PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Patrícia Revelante

POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Santa Cruz do Sul
2013

Patrícia Revelante

POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Identidade e diferença na educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva

Santa Cruz do Sul

2013

Patrícia Revelante

POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Identidade e diferença na educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Mozart Linhares da Silva

Professor Orientador – UNISC

Drª Eliana da Costa Pereira de Menezes

Professora examinadora - UFSM

DrªBetinaHillesheim

Professora examinadora - UNISC

Santa Cruz do Sul

2013

Ao meu marido, por ter me estimulado
desde o início dessa jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradecer! O que e, a quem primeiro? Não sei, são tantos os sentimentos que vem agora. Uma ânsia por acabar, um medo de não ter conseguido alcançar o objetivo, o cansaço dos olhos e corpo, a felicidade de ter um tempo a mais pra mim e pros meus, o estímulo em continuar, o orgulho de um título, a satisfação de dever cumprido. Nossa quanta coisa já foi e, quanta coisa virá.

Sem dúvida, primeiro agradecer a pessoa que tornou esse sonho possível, ao meu amor maior, Juliano Rossato Vestena, que sempre esteve do meu lado, nos dias difíceis, nas horas de escrita, nos dias faltosos, nos momentos de sonhos, na construção de um futuro. Obrigada por ter sido o melhor noivo de mestranda, nosso casamento em meio a aulas e trabalhos, nossa lua de mel em meio à escrita do projeto de qualificação, simplesmente obrigada.

Aos pais, Marina e Celino e aos irmãos Elso e Maiquieli, a minha sobrinha Thayane cunhada Núbia, obrigada pelo incentivo e por acreditarem em mim, sei que cada um do seu jeito tem orgulho desse trabalho. Aos sogros João e Nair e cunhados Marcos e Felipe as Cuquis Betina e Ana Júlia, enfim esse estudo se concretizou, a torcida de vocês para que ele acabasse foi importante em todos os momentos e, agora não tenho mais desculpas...

Aos amigos de todas as horas: Naiana e André, Elisangela e Leandro com meu afilhado Guilherme. As amigas: Maureline – meu ouvido, Jalusa – saudosa, Débora – corajosa, Leandra – mestra, Marciele – colega, Charline – colega 2, Vanessa – meu porto, Adriane – incentivadora, Jaqueline – parceira.

Aos colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Élio Salles que foram peças fundamentais na minha escrita, pois sempre trazia meu cotidiano escolar para dentro de minhas problematizações.

Ao PPGEdu/UNISC pelos dois anos de estudos, mas principalmente a uma profissional que faz toda diferença nesse meio, a secretária Daiane Maria Isotton que é exemplo de comprometimento e respeito com o seu trabalho.

Ao meu orientador Mozart Linhares da Silva pela parceria, idas e vindas, escritas, broncas e birras, enfim a dissertação se fez.

As professoras Betina Hillesheim e Eliana Menezes por aceitarem o convite para apreciação do meu trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, aquelas que se tornaram amigas, Luciana Schwengber, Gisele Santin e Daiane Keller. Aos colegas e amigos de carona Carlos Eduardo Brito, Gisela Ribas e Juliana Durand Campos. Aos demais colegas de turma. As veteranas, mas não menos adoradas Paula Xavier Scremin, Fernanda Zanette e Giovana Brendler.

A Deus, sem você isso nada seria.

Obrigada.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
MEC	Ministério de Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar como as políticas públicas inclusivas têm efeitos na produção e governamento de professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Para delinear este estudo,optou-se pelas noções de governamentalidade e governamento desenvolvidas por Michel Foucault e, da mesma maneira, buscou-se orientação em diferentes autores(as) que seguem a tendência pós-estruturalista para auxiliar na aproximação de questionamentos sobre a inclusão na contemporaneidade escolar. Com essa investigação, pretende-se contribuir para o entendimento da formação docente como um dispositivo de governamentalidade o qual delineia o caráter produtivo que o movimento inclusivo opera na constituição de práticas pedagógicas inclusivas; que tem efeitos na produção e gerenciamento das condutas docentes as quais atentam para a mobilização e legitimação de uma cultura democrática escolar. Problematiza-se, nesse sentido, a formação docente, mais especificamente de docentes para o AEE de alunos, público alvo da educação especial, tomando essa formação como uma eficiente estratégia de governamento que produz sujeitos interessantes para a lógica neoliberal, bem como, busca compreender as condições de possibilidade que constituem o processo in/exclusivo como um imperativo que regula a conduta dos sujeitos envolvidos nesse processo, sejam eles docentes ou discentes. Para tanto, tomou-se como corpus de análise os documentos: Política Nacional de Educação Especial na Perspectivada Educação Inclusiva (2008), Parecer CNE/CEB nº 13 (2009), Resolução nº 04 (2009) e o Decreto nº 7.611(2011). Assim, essa pesquisa pretendeu contribuir para o entendimento dos efeitos que esses documentos legais causam na produção e governamento de docentes os quais buscam uma formação continuada no campo de saber do AEE, que é uma tecnologia que subjetiva e produz docentes engajados com a lógica neoliberal, estabelecendo o empreendedorismo como regulador das práticas pedagógicas dos docentes que passam a regular sua própria conduta, garantindo a produtividade dos processos in/exclusivos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Formação de professores, Governamentalidade, Inclusão escolar, Políticas públicas.

