve estar centrada nos resultados efetivos da aprendizagem e não exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para obtenção do diploma. As abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a **garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimento e implementar sistemas de avaliação de desempenho** (UNESCO, 1998, p. 4) [Grifos meus].

Diante do exposto, a necessidade de esgotamento das potencialidades deveria atuar como requisito para a inserção de todos no processo educativo, gerando a necessidade do desenvolvimento de políticas de apoio. Assim, conforme o artigo 8, fazia-se preciso que as políticas atendessem, de forma contextualizada, setores como o social, o cultural e o econômico, incentivando os sujeitos a contribuírem com o desenvolvimento da sociedade.

> 1. Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. **Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade** (UNESCO, 1998, p.6) [Grifos meus].

Percebe-se, diante disso, o fortalecimento da ideia de que agir sobre o indivíduo representa um efeito no âmbito coletivo e social, transformando-o em um instrumento para o governo da sociedade.

> A população é pertinente como objetivo, e os indivíduos, as séries de indivíduos, os grupos de indivíduos, a multiplicidade de indivíduos, não vão sê-lo como objetivo. Eles o serão simplesmente como instrumento, relevo ou condição para obter algo no plano da população (FOUCAULT, 2008, p. 63).

Nesse contexto, compreendo que a ação de governar democraticamente a sociedade funciona na sua interface com o neoliberalismo, já que ambos possuem, como regra geral, a regra da não exclusão. Assim, esse tipo de racionalidade e a noção de cidadania se tornam faces de uma forma de governamento contemporâneo, sustentada sob a produção do sujeito ativo, responsável e empresário de si mesmo (SANTOS; LOCKMANN, 2019).

Portanto, partindo dos destaques discursivos visualizados na Declaração Mundial de Educação para todos, compreendo a evidência dos pontos anteriormente levantados por Kassar (2011), sobre os efeitos internacionais e desenvolvimentistas que foram sendo aderidos às sociedades, a partir da década de 1990. Essa relação demonstra que a instituição desse documento exerceu um caráter instrumental ao favorecimento do desejo de universalizar a educação. O que, consequentemente, produziu o cenário de emergência propício para a criação de novas políticas públicas e, em decorrência delas, atos normativos, endereçados ao atendimento educacional da pessoa com deficiência.

Destaco, na seção seguinte, alguns desdobramentos desse novo contexto, trazendo para a discussão a análise de algumas das políticas e dos atos normativos criados no Brasil a partir da década de 1990. Abordagem a qual considero fundamental para que possamos compreender com mais clareza como ocorreu a constituição dos modos de operacionalização que produziram e ainda sustentam o processo de inclusão escolar conhecido na atualidade.

## III.II Políticas Brasileiras de Educação Especial e Educação Inclusiva: o governamento das deficiências no Brasil sob a ênfase dos processos de individualização

Publicada no ano de 1994, a Política Nacional de Educação Especial teve seu endereçamento destinado ao provimento da participação do sujeito com deficiência na educação básica. Coordenada, na época, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC)[17], sua implantação fomentava-se em oferecer aos alunos denominados como portadores de necessidades especiais, atendimento educacional como garantia do direito e do respeito a igualdade de oportunidades. (BRASIL, 1994). Assim, em via de definição estabelecida pelo documento, a respeito do alunado da Educação Especial, apresentava-se:

> **Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)** (BRASIL, 1994, p.13) [Grifos meus].

[17] Secretaria extinta após a assinatura do decreto presidencial nº. 7.480, de 16 de maio de 2011, repassando os programas e ações de sua autoria à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No entanto, com as modificações produzidas pelo atual cenário político e educacional, a SECADI também se tornou extinta, vindo a ser substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP).

No entanto, o discurso presente no texto destaca que a participação desse público no espaço da escola comum deveria acontecer a partir de um processo no qual a adaptação aos currículos e ao ritmo escolar comportaria o requisito fundamental de permanência.

Desta maneira, observo que a noção inclusão escolar empregada neste período histórico ainda não correspondia ao funcionamento do modelo educacional inclusivo conhecido atualmente, pois as práticas educacionais realçavam-se em consonância com as técnicas de normação. Assim, partindo de um modelo pré-estabelecido e ideal de aluno, o ensino da pessoa com deficiência na escola comum era administrado sob a ênfase da norma disciplinar corretiva, que pode ser visualizada a partir das seguintes disposições:

Integração escolar
Processo global e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade de tempo de permanência na escola (BRASIL, 1994, p. 18) [Grifos meus].

Classes comuns
Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p. 19).

Potencialidade
É a predisposição latente no individuo que, a partir de estimulação interna e/ou externa, desenvolve-se ou aperfeiçoa-se, transformando-se em capacidade de produzir (BRASIL, 1994, p. 23).

Reabilitação
Conjunto de medidas de natureza médica, social, educativa e profissional, destinadas a preparar ou reintegrar o indivíduo, com o objetivo de fazê-lo alcançar o maior nível possível de sua capacidade ou potencialidade (Organização Mundial de Saúde OMS, 1969) (BRASIL, 1994, p. 23).

Ao mesmo tempo em que a política de 1994 buscava apresentar à população brasileira estratégias para a inserção dos sujeitos com deficiência na escola regular, reabilitando-os para a sociedade, também produzia sobre eles a condição de subordinação ao progresso de suas potencialidades. Isso me faz entender que a atuação da norma disciplinar produzia um processo de seleção dos sujeitos, onde quem era capaz de se adequar, permanecia nas classes comuns, e quem não era, deveria ser separado e encaminhando a outras modalidades de atendimento, como é o caso das classes e escolas especiais.

| |
|---|
| Classe especial<br>Sala de aula em escola de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizavam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (BRASIL, 1994, p.19).<br><br>Escola Especial<br>Instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos (BRASIL, 1994, p.21). |

A lógica de permanência do aluno com deficiência na escola comum acontecia de forma correlata a um sistema pautado pelo apagamento de suas diferenças, pois se buscava que fossem normalizados a partir de um modelo pré-existente de aluno. Como consequência, essa conduta produziu, sob tais sujeitos, um processo de individualização, operacionalizado pelo funcionamento da norma disciplinar fixa e prévia, o qual denomino *individualização institucional por separação*.

Sob este ângulo, compreendo que a Política Nacional de Educação Especial ao promover a aproximação da pessoa com deficiência ao espaço da escola comum, também produziu sobre ela um processo de separação. Este, possibilitado pela ordem seletiva, na qual as capacidades e condições de permanência dos sujeitos eram avaliadas, caindo sobre eles à responsabilidade pela satisfação ou não de seus desempenhos escolares. Temos a partir disso, o modelo de funcionamento desta individualização institucional por separação, que embora estivesse limitada a aceitação, na época era compreendida como uma possibilidade de oferecer ao sujeito com deficiência o direito de participação ao espaço escolar comum.

Todavia, é preciso destacar que a ocorrência dos processos de individualização desses indivíduos não cessou por aqui, mas fizeram-se contínuos na promulgação das demais políticas e atos normativos do período, como, por exemplo, na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996.

Considerada, ainda hoje, a principal lei educacional do país, sua instituição apresentou à sociedade da década de 1990, outros modos de organização para a educação brasileira. Dentre os tantos princípios instituídos, tomei como destaques as contribuições

referentes à matrícula e ao atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência, que, preferencialmente,[18] deveria acontecer na rede regular de ensino.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
III – **atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino**; (BRASIL, 1996, n.p) [Grifos meus].

Art. 58. **Entende-se por educação especial**, para os efeitos desta Lei**, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.**
§ 1o **Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.**
§ 2o **O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que,** em função das condições específicas dos alunos, **não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.**
§ 3o A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem **início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil** (BRASIL, 1996, n.p) [Grifos meus].

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com **deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**:
I - **currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades**;
II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
III - **professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns**;
IV - **educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora**;
V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, n.p) [Grifos meus].

Parágrafo único. O poder público adotará, como **alternativa preferencial**, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, n.p) [Grifos meus].

[18] Seguindo as determinações impostas pela Constituição Federal de 1988, a qual "definiu que o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita era um direito público subjetivo" garantindo "a matrícula preferencialmente no ensino regular e o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) para atender as necessidades diferenciadas destes estudantes" (MENDES, 2019, p. 5).

Diante dos destaques, visualizo na reformulação da LDB/1996 relevantes deslocamentos sob os modos de organização escolar para recebimento dos alunos com deficiência. Dentre eles, a reconfiguração de um novo contexto escolar, onde a ênfase na "necessidade de aproximação e convivência" com esses sujeitos, "revê o conceito de Educação Especial" como uma modalidade, preferencialmente ofertada na escola regular, fomentando "o compromisso do poder público em ampliar as relações inclusivas no país" (MENEZES, 2011, p. 53).

Outro ponto em destaque refere-se à definição do público-alvo da Educação Especial, que passa a conceber os sujeitos classificados como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, direcionando o atendimento educacional especializado aos sujeitos encaixados nessas condições.

Frente a tais deslocamentos, considero que, em comparação com a política de 1994, a LDB/1996 promoveu notáveis contribuições para o atendimento da pessoa com deficiência. Entretanto, conforme destaca Mendes (2019), a definição do termo *preferencialmente* permitiu a matrícula dos sujeitos público-alvo da educação especial apenas como condição prioritária nas escolas regulares e não de forma obrigatória, brecha que fomentou a contínua possibilidade de condução desses alunos a classes e escolas especiais. Além disso, Mendes (2019) pontua ainda que a expressão *atendimento educacional especializado* passou a ser contemplada como um suporte, destinado não só ao público presente nas classes e escolas especiais, mas também como forma de apoio aos sujeitos matriculados nas classes comuns.

Dessa forma, as determinações postas pelo documento também culminaram na formação de um *segundo processo de individualização* na escolarização dos sujeitos com deficiência. Este, por sua vez, marcado não mais pela centralidade na separação institucional dos sujeitos, embora isso ainda pudesse acontecer, mas pelas novas configurações de ensino, onde o atendimento educacional especializado e os demais serviços de apoio passaram a corresponder à função de *complementar e suplementar* as aprendizagens.

Isso quer dizer que, embora tais definições ainda não aparecessem com grande ênfase no texto da política, a complementação mobilizava a ideia de permanência do sujeito nas classes comuns do ensino regular e a realização do atendimento especializado de forma complementar e suplementar, ocorrendo no turno contrário e não mais sendo substitutiva à escolarização.

Contudo, de acordo com Menezes (2011, p. 53), após a implementação da LDB, outros documentos legais começaram a surgir, ofertando melhorias para a educação da pessoa com deficiência na escola comum.

> São diretrizes educacionais que preveem a formação do professor, formas de financiamento, organização dos serviços da educação especial na escola regular e reorganização dos espaços específicos de atendimento em educação especial destinados agora aos alunos incluídos, entre outras ações, o que acaba colaborando para a produção da inclusão como uma prática obrigatória (não mais preferencial) e não-negociável (MENEZES, 2011, p. 53).

Assim, seguindo a implementação das políticas que foram dando forma ao processo de inclusão escolar, os destaques mais acentuados nas práticas educacionais dirigidas à pessoa com deficiência, na escola comum, começaram a ocorrer com mais ênfase a partir da chegada dos anos 2000. Isso porque, com eleição de um novo Governo[19], as ações inclusivas do período, começaram a ser entendidas como um avanço de reestruturação para as escolas, fator que mobilizou esse espaço como ambiente democrático e competente para o atendimento da diversidade (MENEZES, 2011).

Nesse sentido, a inclusão do sujeito com deficiência na escola regular passou a produzir o fortalecimento do *status* de inquestionalidade desse processo, tornando-se algo que deveria ser aceito e desejado por todos (MENEZES, 2011).

As Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, assumiram algumas das deliberações, dentre as quais destaco os seguintes excertos, como modelo de operacionalidade da Educação Especial dentro da escola comum:

> Art. 2º Os sistemas de ensino devem **matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais**, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, n.p) [Grifos meus].
>
> Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se **um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o **desenvolvimento das potencialidades dos educandos** que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, n.p) [Grifos meus].
>
> Art. 9º **As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais**, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, **para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.**
> § 1o Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

[19] Transição do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) para o Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

> § 2o A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum (BRASIL, 2001, n.p) [Grifos meus].

Diante do quadro, é perceptível que o entendimento colocado sob a Educação Especial, na escola regular, foi estendido ao atendimento dos sujeitos que apresentassem necessidades educativas especiais, nas quais estão inseridos, de acordo com o artigo 5º, àqueles que se mostram com:

> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, n.p).

Dado contexto de abrangência no âmbito da política promoveu a Educação Especial como uma modalidade de atendimento da diversidade escolar, sem restringir o atendimento à especificação de apenas um público-alvo, onde as condições de qualidade para educação de todos deveriam ser asseguradas. Com isso, a modalidade passa, nesse período, a ser apresentada oficialmente como condição complementar para a educação dos alunos com deficiência, somada à conjuntura de apoio e suplementação educacional.

Segundo Menezes (2011), a inclusão, aqui vista sob o princípio da diversidade, começa a ser empregada como uma possibilidade de superação, mesmo que, assegurando por vezes, seu caráter substitutivo àqueles que apresentassem maiores limitações na aprendizagem e/ou na comunicação. Diante disso, visualizo que, embora houvesse o desejo pelo convencimento e pelo assujeitamento dos indivíduos sobre a inquestionalidade das ações inclusivas, é inegável o *processo de individualização dos sujeitos por complementação e suplementação* ainda latente no contexto das Diretrizes.

Dando mais um passo histórico, encontro no contexto do ano de 2008, a implementação da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. O novo documento trouxe ao campo educacional a constituição de um panorama mais substancial, movimentado pela ideia de uma escola de todos e feita para todos. Nessa perspectiva, o direito educacional passou a ser estabelecido diante do modelo da escola adaptada para incluir, organizando-se mais efetivamente para o oferecimento de uma estrutura adequada às especificidades dos sujeitos nela incluídos.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada **em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação**. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga **igualdade e diferença como valores indissociáveis**, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1) [Grifos meus].

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a **educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão**. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, **a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas** (BRASIL, 2008, p.1) [Grifos meus].

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como **objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação** (BRASIL, 2008, p.14) [Grifos meus].