ABSTRACT

This dissertation to object analyze how public policies are inclusive effect on production and governamento teacher Educational Service Specialist - AEE. To delineate this study, it was decided by the notions of governmentality and governamento developed by Michel Foucault and, likewise, we sought guidance on different authors (as) who follow the trend poststructuralist approach to assist in questioning the inclusion in contemporary school. With this research, we intend to contribute to the understanding of teacher education as a means of governmentality which outlines the productive character inclusive movement that operates in the formation of inclusive teaching practices, which have effects on the production and management of teaching behaviors which violate for mobilization and legitimization of a democratic culture school. Discusses, in this sense, teacher training, specifically for teachers of students AEE, target special education, taking this as an efficient training strategy of governance that makes the subject interesting to neoliberal logic as well, seeking to understand the conditions of possibility that are in the process in/exclusive as an imperative that regulates the conduct of individuals involved in this process, whether they are teachers or students. For both, it was taken as corpus analysis documents: National Policy on Special Education in envisaged Inclusive Education (2008), CNE / CEB No. 13 (2009), Resolution No. 04 (2009) and Decree No. 7611 (2011). This research intended to contribute to the understanding of these effects which produce legal documents in the constitution and governamento teachers who seek a continuing education in the field of knowledge of AEE, which is a technology that produces subjective and teachers engaged with the neoliberal logic, establishing entrepreneurship as a regulator of the pedagogical practices of teachers who spend their own conduct regular, ensuring productivity processes in / exclusive.

Keywords: Customer Education Specialist, Teacher, Governmentality, school inclusion, public policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
1 APORTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS 12
1.1 Minhas escolhas, construções e interesses 12
1.2 Ferramentas Conceituais 19
1.3 Políticas públicas: sustentando a lógica inclusiva 32
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O IMPERATIVO CONTEMPORÂNEO 37
2.1. Escola inclusiva: lugar de experiências babélicas? 37
2.2. Processos in/exclusivos 42
3. UMA "NOVA" MODALIDADE ESCOLAR QUE SUSTENTA E ORIENTA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS 50
3.1 Discursos inclusivos: conjunto de práticas que operam na constituição de um imperativo educacional 50
3.2 AEE: tecnologia de governamento 53
3.3 O AEE como produtor de efeitos na formação de professores na lógica inclusiva 56
4. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM AEE PRODUZINDO ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS E PROFESSORES INCLUSIVOS 63
4.1 As estatísticas permitindo a produção de registros e formulando saberes 72
4.2 O deslocamento de ações para a efetivação de uma escola para "todos" .. 78
4.3 Políticas educacionais investindo em docentes empreendedores de si 82
CONCLUSÃO 90
REFERÊNCIAS 93

INTRODUÇÃO

A presente dissertação se propõe a problematizar as relações existentes entre a política pública de inclusão escolar e a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, visto que somos provocados cotidianamente, por discursos in/exclusivos, a pensar sobre a inclusão de forma naturalizada, sem muitas vezes levantar suspeita sobre as relações políticas, sociais e econômicas envolvidas nesse processo.

O AEE caracteriza-se como uma modalidade de atendimento educacional que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para alunos incluídos na rede regular de ensino, este serviço tem como objetivo complementar ou suplementar a escolarização de tais alunos, sustentando seu acesso e permanência na sala de aula regular.

Tem-se como objetivo discutir a in/exclusão, uma problemática emergente nos meios escolares regulares, a qual produz articulações importantes para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado, que têm como foco atender uma demanda de alunos que estão sendo incluídos na escola regular, os alunos "anormais". Tal modalidade de atendimento, além de configurar um conjunto de táticas didático-pedagógicas específicas, que sustentam o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos do desvio, também privilegia saberes e produz subjetividades docentes.

Dessa forma, as perguntas que balizam esta investigação são: *Como os sujeitos docentes estão sendo produzidos dentro da lógica inclusiva? Que estratégias as políticas públicas educacionais propõem como forma de governamento da conduta docente?*

Para melhor organização estrutural do material escrito, este foi dividido em quatro capítulos. O primeiro, intitulado "**Aportes teóricos metodológicos**", dedicou-se a esclarecer como foi arquitetado o interesse investigativo, localizando os conceitos foucaultianos que se tornaram as ferramentas analíticas de argumentação da problemática de pesquisa e, por fim, tratou-se da materialidade da pesquisa.

O capítulo dois, "**Educação inclusiva: o imperativo contemporâneo**" sistematizou uma análise sobre a produção da escola inclusiva de forma metafórica, utilizando a lenda da Torre de Babel do livro Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença (2011). Abordou-se, também, a temática da in/exclusão como

um pressuposto binário que mobiliza o sistema escolar regular mesmo na contemporaneidade.

Em seguida, dedicou-se um capítulo para discutir o Atendimento Educacional Especializado. O capítulo três, "**Uma "nova" modalidade escolar que sustenta e orienta as práticas inclusivas**", analisa os discursos inclusivos, a ideia de tecnologia de governamento aliada ao AEE e, ainda, como esse passa a ocupar lugar nas políticas públicas educacionais especiais, legitimando o crescimento de ações do campo da educação especial para os meios escolares regulares, incitando uma maior demanda na formação de professores para exercer essa tecnologia de governamento.

O último capítulo, "**Política de formação docente em AEE produzindo estratégias inclusivas e professores inclusivos**", empreende considerações sobre as políticas públicas inclusivas como condição de possibilidade para a formação docente em AEE, o discurso estatístico comprovando numericamente um imperativo e, assim, a institucionalização de um serviço pedagógico específico que estruturou novas práticas, espaços e saberes. Ainda nesse capítulo, propõe-se um olhar diferenciado para o sujeito docente empreendedor de si que se constitui na prática discursiva inclusiva.

Nesse sentido, objetiva-se contribuir a partir da pesquisa, com o movimento investigativo já existente sobre a formação docente, assim como, adentrar nesse universo de pesquisas que se constituem a partir das teorizações desenvolvidas por Foucault. Além disso, pretende-se conduzir a pesquisa de forma analítica, considerando as estratégias exercidas no processo de formação de professores para a atuação no Atendimento Educacional Especializado, pois tal vem se constituindo como uma formação almejada/necessária no cenário político inclusivo.

1. APORTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS

1.1 Minhas escolhas, construções e interesses

Para empreender esta pesquisa foi importante, para mim, significar algo dentro do meu âmbito de interesses, de estudos e de trabalho, de forma a suspeitar de algumas verdades postuladas nesses espaços, pois o meu objeto de estudo remete às experiências obtidas durante meu processo formativo.

Sendo assim, antes de aprofundar a análise, parto de uma narrativa que contempla alguns pontos de minha caminhada enquanto docente, para melhor situar de onde nasceram minhas escolhas e construção do interesse temático, já que tais tomaram-se potência muito anteriormente ao momento de propor um problema de pesquisa. Num breve relato, tento delinear por onde andei até chegar ao tema que hoje me faz pensar e constituir minhas dúvidas.

Tal experiência se situa entre a caminhada percorrida na graduação em Educação Especial[1] ao Curso de Mestrado em Educação[2], que se iniciou no ano de 2004, quando ingressei no curso de graduação, aos dias atuais quando me encontro enredada a discussões pertinentes ao mestrado, sendo desta forma possível delinear os diferentes contextos que vivenciei enquanto professora de educação especial.

Enquanto discente do curso de graduação, sentia- me feliz e satisfeita com aquilo que havia escolhido para meu futuro profissional, porém em diversas vezes fui questionada sobre a legitimidade do Curso de Educação Especial oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Em outras palavras, a sociedade não conhecia minha futura profissão, aqui não falo de um reconhecimento legal, já que a universidade em questão possui status de referência entre as instituições de ensino superior brasileiras, mas da dúvida que rodeava a minha identidade no meio profissional.

As imprecisões quanto a minha formação eram diversas, no reconhecimento do local de trabalho, nas possibilidades de áreas de atuação, oscilando entre

---

[1]Graduação em Educação Especial – Licenciatura Plena realizada na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

[2]Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação na linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, oferecido pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

escolas regulares a hospitais, na confusão sobre o campo de atuação que a educação especial se localizava, educação ou saúde? Confusão, de certo modo, arraigada ao modelo clínico-terapêutico que orientava a área anteriormente. Da mesma forma, as especificidades sobre o público alvo desta modalidade de ensino, deixavam suspeitas nos olhares de quem não os “conhecia”, bem como, da metodologia para sua educabilidade. Essas suspeitas durante a graduação tinham um peso diferente daquele que tiveram quando fui para o mercado de trabalho.

No ano de 2008, logo após minha formatura, duas vagas para professora de educação especial foram abertas, na Escola de Educação Especial Dr. Viriato Dutra, mantenedora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE no município de Júlio de Castilhos. Nessa época havia voltado para casa de meus pais e estudava para concursos.

Foi neste momento que tive a oportunidade de me inserir no mercado de trabalho, mais especificamente na APAE, e isto se deu pelo fato de ter estabelecido uma série de relações de cunho social e pedagógico com a instituição em um período anterior a minha formatura. Conhecia todos na instituição, em virtude de ter participado de algumas atividades escolares, fazendo observações, inclusive num período de greve da Universidade.

A partir daí, as experiências vividas neste espaço contribuíram, de forma significativa, para minha inserção no campo de trabalho educacional, pois foi ali que me reconheci como professora pela primeira vez. Nesta instituição especializada, que constitui verdades sobre a educação especial, aproximei-me da prática educacional inclusiva quando fazia interlocução com as redes municipal e estadual de ensino da cidade e, ao ser atravessada por discursos educacionais especiais e inclusivos, aos poucos fui me tornando professora de educação especial. As tais verdades estabelecidas neste espaço só foram sendo colocados sob suspeita alguns anos depois.

Um trimestre depois da minha entrada na APAE, fui chamada para assumir meu posto como professora de educação especial num concurso que havia feito na mesma cidade, tratava-se, contudo, da rede municipal de ensino regular, ou seja, totalmente o oposto da minha prática na escola especial.

Diante disso, começo a me aproximar do tema de pesquisa, quando passo a problematizar de forma mais recorrente a questão da inclusão. Dúvidas? Era o que mais tinha quando ingressei como professora no ensino regular, pois minha

experiência anterior foi durante a graduação e havia sido de pouco tempo com o Estágio Supervisionado de Dificuldade de Aprendizagem.