Composta por fundamentos que situam historicamente a movimentação educacional em torno do processo educativo da pessoa com deficiência, a política de 2008 apresentou-se, trazendo um panorama diferente dos apresentados anteriormente. Dando conta de apenas alguns excertos mais pontuais, percebo, através dos destaques, que o novo documento normativo, além de propor a igualdade e a superação da lógica da exclusão no espaço escolar, retomou a classificação de alunado público-alvo das estratégias inclusivas apresentadas na LDB, diferenciando seu discurso do apresentado no documento das Diretrizes.

Essa questão demonstra um considerável deslocamento, da instituição de um documento para outro, voltando a permitir que alguns alunos com dificuldades nas aprendizagens escolares fossem eximidos do atendimento especializado, no contexto dessa política. Entretanto, Menezes (2011, p.54) pontua:

> Independentemente de quem sejam os sujeitos, ambos os documentos defendem o princípio da diversidade, que deve ser aceita e desejada, produzindo marcas para dizer quem são os sujeitos da inclusão e destacando a urgência da abertura das escolas para a aprendizagem e a convivência da "normalidade" com a "diferença".

Assim, passaram a ser colocadas, pela Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, as seguintes disposições operacionais, situando a Educação Especial dentro da escola inclusiva como uma categoria essencialmente suplementar para o processo educacional dos alunos com deficiência.

> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. **As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela** (BRASIL, 2008, p. 11) [Grifos meus].
>
> Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem **e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes** (BRASIL, 2008, p.13) [Grifos meus].

Dessa forma, compreendo tal política como um importante movimento histórico, marcando as formas de organização das práticas escolares no Brasil. Ordenadas sob a pauta da valorização das diferenças e do funcionamento da norma da seguridade, estabelecendo sua atuação a partir das características apresentadas pelos grupos de sujeitos com deficiência, presentes na escola.

Diante disso, faz-se plausível o destaque de que essa nova ênfase permeada pela aproximação das técnicas de normalização, não produziu no cenário educacional o desaparecimento ou a substituição de uma norma pela outra, da norma disciplinar pela norma de seguridade. O que ocorreu foi que as práticas de normalização, ao se reconfigurarem, utilizaram-se de outros meios para operar sobre os sujeitos. Assim, se anteriormente a pessoa com deficiência necessitava corresponder às aprendizagens escolares para se manter inserida nas classes comuns, a partir do novo documento histórico, sua permanência nesse espaço, com todas as suas especificidades, passa a ser o foco principal do processo de inclusão.

Sendo assim, a nova condição apresentada pela Política de 2008 leva-me ao entendimento de que o contexto de Escola Inclusiva apresentada formulou além da ampliação das condições de atendimento da pessoa com deficiência, a criação de um *novo processo de individualização*. Nesse contexto, a partir do momento em que a instituição, para adequar suas práticas escolares às necessidades dos sujeitos com deficiência, toma como movimento a exaltação das diferenças. Com isso, a busca por conhecer, identificar e classificar os sujeitos que nela estão sendo incluídos torna-se o cerne determinante para situá-los frente às estratégias de atendimento, de organização curricular, de participação no ambiente escolar e, assim, de governamento.

Por esse viés, o aluno incluído passa a ser conduzido e normalizado dentro das particularidades do seu grupo, sem escapar das estratégias de governamento instituídas pelas relações de poder que atuam na escola. Diante desse entendimento, situo a presença do

*terceiro processo de individualização*, desenvolvido a partir da necessidade de identificar, classificar e conhecer as especificidades dos sujeitos, visando diferenciá-los dentro do processo de ensino-aprendizagem. Pode-se, dessa forma, dizer que esse processo se pauta na *individualização por identificação e classificação* das características dos alunos com deficiência.

No entanto, no que tange à ocorrência dos três processos de individualização destacados, é preciso ponderar que apesar de terem sido apresentados em diferentes contextos históricos, seus modos de atuação não os fazem estanques a apenas uma época, não ocorrendo, também, de forma separada ou até mesmo substitutiva de um por outro. Trata-se de ênfases distintas, mas, por vezes, sobressaindo-se, sobrepondo-se, coexistindo num mesmo período histórico, ainda que em cada momento possamos visualizar muito mais a ocorrência de uma ênfase em relação a outras. Com isso, quero dizer que tais processos de individualização não cessam e nem somem, mas articulam-se entre si, entrando em funcionamento conforme as relações políticas, econômicas, sociais e culturais de cada período histórico.

Desse modo, após visualizar o apontamento sobre quem são os sujeitos da Educação Especial na escola inclusiva, entendo que o deslocamento exposto pela Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, se constituiu como passo responsável por promover uma "reconfiguração da educação especial no contexto educacional brasileiro" (MENEZES, 2001, p. 56), organizando mais profundamente as práticas inclusivas para o atendimento dos alunos com deficiência.

Diante desse acontecimento, há a emergência da criação de novas normativas, direcionadas às práticas de ensino-aprendizagem no AEE. Para tratar disso, apresento o quadro a seguir, demonstrando que a inclusão escolar começa a se deslocar mais fortemente a partir do ano de 2008, produzindo na instituição escolar o AEE como condição de garantia para a efetivação da inclusão, dentro da escola regular.

| | |
|---|---|
| **Decreto n.º 6.571 de 7 de setembro de 2008**<br>Dispõe sobre o atendimento educacional especializado | § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o **conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar** à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008, n.p).<br><br>§ 2º O atendimento educacional especializado **deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas** (BRASIL, 2008, n.p).<br><br>Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:<br>I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;<br>II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;<br>III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e<br>IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008, n.p). |
| **Resolução CNE/CEB n.º 4 de 2 de outubro de 2009**<br>Instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. | Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, **os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE),** ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, n.p) [Grifos meus]. |
| **Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro 2011**<br>Dispôs do sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. | Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas **público-alvo da educação especial** será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:<br>I - **garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis**, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;<br>III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;<br>V - **oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;**<br>VI - **adoção de medidas de apoio individualizadas** e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011, n.p) [Grifos meus]. |

| | |
|---|---|
| **Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 – meta 4**<br>Busca pela universalização da educação à população de quatro a dezessete anos, o acesso à educação básica e ao AEE, e outras garantias | 4.4) **garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados,** nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica**, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno** (BRASIL, 2014, n.p) [Grifos meus]. |

Observo, a partir dos destaques, que o AEE ganha força, transversalizando a Educação Especial no ensino regular. Essas características, empregadas pelos discursos presentes nas normativas passam a afirmar o dever das escolas em matricular, obrigatoriamente, o público-alvo da educação especial nas classes comuns e no AEE. Garantia que consolida a oferta e a participação desses sujeitos, tanto no acesso das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como nos demais serviços destinados ao seu atendimento. Frente a isso, torna-se possível visualizar a materialização das "ações inclusivas previstas nas políticas, pois é na parceria entre escola regular e educação especial que são depositadas as crenças com relação aos êxitos das propostas de educação inclusiva" (MENEZES, 2011, p. 57).

Contudo, embora essas garantias demonstrem consideráveis e importantes deslocamentos para a permanência da pessoa com deficiência na escola comum, parece-me que a definição dos sujeitos público-alvo da educação especial reduz tais alunos ao nível de suas limitações. Em outras palavras, marcam-se os sujeitos, os espaços, os saberes, as metodologias de trabalho e, entre essas e outras questões, a educação especial continua sendo uma modalidade à parte dentro do ensino regular (MENEZES, 2011).

Nesse sentido, o funcionamento da Educação Especial dentro da educação inclusiva mostra-se operacionalizado por definições que determinam quem são, como são e como devem ser os sujeitos público-alvo das ações de inclusão escolar. Para isso, a avaliação diagnóstica dos alunos é realizada para situar as peculiaridades, de maneira que os comportamentos e as condutas sejam devidamente identificados e nomeados, classificando os lugares que esses indivíduos podem ocupar no âmbito educacional, político, social e econômico.

A partir dessa conclusão, penso que, mesmo a pessoa com deficiência tendo a garantia do direito à educação, após a proclamação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, ela ainda permanece sendo considerada,

indiretamente, alguém que precisa adaptar-se ao espaço dos ditos normais. Nessa condição, a perpetuação das problemáticas individualizando os sujeitos e envolvendo o planejamento e a execução das práticas pedagógicas escolares para o seu atendimento, coloca sob a pessoa com deficiência a responsabilidade pela superação de seus impedimentos. Essa situação demonstra que o espaço escolar permanece o mesmo, porém trajado de ambiente discursivamente inclusivo.

Contudo, com essa compreensão, não significa dizer que me posiciono contra a inclusão escolar, tampouco não reconheço os significativos avanços promovidos pelas políticas de inclusão ao acesso educacional da pessoa com deficiência. Minha posição se designa a apresentar e problematizar as movimentações históricas e as condições que acompanham o bojo do direito educacional garantido à pessoa com deficiência, na emergência do processo de inclusão escolar.

As políticas destacadas neste capítulo assumem, até aqui, um movimento bifurcado, vinculado intimamente com as estratégias de poder típicas do neoliberalismo, as quais operacionalizam a ideia de que é necessário incluir a todos, mesmo que ainda se mantenham em condições de desigualdade.

Segundo Lockmann (2019b), isso ocorre devido à inclusão ter-se tornado um imperativo de Estado, ou seja, ao ser eleita como uma verdade inquestionável, seus efeitos na sociedade assumiram articulações reguladoras sob as formas de ser, agir e pensar, conduzindo o eu individual e o outro coletivo. Dessa forma, vejo as práticas de inclusão como evidências de práticas que governam os sujeitos, exteriorizando essa racionalidade neoliberal que "orienta as condutas dos indivíduos e suas relações sociais e políticas" (LOCKMANN, 2019b, p. 69).

Diante disso, a expressão "inclusão por circulação", utilizada por Lockmann (2019b), torna-se coerente, pois enfatiza que nesse transcurso as estratégias de governamento não se pautam mais sob a veemência da exclusão e da reclusão dos anormais. Pautam-se, justamente, na circulação de tais indivíduos em diversos âmbitos do tecido social, favorecendo o encaixe de todos nas atribuições políticas e econômicas que regem a sociedade.

> Assegurar a participação de todos. Garantir o acesso de todos. Não permitir que ninguém e nenhum grupo seja excluído. Esses princípios tornaram-se os mobilizadores de uma racionalidade neoliberal que fazia da inclusão a estratégia fundamental para conduzir a vida dos sujeitos. Isso significa dizer que a inclusão não opera apenas na ordem do acolhimento e da benevolência ao outro, assim como também não se constitui somente como resultado de lutas e movimentos em prol da garantia de direitos sociais, educacionais, de saúde, de assistência e de empregabilidade dos diferentes sujeitos. Além disso, ou junto a isso, tais políticas de inclusão pretendem governar todos os grupos da população e no caso da sociedade brasileira, incluí-las nas redes de consumo, garantindo espaços de participação no mercado, para que possam contribuir minimamente para o funcionamento do jogo econômico. Assim, afastando-se da atmosfera benevolente que ronda o campo da inclusão, pode-se compreender que estar incluído era condição *sine qua non* para tornar-se alvo das estratégias de condução da população (LOCKMANN, 2019b, p. 70).

Até aqui, reforço, temos a condução das políticas de inclusão escolar baseadas no conceito do direito e da cidadania. Condições alvo das estratégias de uma governamentalidade neoliberal democrática, que, ao serem ativadas sob o sujeito, produzem a possibilidade cada vez menor da ocorrência de uma exclusão completa.

Entretanto, ao passo em que se apresentam as condições de criação das diversas políticas educacionais, mesmo sem poder garantir a inclusão efetiva de todos, essas políticas demonstram a capacidade de ramificação do poder de regulação do Estado, exercido sobre todos, governando suas condutas e regulando os modos de vida (LOCKMANN, 2019b).

Dessa forma, avançando sob esse caminhar histórico, encontro, a partir do ano de 2016, uma reconfiguração política, ditada pelos ideais movimentados pela entrada de um novo Governo[20]. Neste, as significativas modificações nas propostas educativas e inclusivas, que até então vinham sendo instituídas no país, começam a ser observadas e administradas sobre uma nova ênfase, não mais democrática.

Lockmann (2019b) explica que a chegada desse período político trouxe consigo o remanejo das estratégias de governamento direcionadas aos sujeitos com deficiência. Os princípios democráticos, antes vinculados à capacidade de garantia de direito educacional a todos, começam a ceder espaço para entrada de princípios pautados sob a face da exclusão. Isso quer dizer que, se anteriormente as ações de governo eram conduzidas pelas estratégias de uma governamentalidade neoliberal democrática, a partir de 2016 começa-se a interagir com o que Lockmann (2019b) chama de governamentalidade neoliberal conservadora.

---

[20] Após o impeachment da Presidenta Dilma Roussef em 2016, o vice, Michel Temer assumiu a Presidência da República, ocupando o cargo no período de maio de 2016 a dezembro de 2018.

> [...] nessa governamentalidade, não se trata do desaparecimento da noção de direito, mas talvez da sua privatização, centrando no sujeito a responsabilidade pelas suas condições de vida. [...] a exclusão de determinados grupos da população passa a ser uma das estratégias mobilizadas nessa governamentalidade neoliberal conservadora, não para fazer morrer alguns sujeitos, mas tampouco para fazê-los viver. [...] Ao maximizar a responsabilidade individual de cada um consigo mesmo, essa forma de governamento, simplesmente, deixa-os viver, fazendo-os assumir, por eles mesmos, os riscos da sua existência, que nada mais são do que resultado de escolhas individuais (LOCKMANN, 2019b, p. 72-73).

Assim, se anteriormente visualizávamos as políticas educacionais inclusivas funcionando a partir da regra da não exclusão, neste novo momento histórico, tornou-se observável a constituição de um governo que não mais se interessa em garantir a inclusão de todos. Para Lockmann (2019b), nesse novo cenário, a inclusão passa a não mais corresponder a um imperativo de Estado. Frente a esse modelo político, visualizo as estratégias de inclusão atuais sendo acionadas visivelmente em conjunto com as condições de exclusão, onde embora ocorra ainda à premissa da concessão de direitos, a exclusão passa a exercer a funcionalidade de selecionar aqueles que possuem ou não, a capacidade de superar suas limitações (LOCKMANN, 2019b).

Sendo assim, no bojo dessa (re) configuração política, no novo e atual Governo,[21] eleito em 2018, pode-se observar a intensificação, ainda mais acentuada, dos efeitos desse processo de in/exclusão dos sujeitos. Permeado por diversas e polêmicas decisões estendidas ao campo educacional, em relação à inclusão, no dia 30 de setembro de 2020, foi apresentado à sociedade brasileira o Decreto nº 10.502, instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Embora ela tenha sido suspensa por medida cautelar, pelo Ministro do Superior Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli[22], poucos dias após sua instituição, acredito na importância de apresentar as intenções políticas expostas no documento, pois refletem o tipo de racionalidade que vigora no presente momento.

Sendo assim, no que corresponde às determinações colocadas por documento, são apresentadas possibilidades de produção de novas estratégias para a manutenção da garantia do direito educacional da pessoa com deficiência. Por mostrarem-se capazes de reorganizar o papel das escolas no oferecimento da Educação Especial como modalidade de AEE, destaco os seguintes discursos:

---

[21] Eleito na Eleição Presidencial de 2018, assumindo o cargo de Presidente da República em janeiro de 2019.

[22] A íntegra da decisão do Ministro encontra-se disponível na página Consultor Jurídico, através do endereço: https://www.conjur.com.br/dl/voto-toffoli-suspensao-decreto-governo.pdf.

> I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, **preferencialmente,** na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2020, n.p) [Grifos meus].
>
> V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, **com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;** (BRASIL, 2020, n.p) [Grifos meus].
>
> VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos **educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;** (BRASIL, 2020, n.p) [Grifos meus].
>
> VII - classes especializadas - **classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;** (BRASIL, 2020, n.p) [Grifos meus].
>
> X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; (BRASIL, 2020, n.p).

Essas definições alicerçam a desmobilização de muitos direitos escolares conquistados pela pessoa com deficiência, ao longo do tempo. Entre eles, mostram-se retrocessos expostos, principalmente no que se refere à perda da obrigatoriedade da Educação Especial enquanto modalidade transversal de ensino, dentro da escola regular. Destaco, também, questões como a perda da identidade da escola regular enquanto espaço fundamental para a educação dos sujeitos; a retomada do apontamento das escolas especializadas como espaço educacional substitutivo ao ensino comum; o retorno da ênfase sobre as classes especiais, como ambiente dedicado à inclusão escolar do aluno com deficiência; e a definição das escolas regulares inclusivas como uma opção de ensino para além das escolas especiais.

Sobre o contexto do último destaque, sinalizo que, embora se apresente no artigo 3º do Decreto a educação como um direito de todos em um sistema educacional inclusivo, em contrapartida, é controverso oportunizar que a família e o aluno exerçam o direito de escolher em qual espaço educativo desejam realizar a matrícula. Isso demonstra que a noção de direito é mantida, mas de forma individualizada.

Para endossar essa premissa, apresento, no quadro a seguir, trechos do pronunciamento do Ministro da Educação, Milton Ribeiro, na cerimônia de lançamento do Decreto[23].

> "Atualmente, pude reconhecer que muitos estudantes não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes comuns e que estudantes, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas" (RIBEIRO, 2020).
>
> "O governo Federal não tem sido insensível a esta realidade, em resposta a esse clamor, nasce a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, voltada para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação" (RIBEIRO, 2020).
>
> "Um dos principais norteadores desta Política Nacional é a valorização das singularidades e do direito dos estudantes e das famílias no processo de decisão sobre as alternativas mais adequadas para o atendimento educacional especializado. Esse princípio está materializado de forma inconfundível na criação das escolas e classes bilíngues de surdos. Outras escolas e classes especiais para atendimento de outras demandas também serão contempladas nas demandas desta Política Nacional" (RIBEIRO, 2020).

Embora, em primeiro momento, pareça para alguns que a concessão do direito de escolha seja algo importante a ser considerado, isso representa duas dimensões consideráveis a serem problematizadas. Em primeiro lugar, o poder de escolha sobre essas modalidades assume a tendência de estímulo à fragilização do direito do aluno de estar incluído na escola comum. Visto a perda de obrigatoriedade, tal condição oportuniza que muitas instituições regulares percam seu caráter inclusivo e até mesmo venham a optar pela recusa em realizar a matrícula desses sujeitos. Em segundo, percebo que esse oferecimento de escolha também retira do Estado qualquer responsabilidade sob a educação e o desenvolvimento desses sujeitos em um nível inclusivo de socialização, atribuindo à família e ao próprio indivíduo o encargo dos riscos resultantes dessa escolha.

Segundo Dardot e Laval (2016), essa é uma faceta própria do neoliberalismo, já que ele possui a peculiaridade de transformar os direitos universais à vida em resultados provindos das escolhas dos indivíduos. Correspondência que exerce sobre os sujeitos toda e qualquer responsabilidade pelo risco de suas escolhas. Contudo, compreendo, também que nessa política são assumidas posições expressando um contraste visível, se comparada aos discursos apresentados pelas normativas anteriores, datadas a partir do ano de 2008, as quais preveem a garantia da aprendizagem e da interação em conjunto com os demais sujeitos escolares.

---

[23] O vídeo da cerimônia encontra-se disponível no canal Planalto da página do YouTube, podendo ser acessado através do link: https://www.youtube.com/watch?v=RCtazVYVFFg.

> Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
> I - **educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo;**
> VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de **decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada** (BRASIL, 2020, n.p) [Grifos meus].
>
> Art. 6º São diretrizes para implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida:
> IV - **priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas** (BRASIL, 2020, n.p) [Grifos meus].

Nesse contexto, outra questão a ser destacada refere-se à excepcionalidade do AEE. No Decreto, embora a mesma definição de público-alvo da educação especial ainda permaneça, conforme destacado em documentos anteriores, a ênfase de uma aparência ligada à reivindicação de direitos de um grupo específico de sujeitos mostra-se latente na normativa. Em outras palavras, observo uma presença muito marcante da comunidade surda, atuando não só nessa questão, como também sob as demais atribuições da política, embora muitos dos direitos educacionais atribuídos a eles já se encontrem instituídos em outro documento oficial[24].

Entretanto, considero que essa questão ocorre devido ao vínculo instituído desde o início da campanha presidencial, pela Primeira Dama, Michele Bolsonaro, destacando, desde sempre, sua afinidade e o trabalho desenvolvido com a comunidade surda, contribuindo para que esses sujeitos viessem a atuar em diversos âmbitos do governo, com mais ênfase.

> Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
> I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 -
> Estatuto da Pessoa com Deficiência;
> II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educados com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e
> III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares (BRASIL, 2020, n.p).
>
> Art. 6º São Diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial:

[24] Refiro-me ao Decreto nº 5.626, o qual Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida:
I - **oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço,** para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;
II - **garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas**; (BRASIL, 2020, n.p) [Grifos meus].

Art. 9º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida será implementada por meio das seguintes ações:
III - definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida; (BRASIL, 2020, n.p).

Sendo assim, diante dos destaques extraídos da política, visualizo a relevância da decisão do Ministro Dias Toffoli em sua revogação, visto que o documento oficial apresenta problemáticas que incidem sob os direitos educacionais adquiridos pelas pessoas com deficiência, nos últimos anos[25]. Expondo a materialização de movimentos de exclusão, que parecem se fortalecer ante a racionalidade vigente no país.

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, promoveu alterações na política nacional de educação, contendo previsão da implementação de escolas e classes específicas para atendimento de alunos da educação especial, em contexto de aprendizagem separado dos demais educandos, das quais destaco, por exemplo, as escolas especializadas, as classes especializadas, as escolas bilíngues de surdos e as classes bilíngues de surdos (TOFFOLI, 2020, p. 5).

Assim, em uma interpretação sistemática dos princípios e dispositivos constitucionais aplicáveis à matéria, é de se ressaltar a absoluta prioridade a ser concedida à educação inclusiva, não cabendo ao Poder Público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para furtar-se às providências de inclusão educacional de todos os estudantes (TOFFOLI, 2020, p.5).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial ora questionada parece ir de encontro ao paradigma descrito, ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula dos educandos com deficiência ou necessidades especiais no sistema educacional geral, ainda que demande adaptações por parte das escolas (TOFFOLI, 2020, p. 5).

Salta aos olhos o fato de que o dispositivo trata as escolas regulares inclusivas como uma categoria específica dentro do universo da educação especial, como se houvesse a

[25] Vale destacar que o referido Ministro assume aproximações e interesse com o tema da inclusão, visto que possui um irmão com Síndrome de Down. Mais informações sobre seu engajamento nesta pauta podem ser observadas com a sua participação no Seminário do Senado, realizado em 2019 para celebrar o Dia Internacional da Síndrome de Down. Notícia que se encontra disponível na página do Supremo Tribunal Federal, através do link: http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=406448.

> possibilidade de existirem escolas regulares não-inclusivas. Ocorre que a educação inclusiva não significa a implementação de uma nova instituição, mas a adaptação de todo o sistema de educação regular, no intuito de congregar alunos com e sem deficiência no âmbito de uma mesma proposta de ensino, na medida de suas especificidades (TOFFOLI, 2020, p. 10-11).
>
> Portanto, verifico que o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, pelo que, diante do exposto, considero configurada a fumaça do bom direito para efeito de concessão de medida cautelar (TOFFOLI, 2020, p. 11).
>
> Por sua vez, o perigo da demora também está configurado, tendo em vista que a proximidade do início de um novo período letivo pode acarretar a matrícula de educandos em estabelecimentos que não integram a rede de ensino regular, em contrariedade à lógica do ensino inclusivo (TOFFOLI, 2020, p. 11).
>
> Pelo exposto, concedo a medida cautelar pleiteada, ad referendum do Plenário, para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, submetendo esta decisão à referendo na sessão virtual que se inicia no dia 11/12/2020 (TOFFOLI, 2020, p. 11).

Portanto, frente às determinações apresentadas pelo Decreto do atual Governo, torna-se perceptível o funcionamento dessa engrenagem chamada de governamentalidade neoliberal conservadora, ou de governamentalidade neoliberal fascista, como denomina Lockmann (2019b; 2020). O uso conjunto desses dois termos, conservadora e fascista, podem ser compreendidos em uma única junção, já que ambos alinham-se ao mesmo tipo de racionalidade reguladora.

Para explicar essa conjunção, sob o respaldo da teorização foucaultiana, utilizo as compreensões de Lockmann (2020) sobre a constituição dessa engrenagem de governo. De acordo com a autora, os pressupostos de um governo fascista funcionam, na atualidade, diante da fundamentação de um racismo contemporâneo, articulado a partir da circulação de uma série de discursos que prezam pela desvalorização e pela desqualificação da vida de determinados grupos de sujeitos. Não estando ligado unicamente a raças, na concepção de Foucault (2005, p. 306), o racismo pode ser entendido como “a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização”. Isso quer dizer que, embora no presente não ocorra a materialidade da ação direta de morte sob os indivíduos, a vida é constantemente atravessada por diversas situações e condições, culminando em sua ameaça.

Instrumento das estratégias biopolíticas que gerenciam a sociedade, o racismo, a partir de Foucault, mostra-se ligado a técnicas e tecnologias de poder, que, em funcionamento com o Estado, utilizam, eliminam e purificam a raça (humana) para exercer seu poder de soberania (FOUCAULT, 2005). Dessa forma, engendrado na racionalidade fascista, o racismo

atua intimamente articulado aos princípios conservadores e neoliberais, pois ao mesmo tempo em que se discursa politicamente a favor da liberdade individual dos sujeitos e do direito à vida (pelo viés neoliberal), também se colocam os indivíduos frente à face de um assassínio indireto[26]. Legitimado pela possibilidade de exposição dos sujeitos à "morte política, à expulsão, à rejeição, etc." (FOUCAULT, 2005, p. 306), atuando como um processo de seleção natural da espécie humana.

Diante disso, compreendo que economicamente o investimento na educação inclusiva tem sido direcionado, nestes últimos anos, muito mais à educação daqueles que demonstram condições de se adequarem à satisfação dos padrões de normalização. Aos que se diferem, por possuir mais comprometimento nas aprendizagens e no desenvolvimento, busca-se como alternativa o direcionamento recluso aos espaços das classes e escolas especiais.

No entanto, pondero, não quero dizer que as instituições especiais são espaços sem um caráter importante para o desenvolvimento dos sujeitos. O que pontuo é que a retenção da pessoa com deficiência a apenas o limite desse ambiente como proposta educacional cria a possibilidade de retorno das práticas evidenciadas no *processo de individualização institucional por separação*, visualizado no contexto do início da década de 1990. Embora, nessa circunstância histórica, a prática atuasse como uma primeira possibilidade de inclusão no sistema educativo comum, para os sujeitos com deficiência, retomá-la acarretaria retroceder direitos educacionais adquiridos pela pessoa com deficiência, ao longo do tempo.

Nesse sentido, ouso desatacar que o presente momento histórico expõe como possibilidade, um quarto processo de individualização, expresso pela *reconfiguração política do processo de individualização institucional por separação*. Isso demonstra que em 2020 não estamos diante de um simples retorno a lógica que pautava as políticas da década de 1990, haja vista que naquele período histórico estávamos diante de um processo de emergência e avanço das políticas de inclusão no Brasil.

Embora visualizássemos um processo de individualização que agia por separação, essa foi à forma encontrada na época para garantir o direito à escolarização dos sujeitos com deficiência. Ou seja, o discurso presente na política de 1994 e na própria LDB que preconizavam o atendimento do público alvo da Educação Especial, preferencialmente, no ensino comum, evidenciavam avanços e conquistas significativas para a época.

---

[26] Considerando a situação do momento pandêmico em que vivemos e do negacionismo presente no Governo brasileiro, ousaria inclusive falar de um assassínio direto, cometido cotidianamente sobre a vida dos brasileiros em prol do bom funcionamento da economia.

Atualmente não se trata disso, pois muito avançamos após a década de 1990 no atendimento das pessoas com deficiência na escola comum. Voltar a evidenciar o discurso binário entre escola especial e escola comum, não apenas retoma o processo de individualização institucional por separação, mas o reconfigura frente a um movimento perverso de precarização da educação inclusiva.