Então, como assumir um papel que não me reconhecia preparada? Bom... “não fui tão bem preparada” e nem tive muito tempo para pensar e organizar tudo isso, pois a rede municipal “clamava” por alguém que assumisse o compromisso da educação especial nas escolas ou, em outras palavras, que abrangesse os problemas de aprendizagem que havia nas escolas.

Foi assim que assumi três escolas municipais de ensino fundamental, tendo apenas vinte horas como carga horária disponível. As outras vinte ainda dividia com meu trabalho na APAE. Foram seis meses trabalhando em três escolas onde nunca havia tido qualquer experiência oficial em educação especial.

E logo aquelas perguntas, que me eram feitas durante a graduação, foram novamente sendo aproximadas, uma vez que os professores, gestores e alunos não sabiam qual era a minha função, nem quem era meu público ou minha atividade na escola. Confesso que, em determinadas vezes, nem eu mesma soube e, por isso atuei em diversos setores da escola e com diferentes casos, pois atendi aluno com deficiência, com dificuldade de aprendizagem, recebia encaminhamento de alunos com problemas de comportamento, de higiene, com transtornos psicológicos, com piolhos, enfim.

Durante o período escolar do ano de 2008 a 2010, atuava em escolas que não tinham salas de recursos multifuncional[3], então, meus atendimentos aconteciam em salas diversas pelas escolas, como na biblioteca, na direção e em salas desocupadas. Posteriormente, organizei meu trabalho em dois momentos principais: quando tinha um espaço adequado ao atendimento, esse era feito em turno inverso ao da aula e quando não havia este espaço eu auxiliava o professor dentro da própria sala regular.

Nesse mesmo período, participava como Tutora do Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado [4] em nível de

---

[3]A sala de recursos multifuncional é um espaço físico que se localiza em escolas regulares ou em centros de atendimento especializado se é destinada para a execução do Atendimento Educacional Especializado dos alunos público alvo da educação especial. Nesta sala, estão disponíveis mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos, de acessibilidade e equipamentos específicos.

[4]Tal curso é um projeto de formação continuada em nível de aperfeiçoamento, que tem presente como objetivo o desenvolvimento profissional dos professores das escolas regulares, sobre questões conceituais que envolvem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A participação no curso possibilita a capacitação para a reorganização de serviços, recursos e o Atendimento

aperfeiçoamento/extensão oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC através da Secretaria de Educação Especial – SEESP em conjunto com a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Curso esse que faz parte do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e é disponibilizado aos professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino de todo país na modalidade à distância e em parceria com o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Sendo assim, eu estava inserida em dois ambientes bastante importantes para minha formação enquanto professora de educação especial, já que atuava na prática escolar inclusiva e no curso de AEE. Posteriormente, fui designada para trabalhar somente em uma escola e esta foi contemplada com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR, uma vez que ela já possuía alunos incluídos que foram cadastrados no censo escolar no ano anterior e tinha demanda municipal exigente para o recebimento da sala.

Em 2010, a Sala de Recursos Multifuncional começou a ser implantada, digo começou porque foi um processo lento. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Júlio de Castilhos, a direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Élio Salles e eu começamos a organizar um espaço antes negado à educação especial dentro da escola, para que pudesse abrigar a sala de recursos. Assim, em pouco tempo, havia uma sala destinada à montagem dos equipamentos de informática, de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de mobiliários para a realização do Atendimento Educacional Especializado – AEE[5] na escola.

Nesse processo de organização e implantação da sala, foram utilizados muitos dos meus conhecimentos e aprendizagens obtidos na formação inicial, assim como, introduzi na prática pedagógica aquilo que era abordado teoricamente no curso de aperfeiçoamento em que era tutora. Além disso, tantos outros posicionamentos foram embasados na leitura e interpretação dos Decretos, das Leis e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Educacional Especializado que contribui para a reestruturação da escola regular, para que tal torne-se inclusiva.

[5] A partir deste momento utilizarei no corpo do texto a abreviatura AEE quando estiver me referindo ao Atendimento Educacional Especializado.

Foi desta maneira, através da adequação de um espaço físico, que a escola onde atuo começou a ser vista como inclusiva, pois a mesma possuía a maioria dos elementos-chave para sua implantação. Havia alunos que se enquadravam no público alvo da educação especial[6], havia um espaço reservado para a execução do AEE e um professor responsável pela sala com formação para tal, então o que mais precisaríamos? Uma vez que baseados em legislações vigentes, em diretrizes nacionais e em políticas públicas, estávamos prontos para sermos chamados de inclusivos?

Foi então que suspeitei das ações inclusivas que começavam a acontecer, pois o espaço de atendimento diferenciado e todas as suas normatizações ganharam novos contornos dentro da escola, assim como o aluno e a minha significação perante meus colegas. Minha prática, que antes era vista por mim e pelos demais como possível, uma vez que não havia normas fixas, mas um entrelaçamento de atitudes e de ações dentro da própria sala de aula regular, foi sendo tomada por uma obrigatoriedade de atendimentos em separado, um distanciamento regido por normas, verdades e disciplinamentos.

> Parece-me, neste momento, que os mesmos discursos legais que convidaram a educação especial a reconfigurar-se para não mais ser caracterizada como uma área de saber à parte da educação regular acabam novamente sendo orientados a demarcar suas especificidades (MENEZES, 2011, p. 57).