> [...] o Brasil se tornou um laboratório biopolítico de precarização das estratégias educacionais de inclusão e de afirmação das diferenças. O corpo do deficiente, o corpo da singularidade, o corpo da atipia normativo-eficiente, o corpo indigesto ao sistema, o corpo ingovernável, todos assinalam para uma espécie de antecedente criminal ao sistema: de saída, seus corpos são ineficientes como capital humano. Impedir ou dificultar a inclusão de tais corpos na escola é estratégia biopolítica de exclusão da vida, por ajuntamento das tecnologias do biopoder, que tipifica o ineficiente, lançando-o fora de qualquer condição existencial (CARVALHO; GALLO, 2020, p. 157).

Isso demonstra que em 2020, o não investimento nos sujeitos não é mais mascarado, mas escancarado, evidenciando que o racismo e o fascismo estão naturalizados no presente, diante de uma reconfiguração do neoliberalismo, pautada nos processos de exclusão.

Sendo assim, frente a todos os deslocamentos históricos apresentados, construo o entendimento de que as políticas abordadas neste capítulo formam instrumentos de ação próprios da racionalidade neoliberal e dos deslocamentos operados no seu interior. Ora evidenciadas pelas estratégias de governamento, em níveis democráticos, ora instrumentalizadas pelas ações conservadoras e fascistas, tais políticas demonstram o quanto cada medida atribuída à noção de direito da pessoa com deficiência foi, e ainda é transpassada pelas relações de poder que repercutem em cada época.

Retomando toda a centralidade da discussão aqui apresentada, percebo que desde a universalização do direito educacional, as conquistas atribuídas a esse grupo de indivíduos constituíram-se e ainda permanecem nitidamente sustentadas sob a necessidade de normalizá-los e individualizá-los.

Portanto, ao apontar os quatro processos de individualização: 1º) *processo de individualização institucional por separação*; 2º) *processo de individualização por complementação e suplementação*; 3º) *processo de individualização por identificação e classificação dos sujeitos* e 4º) *reconfiguração política do processo de individualização institucional por separação*, pode-se dizer que mesmo que tenham ocorrido em períodos diferentes, em consonância entre eles (e diante do presente momento político), há o estabelecimento dessa necessidade de evidenciar quem são os sujeitos público-alvo da inclusão e quais devem ser as estratégias de normalização ministradas para sua regulação. Condição que propicia a produção de rótulos sob as identidades e definições estereotipadas, as

quais tornam os sujeitos conhecidos não pelo que são, mas pelo detalhamento atribuído as suas especificidades.

Dessa maneira, enxergo que as ações inclusivas no âmbito das políticas educacionais inclusivas se constroem sob o cerne de discursos que não se fundamentam apenas no campo dos saberes pedagógicos. Visualizo a inclusão conduzida por uma "pedagogia submissa à ciência médica" (LUENGO, 2010, p. 61), onde os discursos clínicos como o da área da psiquiatria, da neurologia e da psicologia, por exemplo, traçam perfis patológicos em relação aos sujeitos, submetendo-os à análise dos aparentes problemas de comportamento, desenvolvimento e de aprendizagem, apresentados por eles na escola.

Assim, frente a essas questões, vejo como necessário dar seguimento a esta discussão, problematizando, no capítulo seguinte, os desdobramentos produzidos por esses saberes, evidenciando a repercussão de sua influência para campo da educação inclusiva, a partir do acionamento do processo de medicalização. Para isso, construo a discussão analítica sobre os desdobramentos deste processo, conversando com questões relacionadas às políticas educacionais inclusivas e os discursos proveniente das entrevistas realizadas com as duas professoras do ciclo da alfabetização de uma escola estadual inclusiva da cidade do Rio Grande/RS. Conforme destacado no capítulo metodológico, as entrevistas operacionalizam-se como um plano de fundo na pesquisa, expondo relatos que nos auxiliam a visualizar a ocorrência e os efeitos das políticas inclusivas atuantes no interior da escola pública.

# CAPÍTULO IV

## PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO: DA REGULAÇÃO QUÍMICA DOS SUJEITOS À CONDUÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES INCLUSIVAS PELA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

> *"[...] ao nomear o outro, ao considerá-lo como um anormal, reafirmamos a nossa desejada normalidade aparente, ao mesmo tempo em que controlamos e gerenciamos o seu desvio, os riscos que sua anormalidade pode causar"*
> *(LOCKMANN; RECH, 2012, p.5-6)*

Normalizar a anormalidade, eis a definição de posicionamento que conduz e governa a vida humana, respectivamente, tanto em seu contexto individual, como coletivo. Fruto das estratégias biopolíticas que constituíram as sociedades disciplinares e de seguridade, no decorrer dos séculos XVI, XVII e XVIII, a produção contínua de saberes científicos sobre a vida dos sujeitos, ainda hoje pode ser vista atuando com propriedade. Seja de forma disciplinar, na busca por corpos individuais dóceis, úteis e submissos. Seja na relação estabelecida dos indivíduos como corpo-espécie a ser regulado, conforme a exigência da sociedade, assim, os saberes científicos têm-se, ao longo do tempo, dedicado à exploração da existência humana. O que torna a necessidade de normalizar os sujeitos uma questão cada vez mais enfática e presente no contexto da ação escolar.

A intensa proliferação de ênfases discursivas voltadas à atribuição de nomenclaturas que sirvam para identificar e classificar as particularidades dos sujeitos escolares é uma questão a qual vem assumido proporções consideráveis nos últimos anos. De acordo com Freitas (2013), a demasiada invasão de discursos próprios das áreas clínicas na escola, como condição para definir o público-alvo das ações inclusivas, tem surtido efeitos nem sempre tão positivos para campo educacional. Salvo a importância da área médica para a melhoria da qualidade de vida de muitas pessoas com deficiência, vista por outro ângulo, a recorrência excessiva ao campo desses saberes tem produzido, na escola, uma considerável proliferação de diagnósticos buscando justificar todos os desvios apresentados pelos indivíduos escolares (RODRIGUES, 2020).

Como produto dessa ação, temos a circulação dos famosos laudos médicos, conhecidos como documentos que descrevem as anormalidades, materializando, perante as condutas individuais, a identificação de um eu patológico, contribuindo fortemente para a consolidação das estratégias de normalização da vida (RAMOS, 2014). Isso me leva a

considerar que os discursos provenientes das áreas que compõem esses documentos posicionam os indivíduos não só dentro dos saberes médicos, mas também dentro dos aspectos relativos à sociedade.

Sendo assim, para explorar a constituição das estratégias de poder-saber, exercidas na ação de nomear e classificar os indivíduos clinicamente, começo esta análise a partir da apresentação de três modelos discursivos que ajudam a compor o entendimento sobre a constituição das ações reguladoras instituídas sobre as deficiências. Nominados como modelo médico, modelo social e modelo biopsicossocial da deficiência (NOZU, 2014; RODRIGUES, 2020), oferecem a possibilidade de compreensão sobre como foi e ainda é denotada, de forma tão natural e invasiva, a disseminação do processo de medicalização dos sujeitos no campo educacional.

Partindo das contribuições de Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 90), sobre o primeiro modelo, o modelo médico da deficiência, pode-se dizer que teve seu início demarcado a partir do momento em que as concepções "religiosas de mundo cederam espaço para concepções científicas", no período da modernidade. Gestado no contexto do aparecimento da sociedade disciplinar, onde os saberes científicos passaram a exercer influência sob o corpo individual dos sujeitos, os saberes médicos produzidos sob as deficiências foram os responsáveis pela criação de marcas biologicistas sobre as condutas. Isso quer dizer que todas as questões inerentes às capacidades e às incapacidades dos sujeitos passaram a corresponder às características biológicas de cada um, produzindo naquele tempo, ações de reclusão e exclusão dos sujeitos vistos como anormais pela sociedade.

Todavia, mais tarde, com o aparecimento da sociedade de seguridade, os desvios e os desajustes à norma, que anteriormente colocavam os sujeitos com deficiência em situação marginalidade, começam a exercer, através do avanço dos saberes médicos, a identificação desses indivíduos como sujeitos patológicos. O que corresponde, de acordo com Luenco (2010), à ocasião na qual o diferente passa a ser reconhecido a partir de seu encaixe em um perfil diagnóstico, afirmado sob a aparência de uma doença. Essa caracterização, ao longo do tempo, disseminou sobre os corpos individuais e coletivos "um conjunto de teorias e práticas de cunho assistencial em saúde" (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 3).

Conforme Nozu (2014), fundamentado dentro de um discurso hegemônico na sociedade, o modelo médico foi sendo naturalizado, criando importantes proporções de ajustamento dentro de diversos cenários institucionais, como é o caso da escola. Foucault (2005, p. 302) explica a atuação da medicina como "um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e

que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores". Logo, sem se limitar a apenas um produto das estratégias disciplinares, o modelo médico passou, na sociedade de seguridade, a executar suas estratégias de regulação sobre os riscos inerentes aos sujeitos, fazendo da escola um ambiente propicio para tal ação.

Segundo Rodrigues (2020) e Nozu (2014), nesse modelo discursivo, a deficiência tornou-se uma questão associada às dificuldades de convívio social, apresentadas pelas condições biológicas dos indivíduos. Dessa forma, passou-se a acreditar que, tratando os comportamentos desajustados como patologias, as transformações nas condutas dos indivíduos os tornariam capazes de acessar os espaços dos ditos normais, tornando-os ativamente produtivos como consequência.

Tem-se, com isso, no âmbito da educação, o peso do discurso médico como um instrumento regulador, o qual além de disciplinar os corpos individuais, também assume a condução das práticas pedagógicas escolares. Essa questão, para Aranha (2005), torna o caráter estritamente educativo da escola substituível pela necessidade de reabilitar e recuperar os sujeitos fora de ordem, já que inseridos dentro dos diagnósticos médicos, suas capacidades e incapacidades de aprendizagem e desenvolvimento passam a ser definidas.

Nesse sentido, para Rodrigues (2020), embora a medicina execute uma importante função no tratamento de diversas patologias, é preciso considerar que a atuação dos discursos médicos, principalmente no âmbito escolar, pode acarretar, por vezes, riscos à vida desses sujeitos na sociedade. Quero dizer com isso que, ao relacionar os efeitos dos discursos com o conceito de racismo anteriormente colocado, entendo que os saberes médicos, ao serem acionados como estratégia de normalização e regulação dos sujeitos, ao mesmo tempo em que se destinam a manter a vida, também podem produzir a exclusão e a eliminação social dos sujeitos incapazes.

No entanto, em contraponto a esse modelo médico, tem-se, no modelo social da deficiência, outro discurso, onde as dificuldades de acesso da pessoa com deficiência na sociedade não são entendidas apenas vinculadas as suas condições biológicas, mas sim aos aspectos de cunho social e ambiental (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007). Nozu (2014) explica que a constituição desse modelo discursivo teve seu inicio marcado na década de 1960, como crítica aos discursos médicos que enfatizam a dimensão biológica da deficiência.

Nesse contexto,

> [...] a deficiência deixa de ser um problema trágico, de ocorrência isolada de alguns indivíduos menos afortunados, para os quais a única resposta social apropriada é o tratamento médico (modelo médico), para ser abordada como uma situação de discriminação coletiva e de opressão social para a qual a única resposta apropriada é a ação política (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 6).

Diante disso, no modelo social, o objetivo encontra-se marcado na ressignificação da "compreensão de deficiência e diversidade" (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 93). Canguilhem (2009) pontua que, vista pelo ângulo da sociedade, a deficiência, nesse contexto, corresponde à concepção de que as diferenças físicas, sensoriais e intelectuais não são e não devem ser observadas apenas como representação de doenças. Embora haja os aspectos biológicos e psicológicos dos sujeitos, para esse modelo discursivo, a deficiência é compreendida a partir dos elementos que fazem parte da esfera social, política e econômica. Tem-se, com isso, as limitações da pessoa com deficiência como fruto de ações externas e não internas ao sujeito (RODRIGUES, 2020).

Nesse sentido, o discurso do modelo social passou a pregar que a transformação do eu deveria ocorrer primeiro pela reestruturação social e política e não diretamente sobre o quesito biológico e físico do indivíduo (RODRIGUES, 2020). Diante desse destaque, sob o campo da educação, esses discursos começaram a produzir efeitos não mais direcionados à responsabilização apenas dos sujeitos com deficiência. No lugar disso, o campo escolar foi enfatizado como o ambiente que necessariamente teria o dever de promover "acessibilidade e criação de novos métodos, técnicas e práticas de ensino que se atentem ao ambiente social e suas relações com o aluno com deficiência" (RODRIGUES, 2020, p. 50).

Assim, com vistas à superação das barreiras que podem ocasionar o baixo desempenho dos sujeitos e o fracasso da inclusão, no modelo social da deficiência, a análise correspondente às dificuldades vivenciadas pela pessoa com deficiência passa a corresponder aos aspectos sociais que interferem e dificultam a constituição das suas capacidades (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; RODRIGUES, 2020). Descentralizam-se, assim, ás análises direcionadas somente ao corpo dos indivíduos.

Nesse sentido,

> o modelo social permitiu a apreensão da deficiência como uma experiência de desigualdade e exclusão que pode ser compartilhada por um grupo de pessoas independentes dos seus diferentes tipos de particularidades corporais, podendo uma pessoa com impedimento corporal não experimentar a deficiência se a sociedade acomodar sua diferença, já que para este modelo a causa da deficiência são as desigualdades e restrições de participação impostas pela organização social, que desconsidera (ou pouco comporta) a diversidade humana (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; RODRIGUES, 2020, p. 51).

Contudo, embora esses dois modelos (médico e social) tenham apresentado narrativas dissociadas sobre as causas da deficiência, em outro modelo discursivo, chamado modelo biopsicossocial da deficiência, as estratégias de ambos podem ser encontradas agindo mutuamente, embora a compreensão sobre as causas da deficiência não se centralize especificamente só nos processos biológicos e/ou só nos processos sociais.

De acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 72), no terceiro modelo, os "impedimentos corporais e a avaliação das barreiras sociais de socialização" passam a ser descritos como condições que conjuntamente dificultam a participação dos sujeitos na sociedade. A partir disso, visualizo a constituição de outro discurso sobre a deficiência, no qual se destacam as capacidades dos indivíduos associadas a suas condições biológicas, e as suas possibilidades de desenvolvimento consideradas a partir da interação com os fatores de origem social e ambiental (ARAÚJO, 2013).

Assim, na correspondência desse modelo, a deficiência passa então a ser tratada duplamente como uma questão social e política, no que tange às oportunidades oferecidas para o desenvolvimento dos sujeitos, sem desconsiderar seus aspectos físicos e individuais frente a suas capacidades biológicas para o aprendizado (SANTOS, 2018; RODRIGUES, 2020). Entendo, dessa forma, que, no viés do modelo biopsicossocial, tem-se uma atualização contemporânea das estratégias biopolíticas para a condução da anormalidade, estabelecendo a necessidade da medicalização dos sujeitos como forma de reabilitá-los, ao mesmo tempo em que se impõe aos espaços sociais, como é o caso da escola, a necessidade de preparação adequada para o recebimento da pessoa com deficiência.

A noção de responsabilidade, nessa situação, anteriormente atribuída aos indivíduos pela lógica do modelo médico ou aos espaços sociais e ambientais, propagada pelo modelo social, demonstra-se direcionada a um rumo que não dissocia tais questões. Pode-se dizer que, nos discursos disseminados pelo modelo biopsicossocial, a responsabilização torna-se, através da inclusão, uma consequência que atinge tanto o indivíduo que deve ser gerenciado, a partir da análise de seus déficits, como também a escola pelo dever de corrigir tais desajustes.

É preciso compreender que tais modelos não funcionam isoladamente e nem atuam de forma dissociada sobre os sujeitos e sobre as práticas escolares. Mesmo que tenhamos obtido avanços nas discussões correspondentes a tais modelos, especialmente no que concerne aos questionamentos travados em relação ao modelo médico, ainda encontramos, nos discursos atuais, uma centralidade atribuída aos saberes médicos na definição e no enquadramento dos sujeitos com deficiência.

Dessa forma, considero que são exaltados os discursos da área médica em proveito dos processos sociais, pois para que se deseje uma sociedade mais receptiva e participativa, mais disciplinada e governada, a pessoa com deficiência precisa, antes de qualquer coisa, passar pelo crivo dos saberes médicos (LUENCO, 2010). Assim, estando as condições biológicas descritas e afirmadas como uma identificação do eu, as estratégias direcionadas à

aprendizagem e ao desenvolvimento podem ser devidamente conduzidas na escola, de acordo com as especificidades dos sujeitos e seus fatores de risco.

Diante disso, no que corresponde ao contexto das políticas educacionais inclusivas discutidas no capítulo anterior, localizo essa relação atuando diretamente sobre a constituição do AEE, exposta a partir da definição de público-alvo, conforme situado a seguir:

| | |
|---|---|
| **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) | Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com **deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.**<br>I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;<br>II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;<br>III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;<br>IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;<br>V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, n.p). |
| **A Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008** | A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como **objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação** (BRASIL, 2008, p.14) [Grifos meus]. |
| **Resolução CNE/CEB nº4 de 2009** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial. | Art. 4º Para fins destas Diretrizes, **considera-se público-alvo do AEE**:<br>I – **Alunos com deficiência:** aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.<br>II – **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.<br>III – **Alunos com altas habilidades/superdotação:** aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (MEC, |

| | |
|---|---|
| | 2009, n.p) [Grifos meus] |
| **Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011**<br>Dispôs do sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. | Art1 - § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as **pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação** (BRASIL, 2011, n.p) [Grifos meus]. |

Evidencia-se, assim, que as definições impostas pelo olhar mais clínico demarcam, no contexto das políticas, para qual público são direcionadas (e limitadas) as estratégias do AEE, dentro da escola regular.

Dessa forma, conforme destaca Lockmann (2013b, p. 136), a ação dos saberes médicos, incumbida pelo dever de "nomear um desvio, uma anormalidade, que o sujeito vem apresentando dentro da escola", cria "categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e numerosas" para descrever as anormalidades. Assim, os sujeitos analisados tornam-se suficientemente conhecidos e capturáveis no sentido de virem a ser normalizados e governados dentro desse espaço (LOCKMANN, 2013b).

Através disso, o processo de medicalização assume a função de regulador social, exercendo "influência na realidade, não através da violência ou da repressão, mas pela força que forma saber e produz um discurso, induzindo os indivíduos a agir conforme os desejos da norma de uma sociedade capitalista" (LUENCO, 2010, p. 67). Como reprodução disso, destaco os seguintes excertos, extraídos das entrevistas realizadas com as professoras do ciclo de alfabetização, de uma escola estadual inclusiva da cidade do Rio Grande/RS, os quais representam a visualização desses sujeitos dentro da escola, a partir da identificação classificatória que recebem com o apontamento do laudo médico.

| QUESTIONAMENTO:<br>QUAL A QUANTIDADE DE ALUNOS INCLUÍDOS EM SALA DE AULA? | |
|---|---|
| **PROFESSORA A** | **PROFESSORA B** |
| "Incluídos com laudo, três. Fora aqueles que a gente recebe que não tem laudo. Estão em estudo, foram encaminhados para a médica" (PROFESSORA A, 2020).<br><br>"Nós temos uma médica aqui na escola que é do CIAE. Então, nós temos um acordo com elas. A gente cedeu uma sala e elas atendem nossos alunos que precisam de encaminhamento, mas esse processo para quem não tem um convênio demora muito, porque até conseguir a consulta médica... E ai ele (o aluno) vai ser atendido, vai ser medicado ou não. Então desses medicados ou não, sem laudo, a gente deve de ter uns oito" (PROFESSORA A, 2020). | "Incluídos, que o Estado vê como incluídos, oito. Mas, ai eu tenho mais três alunos com déficit de atenção e hiperatividade, que para o Estado não entra nessa lista dos 'especiais'". (PROFESSORA B, 2020). |

| QUESTIONAMENTO: ESSES ALUNOS SÃO ATENDIDOS PELO AEE? | |
|---|---|
| **PROFESSORA A** | **PROFESSORA B** |
| "Alguns sim. Os que são *laudados*, sim. Os com laudo com transtornos relacionados à deficiência intelectual, por exemplo. **O disléxico não tem direito, só os com DM mesmo"** (PROFESSORA A, 2020). | "Eles têm atendimento, mas muitos não vêm porque é no turno inverso. Poucos vêm. E um desses meus alunos, que agora ele está até... Acho que faz mais de um mês que ele não vem à aula, ele não senta junto com ninguém, ele não anda na fila junto com a turma, ele não faz parte, ele não pertence aquele lugar ali, ele tem que sair separado" (PROFESSORA B, 2020). |

Frente aos relatos, confirma-se a importância do apontamento produzido pelos saberes médicos como condição que garante os direitos educacionais da pessoa com deficiência na escola comum. Entretanto, aliados a isso, também são produzidos outros efeitos, como a marca de identificação produzida por esses laudos, tornando os sujeitos da educação especial conhecidos na escola como *"laudados"*. O termo corresponde a uma identificação do eu, apontada pelo nome de uma doença.

Nessa condição, a categorização dos sujeitos expõe a existência de uma exclusão vivenciada por alguns alunos, que, embora apresentem dificuldades na sua aprendizagem, devido à ausência do documento clínico, são impedidos de acessar o AEE. Dessa forma, pode-se dizer que os rótulos diagnósticos definem não só quem são os sujeitos da educação especial, mas também produzem, no processo de inclusão escolar, ações seletivas que condicionam o atendimento. Isso aparece reforçado nos textos das políticas criadas após a

instituição da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008.

| | |
|---|---|
| **Decreto nº 6.571 de 7 de setembro de 2008**<br>Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. | Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a **finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,** matriculados na rede pública de ensino regular.<br>§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o **conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar** à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008, n.p). [Grifos meus] |
| **Decreto nº 7611 de 2011**<br>Dispõe do sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. | Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas **público-alvo da educação especial** será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:<br>V - **oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação**;<br>VI - **adoção de medidas de apoio individualizadas** e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011, n.p). [Grifos meus] |
| **Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 – Meta 4**<br>Busca pela universalização da educação à população de quatro a dezessete anos, o acesso à educação básica e ao AEE, e outras garantias. | 4.4) **garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados**, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, **conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno** (MEC, 2014, n.p). [Grifos meus] |

Compreendo, dessa forma, que as definições diagnósticas de público-alvo da educação especial colocam sobre o AEE a ênfase de atividade principal do processo de inclusão escolar. Essa condição favorece que só aqueles nomeados e classificados como sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham o direito de dispor do atendimento adaptado das salas de recursos multifuncionais. Excluindo do processo alunos com dislexia, discalculia, disgrafia e várias outras especificidades não contempladas pelo contexto das políticas educacionais inclusivas.

Contudo, segundo a Nota técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014, essa seletividade apresentada nos discurso das políticas não deveria ocorrer, pois, conforme o documento:

> Neste liame **não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico** (diagnóstico clínico) **por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico**. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. **Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico** (BRASIL, 2014, p. 3) [Grifos meus].
>
> **A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público- alvo da educação especial** e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais**, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito** (BRASIL, 2014, p. 3) [Grifos meus].
>
> Ressalte-se, por imperioso, que **a elaboração desse estudo de caso, não está condicionada a existência de laudo médico do aluno, pois, é de cunho estritamente, educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem** (BRASIL, 2014, p. 4) [Grifos meus].

No entanto, embora seja percebido no documento um importante deslocamento no âmbito das políticas educacionais inclusivas, estendendo e garantindo a todos os sujeitos escolares com dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento o pleno acesso ao espaço do AEE, o que se observa no contexto das escolas é o desconhecimento desse direito. Isso se mostra visível nos discursos apresentados pelas entrevistadas, o que me faz entender que a busca excessiva das escolas em diagnosticar os desajustes repousa na urgência de normalizar todo e qualquer comportamento que se mostre indisciplinado e prejudique o bom andamento de suas estratégias.

Nesse sentido, encontro a justificativa para o crescimento, cada vez mais expressivo, de encaminhamentos, pelas escolas, a profissionais clínicos da área da saúde, exteriorizando um movimento que atribui às ações médicas como mantenedoras dos direitos sociais. Assim, envolta pela necessidade do ajuste das condutas e principalmente da reafirmação dos padrões de normalidade, a escola contemporânea vem exercendo o seu papel de principal instituição para detecção de indivíduos problemáticos e potencialmente "perigosos". Fator que estabelece e autoriza, muitas vezes, o uso indiscriminado de psicofármacos como solução mais cabível

para sanar não só os problemas de conduta, mas também para o tratamento das dificuldades escolares que podem vir a produzir o fracasso na escola (LUENCO, 2010).

Sobre isso, Luenco (2010, p. 60) argumenta que

> a instituição escola no seu objetivo primordial nunca fracassou, pois sempre desempenhou perfeitamente o papel do qual foi incumbida: vigiar, apoiando a vigilância numa forma padronizada de comportamento para apontar, aos diferentes, a importância da ordem para alcançar o êxito. Dessa forma, o fracasso deixa de ser escolar e passa a ser do escolar, daquele que apresenta comportamento considerado desviante em relação ao padrão preestabelecido pela sociedade.

Assim, o processo de medicalização exerce uma relação de poder que, perante a sociedade, efetiva e demonstra o cumprimento dos deveres políticos e educacionais para com os sujeitos. Com isso, o encaminhamento clínico daqueles sob suspeita ou que nitidamente apresentam algumas condições de desajuste justifica a conduta da escola, mantendo sua responsabilidade com o desenvolvimento e o funcionamento social.

A partir de Freitas (2013), o processo de medicalização pode ser então caracterizado como uma atividade culturalmente fortalecida pela ênfase nos discursos biologicistas, no que corresponde à condução da vida. Nas palavras Angelucci e Sousa (2010, p.9), isso é facilmente compreendido como a atitude de "conferir uma aparência de problema de saúde" a questões que muitas vezes podem ser "de outra natureza, geralmente de natureza social". O discurso médico torna-se, então, uma eficaz ferramenta de garantia para resolver e/ou "consertar" os impasses que impossibilitam o desenvolvimento escolar e social dos sujeitos.

Assim, conforme afirma Luenco (2010), para o processo de medicalização tornar-se efetivo dentro da escola, a patologização dos sujeitos deve ser produzida e validada pelos saberes da medicina, assegurando que todas as peculiaridades sejam analisadas e identificadas. Desse modo, através do olhar clínico, os sujeitos que apresentam comportamentos agitados ou de negativa às intervenções escolares, são tomados como alvos das estratégias médicas, tonando-se elegíveis à interposição de rótulos ou à possível busca por rótulos, que, mesmo descontextualizados, atribuem a suas condutas ações de ajustamento.

Diante dessa questão, para Freitas (2013), a depressão, a tristeza, a agitação, o cansaço e algumas outras condições constituem-se como processos, muitas vezes, tratados dentro da escola como transtornos que necessitam de medicação para serem controlados. Isso acontece, segundo argumento da autora, pelo distanciamento existente entre o médico que analisa a criança e os demais espaços institucionais e informais frequentados por ela. Com isso, percebo que a intervenção médica atuante no interior das relações escolares se faz capaz de produzir discursos que individualizam os sujeitos e seus fenômenos sociais, identificando,

de forma trivial e patológica, comportamentos que também fazem parte da vida cotidiana (FREITAS, 2013).

Nesse sentido, o comportamento dos sujeitos, analisado dentro dos limites do saber médico é, na grande maioria das vezes, administrado sem a escuta da criança. Nos consultórios, ouvem-se os sintomas, mas desprezam-se as dinâmicas, suas origens, suas singularidades e seus contextos (FREITAS, 2013). Como consequência, tem-se, na excessiva proliferação dos laudos, não só a identificação e a classificação dos indivíduos, mas também explicações sobre aquilo anteriormente não entendido pela escola (FREITAS, 2013).