Penso que toda essa mudança pode ter sido fruto de uma produção discursiva sobre a inclusão, que não ficava mais baseada somente na inserção de alunos no ensino regular, mas que tinha outros objetivos por trás desta ação inclusiva, dentre eles, como afirma Menezes (2011), a produção de subjetividades inclusivas que sejam úteis para a racionalidade política. Aliada a minha seleção para o Programa Pós-Graduação em Educação - Mestrado e à necessidade de escolha de um tema para análise me fez andar sob a tensão que rodeia o processo de formação de professores para o AEE. Essa primeira escolha estava ligada ao meu processo de formação inicial e aminha entrada no mercado de trabalho, visto que

[6] O Público alvo da educação especial passa a ser considerado aqueles sujeitos que possuem deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme conceituação da Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

estava enredada nesse processo e foi assim que construí e desconstruí diversas vezes um problema de pesquisa.

Num primeiro momento, detive-me a problematizar a formação inicial desses educadores frente à nova demanda de educação inclusiva, norteada pelos discursos políticos que marcam as escolas atualmente, inclusive, propus lançar uma discussão que envolvesse a formação em educação especial atravessada pela Política Nacional em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Dessa forma, passei pelo processo de qualificação do projeto de dissertação tendo como foco tal perspectiva de análise, porém necessitava afunilar minha pesquisa, visto que estava bastante abrangente, assim, pretendi me aproximar do que estava me causando interesse na atividade acadêmica e profissional.

Decidi, então, problematizar a política de formação de professores no contexto da educação inclusiva, porém mais especificamente a formação continuada daqueles docentes que pretendem atuar em salas de recursos multifuncional, utilizando-se do AEE nas escolas regulares para incluir os alunos com deficiência, uma vez que é crescente o número de docentes que procuram se especializar na área da educação inclusiva.

Com isso, o sentido da educação inclusiva passou a ser problematizado de outras formas e comecei a visualizar o quanto “somos subjetivados por vários discursos que nos interpelam e que constroem redes de significados a respeito das coisas, das pessoas, das relações. Os sentidos produzidos têm mais força que os conhecimentos” (ROOS, 2009, p. 23). E dentro dessa perspectiva meu olhar sobre os efeitos da prática educacional inclusiva passou a ter um cunho não mais naturalizado, mas de suspeita perante o AEE, pois se dentro da perspectiva inclusiva a escola regular “acolhe” e se responsabiliza pela aprendizagem do aluno, que é público alvo da educação especial, podemos tomar a inclusão como um imperativo contemporâneo de racionalidade política, em que a partir de um discurso de que todos devem incluir e serem incluídos a gestão de vida da população educacional especial passa a ser compromisso de todos.

Por isso, concordo com a compreensão de Hattge sobre os “benefícios” da inclusão escolar e introduzo a citação que segue, para indicar as estratégias de poder “vivenciadas” na escola:

> Dentro da escola, esses alunos com deficiência serão melhor administrados, eles serão mantidos sob controle e vigilância. Estarão inseridos em um espaço em que serão interpelados por processos de

> objetivação (a partir dos quais serão conhecidos) e por processos de subjetivação (a partir dos quais serão constituídos, construirão sua identidade), minimizando, dessa forma, os fatores de risco que os transformam em um perigo para si próprios e para a sociedade(HATTGE, 2007, p.193).

Pensando assim, o movimento inclusivo atual aponta de forma sistemática sua necessidade, colocando em prática algumas ações que previnem as ameaças advindas dessa população para a sociedade. Com isso, pensar sobre a noção de risco dentro das instituições escolares nos dá possibilidades de visualizar as diversas estratégias de controle que há sobre esse processo, uma vez que, inserindo o aluno com deficiência na escola, é possível esquadrinhar os desvios da norma e, assim, controlar a sua conduta enquanto aluno que passa a fazer parte de um emaranhado sistema de seguridade.

Nessa perspectiva, a prática inclusiva classifica a conduta de toda uma população, controlando riscos através de ações de governamento e,

> A finalidade do governo está nas coisas que ele dirige, ela deve ser buscada na perfeição, na maximização ou na intensificação dos processos que ele dirige, e os instrumentos do governo, em vez de serem leis, vão ser diversas táticas (FOUCAULT, 2008a, p. 132).

Isso pode ser uma das explicações sobre a incessante busca dos professores por aperfeiçoamento dentro da área de educação especial com foco na educação inclusiva, pois partindo dessa lógica, os discursos das políticas agem de forma a classificar e controlar a população de educandos incluídos de forma a diminuir os riscos e assim governar de forma eficiente, pela economia das forças empreendidas. Da mesma maneira, tais políticas operam sobre a formação dos professores para atuar na sala de recursos multifuncional, regulando-os e governando-os com os mesmos objetivos.

A partir desse olhar, pretendo empreender uma análise sobre a política de formação de professores para o AEE, que conectado a uma prática pedagógica pontua técnicas modernas de poder, dentre elas, os diferentes mecanismos de governamentalidade encontrados nas relações de poder de professores no campo de saber da educação inclusiva. Uma vez que “os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas” (FOUCAULT, 2008, p. 4).

Por conseguinte, o objetivo desta dissertação não é só o de proporcionar algumas avaliações acerca da formação de professores para atuação nas escolas

regulares, de forma a analisar os efeitos da política do AEE para a formação deste docente, como também avaliar o quanto a educação especial, como campo de saber, vem se reduzindo ao contexto escolar inclusivo, tendo a Política Pública como um dispositivo que coloca em funcionamento tecnologias de governo, ou seja, estratégias e táticas de governo de si e dos outros.

Ainda nesse apontamento, é necessário caracterizar como o sujeito docente se constitui na prática discursiva inclusiva e de que maneira a busca constante pelo aperfeiçoamento se constitui numa estratégia de empreendedorismo de si presente no cenário educacional.

1.2 Ferramentas Conceituais

A pertinência de se discutir a emergência do movimento inclusivo no ensino regular, de tecer problematizações acerca da inclusão enquanto imperativo e empreender uma crítica sobre a produção de sujeitos docentes, se dá na medida em que tais questões instituem debates nos meios escolares e acadêmicos. Mais especificamente, a inclusão enquanto movimento é uma questão que se faz provocativa tanto nas práticas cotidianas escolares como no plano teórico, em que ambas as discussões são permeadas pelos discursos das políticas públicas educacionais especiais.

O caráter investigativo deste estudo se constitui a partir do questionamento sobre a formação de professores, de modo mais específico a professores para o AEE – profissionais estes que agem no lócus da diferença, mas com atuação no ensino regular.

Tal questionamento se constitui a partir do olhar de insatisfação, sobre os discursos inclusivos que rondam a prática escolar atual, assim como essa postura é movida e está em consonância com o aparato teórico-metodológico pós-estruturalista no campo da pesquisa educacional. Em virtude de estar mergulhada neste contexto, novas formas de olhar para a educação inclusiva se fizeram necessárias, o que permitiu buscar novos contornos para as práticas discursivas que tecem a todo o momento possibilidades inclusivas nas escolas.

Para tal, neste capítulo, o objetivo será apontar quais procedimentos teórico-metodológicos foram escolhidos para empreender a pesquisa. Nesse sentido, as

ferramentas foucaultianas servirão como instrumentos que demarcarão teórica e metodologicamente a discussão acerca da formação de professores para o AEE e abrirão novas possibilidades de pensar e problematizar a educação inclusiva durante o processo de investigação, motivando uma crítica permanente. Diante do exposto, optou-se pelas noções dos conceitos de governamentalidade e governamento trazidos pelo filósofo Michel Foucault, nos cursos *Segurança, Território e População* de 1978 e *Nascimento da Biopolítica* de 1979, ambos ministrados no *Collége de France.*

Neste caminho investigativo, será destacada a inclusão como dispositivo de governamentalidade que opera na constituição dos sujeitos docentes, assim como opera na constituição de práticas pedagógicas inclusivas, pois o lugar que tal dispositivo têm tomado dentro das escolas é de responder a uma urgência de formação profissional para o AEE.

É necessário fazer considerações sobre a utilização de tais conceitos pensados pelo filósofo Michel Foucault quando os mesmos estão relacionados ao campo educacional, visto que o autor em suas pesquisas não elegeu a educação como seu tema de análise, porém isso não desautoriza a utilização de tais ferramentas para pensar a temática de análise que se localiza no campo da educação, mais especificamente da educação especial.

> É claro que ao fazermos isso estaremos contrabandeando, às vezes perigosamente, para dentro de seu discurso o que a ele não pertence ou fazendo dele aquilo que ele não foi ou não quis ser. No desenrolar desse processo é que surge a fidelidade infiel a Foucault (VEIGA-NETO, 2006, p. 83).

Com o intuito de ser fiel às teorizações foucaultianas, utilizo-as infielmente articuladas à minha análise sobre a formação de professores para o AEE. Contudo, ao elencar algumas das ferramentas disponibilizadas por Foucault não pretendo combinar um modelo teórico-metodológico engessado a minha problematização, pelo contrário, senti-me provocada pelas novas possibilidades de olhar a educação.

Ao anunciar as ferramentas analíticas escolhidas a partir das teorizações de Michel Foucault, devo afastar da escrita a demarcação de uma perspectiva privilegiada, uma vez que, não há a possibilidade de entendimento de uma única e verdadeira forma para pensar os efeitos da política pública para a formação em AEE. Conforme Veiga-Neto (2002, p.34), o intuito da perspectiva pós-moderna não é “demonstrar uma verdade sobre o mundo” e por isso ao utilizá-la na pesquisa faz-se

necessário rejeitar análises privilegiadas, assumindo assim uma postura epistemológica de provisoriedade.

Ao fazer uso de tal material analítico, desejo tensionar as políticas públicas de inclusão escolar, procurando pelas estratégias de produção de professores na lógica inclusiva para atuação no AEE, uma vez que tais ações empregam estratégias de governamento que atentam para a mobilização e legitimação da cultura democrática escolar, bem como subjetivam e produzem docentes engajados com a lógica neoliberal.

Inicialmente, já podemos pontuar que tais efeitos têm força na produção de determinados modelos docentes para a atuação em salas de recursos multifuncional. A esse respeito Lockmam e Traversini (2011, p. 36) indicam a governamentalidade “como uma forma de ser do pensamento político, econômico e social para conduzir a conduta dos outros, a partir da qual as práticas (discursivas ou não) passam a ser operadas” e, nesse entendimento, as metanarrativas inclusivas operam a serviço da racionalidade neoliberal, indicando ao Estado uma responsabilização por disseminar políticas que tragam em seu discurso efeitos de poder e verdade.