Desse modo, de posse dos laudos, as escolas detêm a possibilidade de construir estratégias, que, dentro de um ciclo de ajustamento e normalização, atendam educacionalmente às especificidades desses sujeitos. Assim, na ação do processo de medicalização, encontram-se junto à rotulagem e ao posicionamento dos alunos com deficiência, também a condução das práticas escolares e pedagógicas destinadas ao seu atendimento. Nesse sentido, para discutir essas disposições, selecionei alguns excertos provenientes das políticas analisadas, os quais expressam sob a ótica do AEE, a fixação desse atendimento educacional mais específico.

| | |
|---|---|
| **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008) | O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. **As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.** Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16).<br><br>O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros**. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum** (BRASIL, 2008, p.16).<br><br>Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, **constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional** (BRASIL, 2008, p. 16). |
| **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009** Dispõe as Diretrizes | Art. 5º **O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não** |

| | |
|---|---|
| Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. | **sendo substitutivo às classes comuns,** podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).<br><br>Art. 9º **A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular,** com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 2)<br><br>Art. 10. **O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:**<br>I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;<br>II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;<br>III – cronograma de atendimento aos alunos;<br>IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;<br>V – professores para o exercício da docência do AEE;<br>VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;<br>VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 2)<br><br>Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:<br>I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;<br>II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;<br>III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;<br>IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; |

| | |
|---|---|
| | V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;<br>VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;<br>VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;<br>VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3). |
| **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**<br>Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências. | § 2º **O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola,** envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, **atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas** (BRASIL, 2001, s.p).<br><br>Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:<br>I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;<br>II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;<br>III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e<br>IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2001, n.p). |

Frente às exposições, a enfática centralidade atribuída ao AEE, retoma a compreensão desse serviço como ferramenta pedagógica que norteia as práticas educacionais de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Nessa representação, as ações educativas e inclusivas de acesso à proposta pedagógica e curricular da escola são formalizadas como atribuição inicial dessa modalidade de ensino, cabendo aos profissionais que nela atuam o oferecimento de orientações e estratégias que contribuam com a prática desenvolvida na sala de aula comum (BRASIL, 2009).

Desse modo, espera-se que esse serviço de apoio complemente de forma colaborativa os processos de ensino, promovendo por uma parceria entre os profissionais da educação comum e da educação especial para o desenvolvimento de planejamentos, atividades e intervenções que contribuam para o funcionamento do processo de inclusão escolar (RABELO, 2012). Entretanto, confrontando tais disposições, segundo às entrevistadas, o que

ocorre na prática das ações escolares é a desarticulação entre as duas modalidades, exposta, principalmente, pelas dificuldades de acesso ao AEE enfrentadas pelos alunos público-alvo da educação especial.

> "De tarde tem, de manhã, não" (PROFESSORA B, 2020).
>
> "[...] os pais não têm dinheiro para trazer, né?!" (PROFESSORA A, 2020).
>
> "Muitos não são daqui, eles têm que vir de ônibus" (PROFESSORA B, 2020).
>
> "E alguns vêm de van, aí não tem como pagar a van à tarde também. Tem uma mãe que traz o menino lá do (nome de um bairro da cidade) e ela vem de bicicleta. Esse é "frequentante". O (nome do aluno) frequenta mesmo" (PROFESSORA A, 2020).
>
> "Eu tenho a (nome da aluna) de 18 anos. Sabia que ela não se locomove sozinha na cidade? O pai que traz. Ela mora lá na (endereço da aluna), o pai traz ela de bicicleta, ai as 12 h e 00 min. o pai vem buscar. Vai e vem. Ela tem sala de recursos à tarde, mas ai a família não trabalha, né? Por que como é que tu vai estar para lá e para cá trazendo essa pessoa?" (PROFESSORA B, 2020).
>
> "É, que nem eu te digo assim, a gente perdeu muito com o término. Eu confiava e acreditava no trabalho das gurias enquanto a classe especial, que era aquela sala que ficavam todos até se alfabetizarem, porque depois que ficou a sala de recursos no turno inverso, eles não frequentam" (PROFESSORA B, 2020).

Os relatos mostram que, devido aos obstáculos socioeconômicos enfrentados pelas famílias, o provimento do acesso ao AEE em turno inverso, no âmbito da escola na qual as professoras atuam, é prejudicado, afetando a assiduidade dos alunos que necessitam do serviço de apoio. Além disso, como agravante, tem-se a disposição desse atendimento em apenas um único turno escolar, ocasionando uma condição de inacessibilidade aos sujeitos que frequentam as salas de aulas comuns no turno em que o AEE é disponibilizado.

Frente a essas questões, exterioriza-se a concepção da Professora B (2020), em atribuir às classes especiais a possibilidade mais viável para a execução do trabalho pedagógico inclusivo, que deveria ser continuamente desenvolvido com os alunos público-alvo da educação especial. Embora essa modalidade de ensino apareça historicamente representada como uma prática de segregação, na visão da Professora B (2020), devido às problemáticas de acesso existentes na escola, a retomada das classes especiais corresponderia à oportunidade mais relevante para esses sujeitos terem as condições de participação garantidas.

> "Eu vou te dizer assim, posso até ser criticada por causa disso, mas eu acredito que quando tinham as classes especiais, a gente sabe, a gente entende que eles ficavam muito tempo lá, mas eles ficavam ali em grupos pequenos, de oito, dez alunos, dentro da classe especial. E a professora da classe especial que era uma professora especialista para aquilo ali, fazia uma avaliação depois de um determinado tempo, ou anualmente, não lembro como funcionava. "Ah, o aluno já consegue entender tais conteúdos, acredito que ele está apto para o segundo, o terceiro ano" e esse encaixe acontecia. Então assim, quando acabaram com a classe especial, teve essa ruptura. [...] Porque eu acho que tinha que ser ao contrário, eles tinham que vir regularmente para a sala de recursos e serem incluídos na classe regular aos poucos, mas não é isso que acontece, é o contrário né?!" (PROFESSORA B, 2020).

A partir desse pensamento, observo que o discurso sobre a retomada das classes especiais do Decreto nº 10.502 encontra eco na voz da docência, pois as dificuldades que interpelam o cumprimento do AEE na escola produzem a percepção de que, retomando essa modalidade de ensino, os alunos com deficiência consigam ter suas necessidades educativas atendidas.

Contudo, apesar dessas estratégias de atendimento terem sido reformuladas após a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda que os sujeitos desfrutem, na atualidade, do direito de frequentar as salas de aula comuns, a condução do AEE na escola regular tem sido empregada, de acordo com Mendes (2019, p.14), enquanto "um modelo de tamanho único". Concepção que posiciona esse serviço como o "lócus da acomodação da diferença", centrando "a deficiência no aluno e no seu atendimento, provocando pouco ou nenhum impacto na classe comum ou na escola que precisa mudar para oferecer um ensino de qualidade para todos e não apenas para o PAEE" (MENDES, 2019, p.14).

A análise ressalta os efeitos do saber médico na escola e se desenvolve levando em conta os problemas de acesso ao serviço, juntamente ao significado produzido sobre ele na escola. Isso porque, no momento em que as estratégias educacionais de inclusão se localizam como atribuição do trabalho adaptado das SRM, subentende-se que a aprendizagem dos alunos com deficiência inicia-se, primeiramente, sob o enfoque dessa modalidade. Nessa condição, entendo que as salas de aula comuns se reservam muito mais à ideia de condução de um trabalho dedicado à socialização desses sujeitos.

Percebo, dessa forma, que a constituição do laudo médico mobiliza, frente às práticas de atendimento pedagógico da pessoa com deficiência, processos que, novamente, individualizam esses sujeitos. Muito embora sejam retratados de forma mais branda, ainda nos dias atuais, repercutem movimentos que continuam a produzir a separação desses

indivíduos na escola, exaltando suas diferenças e individualizando seus modos de aprender e conviver frente às propostas de ensino.

Sendo assim, sob o contexto do saber médico que invade o campo educacional, o AEE situa-se na educação brasileira como *"carro chefe"* das ações de individualização exercidas na educação inclusiva. A partir disso, ao olhar para dentro da sala de aula comum, questiono-me: O que sobra para esse espaço em termos de aprendizagem para os alunos público-alvo da educação especial? Quais são as práticas desenvolvidas para o atendimento desses sujeitos? Devido aos problemas de assiduidade, como os profissionais que atuam no espaço do AEE podem oferecer auxílio às professoras regentes, já que desconhecem as especificidades existentes nas salas de aulas? Será que o apontamento clínico produz nesse espaço a condução de um trabalho pedagógico coerente com o atendimento das necessidades individuais de cada aluno incluído?

Conforme venho evidenciando, a constituição do laudo médico na escola tem sido compreendida como um importante atributo para a localização da deficiência dentro desse espaço e das práticas que devem ser desenvolvidas para atendê-la (e normalizá-la). No entanto, conforme relatado pela Professora A (2020), o que acontece na prática, muitas vezes, é a permanência desses sujeitos como incógnitos no processo escolar, pois conforme afirma:

> "[...] esse laudo não vem para nós. A gente só sabe o básico: "Ah, o aluno tem dislexia, o aluno tem autismo". Então é só o básico mesmo que a gente sabe. Transtornos mais amplos, mais amplos não, mais definidos, eles não nos passam" (PROFESSORA A, 2020).
>
> "Adaptação de nível é o professor que faz dentro do que pode e do tempo que tem, é assim que acontece a adaptação. Normalmente, quando a gente tem reunião pedagógica, entre nós mesmos, a gente já monta essa adaptação. "Ah, esse ainda não tem condições". "Essa turma ainda não está pronta para ver esse conteúdo...". "Tem uns que ainda estão engatinhando, precisam ver mais adiante esse conteúdo", mas ai é um diálogo entre nós (professoras)" (PROFESSORA B, 2020).
>
> "[...] as gurias aqui trabalham com a máquina braile, trabalham com o notebook com o pessoal que tem deficiência visual, tem cadeiras de rodas, tem alguns materiais. E obvio que não tem todos, até porque a tecnologia assistiva tem que adaptar para cada aluno né, em especial cada coisa. Então, tipo, esses que ainda não escrevem o próprio nome, a gente tem que fazer. Não dá tempo para a sala de recursos, até porque eu nunca me encontro com a minha colega que é do turno inverso. Aí eu tenho que deixar. A escola fez uma caixinha que eu tenho que deixar tudo que a gente precisa, tudo que a gente precisa, deixa ali para a colega (professora da sala de recursos), só que é um tempo que a gente não tem. Eu sento semanalmente para planejar, só que às vezes, de um dia para o outro acontece uma emergência e eu preciso daquele material para o dia seguinte. Eu não posso enviar para a sala de recursos e esperar que a colega faça, até porque ela tem os atendimentos dela, para depois ela me mandar de volta. Então eu tenho que adaptar" (PROFESSORA B, 2020).

Percebo diante dos achados, que, no âmbito da escola na qual as entrevistadas atuam, apresenta-se a existência de um vácuo na comunicação entre AEE e sala de aula comum, dificultando o desempenho do trabalho desenvolvido pelas professoras regentes. Isso demonstra que o vínculo destinado ao atendimento educacional da pessoa com deficiência, pelo menos nessa instituição, se estabelece realmente sob a ênfase do trabalho pedagógico realizado pelo AEE. Assim, no contexto da sala de aula comum, as professoras regentes trabalham praticamente sozinhas, planejando e realizando suas práticas sem um suporte incisivo e colaborativo do serviço de apoio.

Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2018, p. 148) complementam:

> As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino.

Desse modo, em busca de evidenciar como de fato ocorrem as práticas de ensino e aprendizagem dedicadas aos sujeitos com deficiência na sala de aula comum, questionei às entrevistadas sobre como desenvolvem o trabalho pedagógico, envolvendo a produção dos planejamentos, atendimentos realizados e os processos de avaliação aos quais esses sujeitos são submetidos.

| **PLANEJAMENTO** | |
|---|---|
| **PROFESSORA A** | **PROFESSORA B** |
| "Bom, o planejamento. Eu faço um planejamento geral né, e ai para eles na hora que eu vou transcrever a atividade, que eu faço de uma forma mais simples, mas é baseado no meu planejamento, na minha estrutura de aula. **O que eu do para os ditos como normais numa forma mais difícil, para eles eu do numa forma de mais fácil compreensão, na visualização de imagens...** Como eu te disse né?! Se tiver que acrescentar um jogo um jogo diferente que eu não vou acrescentar para os outros eu acrescento para eles, mais ou menos isso" (PROFESSORA A, 2020).<br>"[...] **a gente trabalha na mesma grade curricular, só que de uma forma mais fácil deles entenderem,** mais lúdicas: Tem bastante ligar, marcar, colorir... Às vezes, eles estão em um nível que eles não conseguem nem transcrever uma frase, mas a grade curricular é a mesma, é o mesmo | "Normalmente, eu tento sentar uma vez por semana na minha casa, depois de uma semana pensando, porque a gente vai montando ideias: "ah, eu vou fazer isso, ah eu vou fazer aquilo outro". Quando eu sento e eu digo assim "planejei a minha semana". Eu chego na sala de aula e eu me surpreendo a cada dia, porque as vezes são coisas poucas né, mas a gente se surpreende. Eu tenho crianças, como é que eu vou organizar? **Os alunos que estão alfabetizados, eu trago uma "leiturinha" e trago questões, os alunos que não estão alfabetizados eu procuro trazer imagens do texto que foi trabalhado, para que eles consigam escrever palavras ou frases, faço cruzadinha.** E é assim que a gente organiza, só que a gente não tem nenhum tempo para isso." (PROFESSORA B, 2020). |

| | |
|---|---|
| tipo de conteúdo" (PROFESSORA A, 2020). | |

| ATENDIMENTO EM SALA DE AULA | |
|---|---|
| **PROFESSORA A** | **PROFESSORA B** |
| "[...] Como a turma é grande e é uma turma bem agitada, **eu os coloquei nas minhas proximidades. Faço trabalhos diferenciados,** desde a atividade diária até o trabalho avaliado mesmo, para que consigam fazer. Em primeiro lugar sozinho, se ele não conseguir fazer sozinho, num grau de dificuldade muito fácil, ai eu auxilio. **A gente usa muito o material concreto. Nós não temos disponível pelo Estado, então a gente produz um dado, um jogo, que às vezes não se faz devido ao tempo"** (PROFESSORA A, 2020). | "Normalmente no dia a dia, a gente... Como é que eu vou falar?... **Atividades mesmo que a gente realiza com toda turma, é difícil deles conseguirem acompanhar aquele ritmo. A gente tenta de outras formas**: Na matemática a gente usa o material dourado para eles fazerem a contagem, até que eles consigam associar o número, letrinhas em E.V.A para montar o nome, porque não sabem. Eu fiz para dois alunos que ainda não conhecem as letras do alfabeto uma folha de oficio e plastifiquei o nome deles completo, porque eles ainda não sabem as letras do alfabeto e os numero de um a dez, para a gente ir trabalhando por ali. São materiais assim, simples e adaptados por nós" (PROFESSORA B, 2020).<br><br>"Eu tenho oito, então atender individualmente de forma maravilhosa, não se tem como né?. **Eu costumo trabalhar com eles em duplas para que um consiga ajudar o outro, até para que eles possam interagir com os outros, porque muitas vezes, o que está em sala de aula, o que está previsto no currículo, não é aquilo que o aluno precisa, não é aquilo que ele consegue fazer naquele momento.** Tem alunos que a gente tem que ensinar a lavar a mão, tem alunos que a gente tem que ensinar como se vai ao banheiro, como é que se limpa, porque eles chegam aqui nessa situação. E antes da gente apresentar as letras do alfabeto, ele tem que saber comer. [...] ai é em dupla né?. Normalmente é em dupla. Esse ano eu vejo assim: eu tenho alunos no 3º ano de nove a dezoito anos... A maioria desses incluídos já tem treze, quatorze anos e a maioria deles já esta no terceiro ano a muito tempo e muitos ainda não conseguiram se alfabetizar" (PROFESSORA B, 2020). |

| AVALIAÇÃO | |
|---|---|
| **PROFESSORA A** | **PROFESSORA B** |
| "**O processo de avaliação: Bom, a gente tem eles como *laudados* né? A gente avalia como qualitativo.** A gente faz um parecer descritivo, avaliando os avanços. O que eles avançaram, o que eles tinham lá no primeiro trimestre e o que eles adquiriram durante o ano, o que eles absorveram durante esse período de aprendizagem, o que eles coseguiram recuperar" (PROFESSORA A, 2020).<br><br>"[...] Fazem avaliação como eu te falei, também numa forma bem mais simples. E geralmente eles fazem sozinhos, eles conseguem. **O nível que eu faço para eles, a prova, eles conseguem fazer sozinhos"** (PROFESSORA A, 2020). | "Eles fazem provas assim como os outros **só que adaptadas, são diferentes.** [...] tem os alunos que já leem textinhos com perguntas e os que não, ai tem questões que eu coloco imagens, para eles escreverem o nome das imagens, os dinheirinhos para eles escreverem o quanto valem" (PROFESSORA B, 2020). |