A suspeita sobre a emergência com que se dá a oferta de cursos de formação docente para o AEE me levou pensar a inclusão como estratégia de governamentalidade contemporânea que modela condutas tanto discentes quanto docentes. Desse modo, atuar no lócus escolar e ser tutora de um curso de formação para o AEE indicado pelo Ministério de Educação me deram possibilidades de suspeita.

Dessa forma, fui levada a desconfiar de verdades que me faziam descansar sobre uma lógica inclusiva sólida, vinculada ao pressuposto moderno de tendências naturalizadas e cristalizadas. Assim, ao tomar uma postura investigativa pós-moderna alicerço minhas problematizações, pois conforme Veiga-Neto (2002, p. 34) “tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado”. Quando digo alicerço, não quero tomar aqui o sentido de base sólida que a palavra carrega, ao contrário, anseio significar o ato de captura que a investigação pós-estruturalista realiza em seus “seguidores”.

Assim, a escolha por problematizar a recorrência da formação de professores para o AEE não partiu de um apontamento sem sentido, mas de relações da

compreensão moderna que até então alicerçavam minha trajetória docente. Nesse sentido, concordo com Corazza quando afirma que:

> uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou (2002, p. 124).

Com esta mudança de olhar, pode-se duvidar de perguntas que num período anterior pareciam ter respostas certas, fixas e inabaláveis. Ao propor como tema a formação de professores para o AEE, pretendo formular novas perguntas, abrir novas possibilidades para aquelas já pensadas, junto da determinação ou ambição de não querer chegar a uma verdade final, mas sim ter o “cuidado de formular perguntas de um modo tal que elas não repitam simplesmente o que já está dado” (FISCHER, 2002, p. 55), pois ao problematizar um tema já bastante discutido é necessário produzir significados diferentes daqueles naturalizados.

Dentre as perguntas que balizam esta pesquisa poderia localizar duas como principais:

- Que estratégias as políticas públicas educacionais propõem como forma de governamento da conduta docente?

- Como estão sendo produzidos os docentes para trabalhar com a inclusão nas escolas de ensino regular?

Ao abordar a questão da diferença na escola atual é possível vislumbrar a necessidade de apontamentos relativos à in/exclusão. Pois o acesso à escola regular se dá a partir da marca da diferença no aluno, nesse sentido este aluno afirma uma identidade inclusiva que garante sua estada em um ambiente de ensino regular, bem como sua captura por práticas de regulamentações legais.

Porém, logo após o ingresso do aluno no cotidiano escolar há a necessidade de diluir a marca da diferença e, é nesse jogo que as estratégias pedagógicas empunhadas pelos docentes do AEE tomam como foco a classificação escolar, pois através dela o aluno incluído tenta incessantemente, junto de manobras corretivas, encaixar-se nos moldes de aluno ideal, nesse sentido tenta-se eleger uma

identidade, isto é,aquele que estava de fora tenta incluir-se na lógica normalizadora da escola.

Nessa direção, a política pública de formação de professores é proposta como uma prática acionada pelo dispositivo inclusivo e, o AEE enquanto tecnologia de governamento. Quando falo de dispositivo, entendo como:

> [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1999, p. 244).

Então, o dispositivo de governamentalidade opera em consonância com a estruturação da educação inclusiva, garantindo a execução de leis, decretos e pareceres de instâncias superiores, bem como normatizações que oferecem possibilidades de reorganização de práticas educacionais, pois as ações governamentais através de seus discursos educacionais instauram formas de conduta, produzem determinados docentes, organizam técnicas pedagógicas específicas e determinam um campo de saber que se configura como ações de governamento que subjetivam o sentido da prática educacional atual.

Ao formar docentes no campo do AEE, delineia-se o caráter produtivo da estratégia inclusiva, que opera a produção de subjetividades docentes que são interessantes para a racionalidade política vigente, dentre as implicações políticas inclusivas está o AEE que promove e regula a docência especializada nos meios escolares visando dar conta da anormalidade.

A escola como instituição moderna nasce com o poder de subjetivar sujeitos discentes, analisando quem se adequava a sua proposta educacional, “incluía-se”, em contrapartida aquele que desviava da norma era excluído dos meios escolares regulares.

De certa forma, nossas escolas continuam dividindo sujeitos entre grupos de normais e “anormais”, constituindo a partir da norma o limite entre ser de um grupo ou de outro. Tal constituição se dá a partir de práticas discursivas e não discursivas exercidas por técnicas específicas de normalização. Para situar a constituição da anomalia diz-se que

> O anormal do século XIX é um descendente desses três indivíduos, que são o mostro, o incorrigível e o masturbador. O individuo anormal do século XIX vai ficar marcado – e muito tardiamente, na prática médica, na prática judiciária, no saber como nas instituições que vão rodeá-lo – por essa

> espécie de monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação. E, enfim, ele é marcado por esse segredo comum e singular, que é a etiologia geral e universal das piores singularidades (FOUCAULT, 2010, p. 51).

O AEE, através de suas normas e esquadrinhamentos estatísticos, garante com mais facilidade a sinalização desse grupo do desvio e se responsabiliza por assinalar estratégias de governamento que tragam tais sujeitos o mais próximo possível da norma.