De acordo com os relatos apresentados, compreendo que as professoras regentes buscam, dentro de seus limites, manter a mesma grade curricular na disposição dos conteúdos com a turma. Entretanto, no que compete às atividades realizadas com os sujeitos público-alvo da educação especial, ambas afirmam o fornecimento de propostas com menores complexidades, aliadas ao uso de materiais muitas vezes não utilizados com o restante da turma, como jogos, material concreto e letras em E.V. A.

A partir disso, percebo que, na disposição das adaptações, os sujeitos com deficiência enfrentam, na escola comum, situações as quais não só os individualizam frente às questões de acesso ao AEE, mas a todo processo escolar vivenciado também na sala de aula comum. Mesmo as adaptações realizadas pelas professoras entrevistadas tendo um enfoque sobre a aprendizagem, na ocorrência dessas modificações, esses alunos são colocados à parte das demais abordagens contempladas pelo restante da turma.

A prática da sala comum, assim, em desarticulação com a prática especializada das SRM, tem produzido uma tentativa das professoras regentes de manter a preservação do currículo na aprendizagem dos alunos púbico alvo da educação especial. Entretanto, isso tem levado-os a vivenciar um ensino limitado, que os excluí, através de abordagens desiguais e/ou de menores complexidades, exaltando suas diferenças e os individualizando no contexto da turma.

Como exemplo dessa situação, destaco o seguinte relato:

> "O (nome da criança) [...] Ele é muito bom. [...] ele é muito fã de dinossauros, então eu não fazia nada que não tivesse dinossauros, porque ele tem né... o autista tem uns "tiques" que ele precisa ter o que ele quer. E ai o que eu pensei: "Eu vou começar a fazer perguntas sobre os dinossauros"". "Ajude o dinossauro a achar a cidade de Rio Grande no mapa", desenhava ali e anexava... Isso dá um trabalho, assim ó... De montar uma folha dessas para mais de 5 horas, porque não tem pronto, tu não tem uma coisa que tu já tem guardada, que tu consegues escanear, não! Tu vai montar a folha e recorta aqui, recorta ali, digita... E ai eu botei todinhos os tipos de dinossauro. Ele era "fissurado", ele fazia tudo, só dizia assim... Ele sempre senta aqui (classe que fica ao lado da mesa dela), e eu faço assim: "(nome do aluno) qual é o numero um? Tal e tal coisa...", já o (nome do aluno) não. E às vezes eu vejo que é só uma cópia, até porque, nem a sequência até 10 ele sabe falar, né... É bem grave" (PROFESSORA A, 2020).

Frente a essas questões, a presença do laudo médico ante as práticas realizadas nas salas comuns tem representado, no contexto analisado, apenas um enfoque superficialmente classificatório dos sujeitos, em relação ao grupo em que estão inseridos, provocando pouco ou nenhum efeito condutivo para o desenvolvimento das suas aprendizagens em conexão com a turma. Porém, diante dessa compreensão, é preciso deixar claro que não faço uma crítica no sentido de deslegitimar o trabalho realizado pelas professoras entrevistadas, mas sim ao sistema in/exclusivo no qual tanto alunos quanto profissionais da educação estão incluídos.

Nessa circunstância, entre a atribuição das políticas e as práticas produzidas na escola, há a ocorrência de um ensino fragmentado pela ausência de um trabalho colaborativo entre as duas modalidades educativas. Isso exprime um cenário de responsabilização para os profissionais que atuam no âmbito da sala de aula comum, individualizando a prática docente e os demais serviços de apoio presentes na escola.

Desse modo, ramificando os efeitos dessa responsabilização, questionei às entrevistadas sobre quais os desafios enfrentados por elas no processo de inclusão. De acordo com as professoras:

> "Eu acho que os desafios são muitos, né? Não sei te dizer se mais deles ou nossos. Do **professor, porque [...] a gente não tem estrutura, a gente não tem formação, a gente não tem um apoio, a gente não tem alguém para nos auxiliar. E deles, nessa inclusão, no meu ponto de vista, ela não veio para auxiliar, ela não veio para incluir, ela veio para excluir, né?!** [...] eles aqui, se sentem como diferentes dos outros, porque a "tia" faz um trabalho diferente do outro. [...] eles perguntam ás vezes: "Tia, porque o trabalho do "fulaninho" é diferente do nosso"?". Ai um vai lá e responde: "porque ele é especial". Eles têm esse conhecimento, né?!. E acaba que muitas vezes, eles (alunos com deficiência) são excluídos, porque eles se sentem diferentes. Eu acho que essa inclusão, ela deveria até acontecer, deveria não, ela tem que acontecer na escola, mas de uma forma diferenciada. **Que eles estivessem no espaço escolar, mas que a sala de aula fosse específica do grau de aprendizagem deles**, da capacidade deles, com o ritmo todo igual. Uma ilusão nossa, pois a gente sabe que isso não tem como mudar, mas..." (PROFESSORA A, 2020).
>
> "[...] eu acho que o mais difícil mesmo é isso, é como a gente trabalhar com eles, né?!

Porque no papel está tudo muito bonitinho, que a gente precisa incluir eles, a gente tem que fazer com que eles se sintam adaptados ao ambiente escolar, só que não é bem assim, né?! Essa criança mesmo que tem transtorno, ele se bate, ele quer bater nos outros e isso ali no papel não te ensina, tua formação também não, só te dá o básico, que tu tens que incluir, que tu tens que trabalhar com o lúdico, que tu tens que trabalhar de uma forma diferenciada... Tu podes trazer "trezentas mil" atividades diferentes para ele, se ele não quer fazer naquele momento, ele não vai fazer. E outra coisa assim que a gente vê que tem muita resistência também é as famílias. Até a família aceitar, a questão da gente querer ajudar o seu filho, porque muitos acreditam que o filho não é especial, que o filho não tem problema nenhum, e ai demora muito tempo. As vezes demora um semestre inteiro para a gente descobrir que aquela criança precisa de um auxílio médico. Não só nosso, porque a gente continua, a gente inicia trabalhando nessa forma diferente com eles, mas a gente precisa de uma medicação, de uma orientação médica, de uma orientação psicológica para a criança e a gente não tem né, porque os pais ficam com medo de chegar no médico e o laudo ser mesmo alguma deficiência, alguma falta que a criança tem e aí a família também atrapalha nessa questão. E no papel é muito lindo..." (PROFESSORA A, 2020).

"**E o tempo realmente para pensar em atividades para cada um deles? Uma pessoa que trabalha 40 horas semanais, não ter uma hora atividade, não ter assim, 50 minutos por semana para organizar um planejamento... Figurinha colorida é da impressora da minha casa... Porque se não é preto e branco, quando não sai os borrões da máquina de Xerox, que é o que o Estado oferece. Então, né?!... (risos)"** (PROFESSORA B, 2020).

"**A gente tem deixado de estar com a nossa família para organizar atividades para eles e se eu tivesse mesmo que realizar atividades adaptadas para cada um deles, com certeza não seria só duas acontecendo na sala de aula, seriam sei lá, quatro, cinco diferentes...** E que o tempo muitas vezes impede que a gente faça mais" (PROFESSORA B, 2020).

"**Eu acho que quando me apresentaram essa turma com oito, a primeira coisa que eu disse foi assim: "Impossível"!" Uma pessoa sozinha não da conta de dezessete alunos com oito incluídos. "Vai ter monitor?"**. Mas nenhum entrou com processo judicial... **É impossível, a pessoa não da conta, alguém vai ter que ajudar. Ai a sala de recursos se coloca a disposição para ti, para no próprio turno de aula pegar alguns alunos por vezes, para levar até lá, só que esse ano infelizmente, a colega se aposentou e justamente no ano de oito alunos incluídos no terceiro.** Então é a realidade. Quando a gente pensa em uma alternativa, acontece um fato, tipo uma aposentadoria, que não vem ninguém para substituir" (PROFESSORA B, 2020).

De acordo com as discussões de Garcia e Anadon (2009), as situações vivenciadas pelas professoras podem ser relacionadas ao que chamam de intensificação e autointensificação do trabalho docente, consistindo na intensa sobrecarga de trabalho atribuída às professoras, com a conjunção do sentimento de autoresponsabilidade sobre a prática que exercem (HARGREAVES, 1998; GARCIA; ANADON, 2009).

Para as autoras, a considerável demanda de atribuições e a falta de tempo para realização das atividades têm produzido um sentimento de cansaço crônico aos profissionais docentes, devido à "sobrecarga de tarefas e [...] prestação de contas do ensino e da

aprendizagem" (GARCIA; ANADON, 2009, p. 70). Nesse contexto, o aumento da responsabilidade atribuída às professoras em seu cotidiano faz com que elas alarguem o seu papel na escola, assumindo outras demandas escolares que não necessariamente fariam parte da sua função, são assumidas pelo intenso compromisso com a profissão.

Dessa forma,

> [...] a intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71).

Na decorrência do processo de inclusão escolar, a grande proliferação de diagnósticos clínicos dentro da escola tem resultado não só em efeitos que atingem o sujeito aluno, mas também na produção de um trabalho pedagógico sobrecarregado. Isso corre, pois, no entorno do atendimento dos sujeitos com deficiência, espera-se também, e principalmente, que o professor da sala comum corresponda a todas as demandas e as expectativas no sentido de produzir o bom desenvolvimento cognitivo dos sujeitos incluídos.

No entanto, conforme destacado pelas entrevistadas, essa tarefa se torna difícil e até mesmo impossível, pois, além da falta de tempo hábil para a realização dos planejamentos e atividades, a ausência do trabalho colaborativo entre as modalidades de ensino resulta em uma excessiva jornada de trabalho. Extrapolando, inclusive, os limites de suas vidas privadas, em prol da garantia de direitos educacionais dos sujeitos público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, percebo que a intensificação e a autointensificação do trabalho docente se coadunam com o exercício de uma sociedade chamada, por Crary (2016), "24/7", vinte e quatro horas e sete dias por semana. Uma sociedade que não dorme, não para e precisa produzir.

> [...] o regime 24/7 expõe a inscrição generalizada da vida humana em uma rotina de funcionamento contínuo. Tal regime torna plausível, e até mesmo normal, a ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase absoluta às demandas do tempo presente, sejam elas vinculadas ao trabalho profissional ou ao trabalho doméstico (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p.13).

Nesse sentido, no bojo das determinações postas pelas políticas educacionais de inclusão, os processos de individualização e de medicalização resultam no fortalecimento do movimento in/exclusão, produzindo a intensificação do trabalho docente, como mais um efeito desse cenário.

Portanto, entendo que a inclusão escolar, neste tempo, não se apresenta apenas como um processo de governamento e normalização para os sujeitos com deficiência, mas também se articula ao governo dos sujeitos escolares como um todo. Agindo desde a identificação e a classificação do indivíduo-aluno patológico, até a produção de práticas pedagógicas que tornam o professor um agente responsável por si e pelo bom funcionamento do ensino inclusivo.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do movimento de profanação dos discursos contidos nas políticas analisadas e dos relatos obtidos com a realização das entrevistas, compreendo que a inclusão escolar se constitui em um processo atuante sob a ênfase da individualização dos sujeitos. Na presente pesquisa, essa individualização foi percebida e apresentada em deslocamentos históricos, com ênfases distintas, denominados: 1. P*rocesso de individualização institucional por separação*; 2. P*rocesso de individualização por complementação e suplementação; 3. Processo de individualização por identificação e classificação dos sujeitos e 4. Reconfiguração política do processo de individualização institucional por separação.*

Na atualidade, tais processos funcionam por meio do movimento de medicalização e classificação diagnóstica dos sujeitos, abrindo margem para a intensificação do trabalho docente. Os discursos apresentados pelas políticas educacionais inclusivas produzem na escola comum os seguintes aspectos: a identificação e a classificação patológica dos sujeitos; a atribuição de um trabalho pedagógico especializado, garantido a partir dos discursos promovidos pelos laudos diagnósticos; a ausência de um trabalho colaborativo entre AEE e sala de aula comum e; a intensificação do trabalho docente. Ao produzirem esse cenário, parecem expor fatores preocupantes, que escancaram o funcionamento do processo de individualização.

Seja sobre os discentes ou docentes, compreendo que toda essa ênfase na individualização dos sujeitos tem repercutido em efeitos cada vez mais no sentido de fortalecer o processo de in/exclusão escolar. O que ocasiona deslocamentos no âmbito dessa própria noção, ora pendendo mais para a inclusão, ora para exclusão. Contudo, após o desenvolvimento desta pesquisa, percebo que, no momento atual, estamos vivenciando uma reconfiguração no imperativo de inclusão, pautada pela ordem discursiva vigente até, pelo menos, 2016.

Observando a ocorrência de deslocamentos na ordem política dos últimos anos, pontuo que a garantia do direito educacional regular à pessoa com deficiência tem passado por reconfigurações que fragilizam os princípios democráticos, os quais, anteriormente, faziam da inclusão escolar um imperativo de Estado, onde todos deveriam estar incluídos. Hoje, esse processo tem sido conduzido por relações de poder que respondem a outro tipo de racionalidade, possivelmente atravessada pela influência de um neoliberalismo conservador e fascista.

No livro *Fascismo e Revolução*, Lazzarato (2019) destaca o novo fascismo como ultraliberal, "a favor do mercado, da empresa, da iniciativa individual", ao mesmo tempo em que se quer "um Estado forte para reprimir as minorias, os estrangeiros, os delinquentes,". Eu acrescentaria as pessoas com deficiência. Além dele, autores como Dardot e Laval (2016) e Wendy Brown (2019) têm mostrado que neoliberalismo e neoconservadorismo não são opostos, e o fortalecimento do primeiro pode, inclusive, ter aberto as portas para o segundo. Para Brown (2019, p. 39), "o ataque neoliberal ao social [...] é fundamental para gerar uma cultura antidemocrática desde baixo, ao mesmo tempo em que constrói e legitima formas antidemocráticas de poder estatal desde cima".

Diante dessa reconfiguração política, o contexto atual da educação tem-se tornado um campo dedicado ao empresariamento cada vez mais acirrado entre os sujeitos, posicionando-os como indivíduos microempresas, que precisam tomar para si a responsabilidade de decidir os rumos da sua existência. O desejo do retorno das classes especiais é um exemplo claro disso, pois esboça a necessidade da seletividade educacional entre indivíduos "normais" e "anormais", como investimento de bom desenvolvimento entre os sujeitos e o bom funcionamento da sociedade.

Além disso, reforça o direito de escolha individual da família sobre qual seria a melhor forma de educação para seus filhos com deficiência: se na escola comum, na escola especial ou até mesmo em casa – possibilidade aberta pelas propostas de escolarização doméstica, as quais tomam força na atualidade. Tal movimento, ao mesmo tempo em que reforça o direito de escolha individual, fragiliza a educação como direito universal, ofertado a todos os sujeitos.

Dessa forma, questiono-me: Que tipo de inclusão está sendo produzido na atualidade contemporânea? Há um deslocamento nas práticas de inclusão frente à nova face neoconservadora do neoliberalismo brasileiro? O momento pandêmico que estamos vivenciando tem contribuído para o acirramento dos processos de individualização e, por consequência, de exclusão dos sujeitos?

As questões apresentadas instigam-me a pensar sobre o funcionamento da inclusão escolar no contexto da nova racionalidade política, a qual tem produzido, parece-me, muito mais condições de exclusão à pessoa com deficiência do que mantido em funcionamento a inclusão como imperativo de Estado. Além disso, percebo a existência do apagamento da singularidade docente, expressa pela intensificação do seu trabalho, cada vez mais explorado no interior de um sistema que cada vez mais tem precarizado a escola brasileira e, a reboque, a própria educação inclusiva.

# REFERÊNCIAS


AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

ASSMANN, Selvino J. Apresentação. *In*: AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

ANGELUCCHI, Carla Biancha; SOUZA, Beatriz De Paula. *Medicalização de Crianças e Adolescentes:* Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. Ed Casa do Psicólogo, São Paulo, 2010.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto escola viva:* garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

ARAÚJO, Eduardo Santana. CIF: uma discussão sobre linearidade no modelo biopsicossocial. *Rev. Fisioter. S. Fun.*, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2013, p. 6-13.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Domelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 18, n. 4, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 6.571 de 7 de Setembro de 2008*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 10. 502 de 30 de Setembro de 2020*: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica n. 51/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 02 de maio de 2013.* Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://bit.ly/2QtPsK8. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*: Livro 1/MEC/SEESP. Brasília: a Secretaria, 1994.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. *Resolução nº 2 de 11 de Setembro de 2001:* Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Portal do MEC. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/ CEB nº 4 de 4 de Outubro de 2009:* Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial. Portal do MEC. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb> Acesso em: 14 set. 2019.

BISOL, Claudia Aquati; PEGORINI, Nicoli Naji; VALENTINI, Carla Beatriz. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cad. Pes.*, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

BROWN. Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo*: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico.* 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio D. de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. *Revista Mnemosine*, v. 16, n.º 1. Rio de Janeiro, 2020, p. 146-160.

CASTEL, R. *A discriminação negativa. Cidadãos ou autóctones?* Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CORRÊA, Camila Bottero. *A inclusão como estratégia de governamento*: a condução da conduta dos sujeitos normais. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande/RS, 2017.

CRARY, J. *24/7:* capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Ubu, 2016.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: *Caminhos investigativos:* novos olhares na pesquisa em educação. Costa, Marisa Vorraber (Org.). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova Razão do mundo:* ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. Controle e Devir. *In: Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEC. *Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura*, 2011. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/grupo-de-pesquisa-dec-diferenca-educacao-e-cultura/> Acesso em: 12 mar. 2019.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cad. Saúde Pública*. v. 23, n.10, Rio de Janeiro, 2007, p. 2507-2510.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. 2 ed. Lisboa: Veja, 2000.

FOUCAULT. Michel. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Collége de France. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2003.

FOUCAULT. Michel. *História da Sexualidade I*: A vontade de saber. 10 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II.* O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, 9 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019, p. 55-86.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. *In*: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 240-251.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Claudia Rodrigues de. A Medicalização Escolar – Epidemia de nosso tempo: O conceito de TDAH em debate. 36ª Reunião Nacional da ANPed. *Anais...* Goiânia – GO, 2013.

FRÖHLICH, Raquel. *Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais.* Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. *Educ. Soc*. v. 30, n. 106, Campinas, p. 63-85, 2009. Disponível em: <http//:www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 22 fev. 2021.

GALLO. Silvio. Biopolítica e Subjetividade*:* resistência? *Educar em Revista*, v. 33, n. 66, Curitiba, Brasil, p. 77-9, 2017.

GALLO. Silvio. Governamentalidade democrática e o ensino de filosofia no Brasil Contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.145, p. 48-65, 2012.

GEIX. *Grupo de Estudos e Pesquisa em In/exclusão*. n.d. Disponível em: <http://www.geix.com.br> Acesso em: 12 mar. 2019.

GEPI. *Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão*. 2013. Disponível em: <https://gepinclusao.blogspot.com> Acesso em: 12 mar. 2019.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudanças:* o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HERMES, Simoni Timm. *Educação Especial & Educação Inclusiva*: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria/RS, 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *In*: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, Marília: maio-ago., 2011, p. 41-58.

KRAEMER, Graciele Marjana. *Estratégias de governamento dos Sujeitos Surdos na e para a Inclusão Escolar.* Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação [Mestrado], Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

KRAEMER, Graciele Marjana. *A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira*. Porto Alegre: Central da UFRGSs, 2017. Tese [Doutorado], Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

LAZZARATO, Maurizio. *Fascismo ou Revolução*: o neoliberalismo em chave estratégica. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. n. 19, p. 21, 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão *et al*. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LOCKMANN, Kamila. A BNCC e os processos de in/exclusão: novas reconfigurações? Palestra apresentada no Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, junho/2019a.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. Universidad Pedagógica Nacional: *Pedagogía y Saberes*, n. 52. 2019b. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/11023> Acesso em: 18 out. 2020.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. *Cadernos de Educação* – UFPEL, v. 1, p. 20-37, 2016.

LOCKMANN, Kamila; RECH, Tatiana Luiza. A produção e a proliferação de eufemismos na atualidade. *In*: *Revista de Educação do IDEAU*, v. 7, n. 16, jun-dez, 2012. Disponível em: <https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/757ab6bb34e6a09605ee8714c99285b134_1.pdf> Acesso em 12 dez. 2020.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, Procedimentos e Posicionamentos: Uma tríade que constitui os caminhos investigativos. *In*: *Coleção cadernos Pedagógicos da EaD*, v. 18, p. 43-51, 2013a.

LOCKMANN. Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. *Revista Práxis Educativa:* Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: <HTTPS://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 dez, 2020.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão escolar:* saberes que operam para governar a população. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

LOCKMANN. Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. *In*: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). *Inclusão e Biopolítica*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LUENGO, FC. *A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologiazação e medicalização da infância* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MACHADO, Fernanda de Camargo. A inclusão na mídia: práticas de engajamento na contemporaneidade. *Revista Educação Especial*, v.30, n.58, 2017.

MACHADO, Fernanda de Camargo. *Inclusão escolar e sensibilização:* o risco de conviver e o risco de não conviver. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

MACHADO, *Fernanda de Camargo. Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria/RS, 2015.

MENDES, Enicéia. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. *In*: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 27, No. 22,

mar/2019. Disponível em: < https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3167/2217>. Acesso em: 03 dez. 2020.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.* Tese de Doutorado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2011.

MENEZES, Eliana Pereira; TURCHIELLO, Priscila. Discursos inclusivos em circulação nas escolas e seus efeitos na autocondução docente. *Revista Reflexão e Ação*, v. 28, n. 1. Santa Cruz do Sul, 2020, p. 161-173.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 2012. Disponível em: <https://brasil.un.org> Acesso em: 04 jun. 2019.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. O poder da palavra: o discurso médico e o discurso social da deficiência e suas implicações para as políticas e práticas educacionais. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia (orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar*: tensões, desafios e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 41-59, 2014.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.* Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFScar, 2012. Disponível em: < https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1> Acesso em: 06 fev. 2021.

RAGO, Margareth. Libertar a História. In: RAGO, M; ORLANDI, L. B. L,; VEIGA-NETO, A. (Org.) *Imagens de Foucault e Deleuze*: ressonâncias nietzschianas, 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RAMOS, Carolina Lehnemann. O “laudo” na inclusão de alunos no ensino regular: uma estratégia de governamentalidade biopolítica. X ANPED SUL, *Anais...* Florianópolis, 2014, p. 01-15.

RECH, Tatiana Luisa. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC:* movimentos que a tornaram uma “verdade” que pertence. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

REVEL, J. *Foucault - conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Fernanda Martins Castro. *Programa BPC (na escola?)*: Biorregulamentação no município de Dourados/MS. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos). Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

RIBEIRO, Milton. *Lançamento da Política Nacional de Educação Especial*, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RCtazVYVFFg. Acesso em: 10 fev. 2021.

SÁ, Nídia Limeira de. Existe uma cultura surda? *In*: *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVEIRA. Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em Educação – uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.); VEIGA-NETO, Alfredo *et al*. *Caminhos Investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-142.

SANTOS, Francieli Lunelli. História da deficiência: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial – concepções, limites e possibilidades. *In*: Encontro regional de história: tempos de transição, 16, 2018, *Anais***...** Ponta Grossa: ANPUH/PR, 2018.

SANTOS, Nadine Silva dos. *A acessibilidade na escola frente ao processo de inclusão.* Trabalho de conclusão de curso – Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação, 2016.

SANTOS, Nadine Silva dos; LOCKMANN, Kamila. As políticas públicas inclusivas e os processos de individualização contemporâneos. In: Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, junho/2019 Disponível em: < https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/as-politicas-publicas-inclusivas-e-os-processos-de-individualizacao-contemporaneos> Acesso em: 10 fev. 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarisse; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *In*: *Práxis Educativa*, v. 15, Ponta Grossa, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 15 mar. 2021.

TOFFOLI, Dias. *Minuta de Voto:* Senhor Ministro Dias Toffoli. Plenário Virtual, 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/voto-toffoli-suspensao-decreto-governo.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para todos:* satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontien, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2ed. Belo Horizonte: Autentica 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: Larrosa, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. *In:* COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos:* novos olhares na pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. *In*: *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-91.

VEIGA-NETO. Alfredo. Teoria e Método em Michel Foucault (Im)possibilidades. *Cadernos de Educação* – Faculdade de Educação UFPel. n. 24. Pelotas, 2009, p. 83-94. Disponível em: < http://fae.ufpel.edu.br/caduc/edicoes.htm>. Acesso em 17 de fev. 2021.

WALDSCHIMIDT, A. Who is normal? Who is deviant? “Normality” and “risk” in generic diagnostics and counseling. In: TREMAIN, S. (ED.). *Foucault and the government of disability*. University of Michigan (USA), 2005, p. 191-207.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Revista Unisinos*, p. 147-155, 2018.

# ANEXO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: Profanação dos discursos inclusivos: a problematização das políticas educacionais contemporâneas que sustentam o processo de in/exclusão
Pesquisadora Responsável: Nadine Silva dos Santos
Telefone para contato com a pesquisadora: (53) 984322448 / (53) 997020988
E-mail: nadinesilvarg@gmail.com

**JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:**

O objetivo desse projeto é analisar os discursos advindos das políticas públicas educacionais sobre a inclusão, percebendo que efeitos são produzidos na escola. Para isso, foram organizados dois momentos metodológicos: o primeiro refere-se à análise de documentos oficiais que legislam sobre a inclusão no Brasil. Já no segundo momento, pretende-se realizar entrevistas semiestruturadas com os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização de algumas escolas públicas do município de Rio Grande.

As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. As transcrições serão utilizadas apenas após a aprovação dos entrevistados. Os participantes poderão optar por identificarem-se a partir de nomes fictícios, para a preservação da identidade. Será garantido o sigilo dos dados pessoais dos participantes, assim como das instituições envolvidas e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-los neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar dela a qualquer momento. Pretende-se realizar o levantamento dos dados em apenas um encontro, no entanto, se houver necessidade, o (a) entrevistado (a) será contatado (a) novamente. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

**DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE OU DO (A) RESPONSÁVEL PELO (A) PARTICIPANTE:**

Eu,_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____. Fui informado (a) pela pesquisadora_____ dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade e foi garantido o sigilo dos meus dados pessoais assim como da instituição onde atuo como professor (a).
Local e data:_____/_____/_____.
Nome:_____

Assinatura do sujeito ou responsável:_____
Assinatura do (a) pesquisador (a):_____