Dentre os efeitos expostos pelos discursos inclusivos, está a necessidade de ampliar a rede de formação de professores, inclusive tais formações encontram-se como pontos centrais nos planos governamentais de cunho inclusivo. Então, ao discutir a emergência desta pesquisa, parto do meu olhar de insatisfação para lançar pistas sobre quais os efeitos a política de formação docente para o AEE tem gerado sobre a prática pedagógica de docentes que trabalham em ambientes inclusivos.

Desse modo, o corpus empírico escolhido se destaca por quatro documentos oficiais que orientam ou instauram ações educacionais inclusivas, sendo eles:

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,* datada de 07 de janeiro de 2008, que orienta os sistemas educacionais públicos e regulares a organizarem tanto recursos quanto serviços da educação especial, como forma complementar o ensino comum, passando, o Atendimento Educacional Especializado, a ser uma oferta obrigatória e de responsabilidade de todas as escolas regulares. Neste sentido, a educação especial ganha uma nova perspectiva, a da educação inclusiva, que supera a concepção de modalidade substitutiva para complementar, suplementar e transversalizar esta modalidade de ensino. Sendo assim, a oferta de AEE deverá ser realizada no turno inverso ao da escolarização dos alunos, garantindo seu acesso e permanência na educação comum com base nos serviços e apoios dispensados para a complementação do seu ensino.

O *Parecer CNE/CEB nº 13 de 03 de junho de 2009 e a Resolução n º 04 de 02 de outubro de 2009.*Tais documentos comportam subsídios para a elaboração das diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

E por fim o *Decreto nº 7.611* de 17de novembro de 2011 que dispõe sobre a implementação do Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino.

Tais documentos farão parte do material de análise, não se pretende, contudo, disputar status de verdade durante a investigação, anseia-se operar com a provisoriedade, confrontando os regimes de verdade que cercam tais produções documentais que sustentam as prescrições pedagógicas inclusivas produzidas por discursos educacionais.

Em suas teorizações, Foucault confere ao conceito de governamentalidade três sentidos. Neste contexto, os documentos citados acima estão envoltos no primeiro sentido dado a governamentalidade entendida como:

> Conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança(FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

Tais documentos também têm potência para articular regimes de verdade nos meios escolares, reorganizando práticas educacionais e governando a conduta docente através de relações de poder. Como já mencionado, o AEE se configura neste contexto como uma estratégia mobilizadora que governa as populações interessantes para o movimento inclusivo. Assim, podemos sinalizar o segundo sentido dado a governamentalidade:

> A tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

Desse modo, a escola regulada por políticas públicas é incorporada como instituição que mescla ou se utiliza de dois poderes significativos para a governamentalização do Estado: o poder pastoral com suas técnicas individualizantes e o poder soberano quando governa o coletivo, a população.

> Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

Essa nova racionalidade política movimenta procedimentos governamentais, dentre eles a in/exclusão escolar. Por isso, a formação de professores para o AEE foi tomada como centralidade desta pesquisa, que juntamente a perspectiva foucaultiana, delineará como as estratégias de governamento podem promover o controle da conduta de docentes nos ambientes de ensino regular, subjetivando sua prática por relações de saber-poder, conduzindo suas condutas, governando todos e cada um de modo determinado. Por conduta, Foucault esclarece:

> A conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução (2008a, p. 255).

Por meio do conceito de governamentalidade, quero abordar as relações de poder que produzem a regulamentação das condutas dos docentes em formação para o AEE e sua disciplinarização baseada nesta tecnologia de poder.

> A governamentalidade designa o desenvolvimento dessa forma de poder complexa e essencialmente moderna que tem por foco a população: ela é exercida através de instituições administrativas, formas de conhecimento, bem como táticas e estratégias explícitas. Em vez de o poder político assumir principalmente a forma do poder soberano – um soberano individual ou comunal governando sujeitos na sua dimensão jurídica com os instrumentos da lei –, vivemos numa sociedade em que um complexo aparato gerencial e administrativo governa uma população mediante políticas e estratégias (OKSALA, 2011, p. 104).

Partindo da hipótese dos processos de governamento econômico da população docente no cenário educacional, a postura adotada pelos professores frente à lógica inclusiva é de autogestão formativa no sentido de desenvolver ações e buscar conhecimentos pedagógicos específicos para o AEE, assim apresenta-se um dos efeitos do dispositivo inclusivo. Além disso, tendo como perspectiva as ações do jogo pedagógico inclusivo, o governamento docente é pautado nas manifestações de poder das políticas públicas que trazem, em seu processo, normas em operação que dão sentido para as articulações de mercado em que a participação nas relações estabelecidas pelas políticas se faz valer; ou seja, não se aceita mais que os docentes fiquem de fora do jogo neoliberal.

Além disso, as formas de docência são sustentadas por políticas públicas que estão conectadas às ações de investimento em si mesmo e por um desejo de fazer parte de uma rede de saber educacional que corresponde a uma estratégia de

governo que “convida” a participar de uma liberdade subjetivada. É necessário esclarecer que:

> O que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (FOUCAULT, 2008, p. 201).

A busca dos professores por atualização é interpelada pelas relações de poder advindas dos discursos inclusivos, as “novas” regulamentações educacionais especiais estão constituindo, de forma invisível, as estratégias de governamento que determinam de que forma os docentes devem pensar e agir no processo de inclusão educacional.

Tendo como embasamento as teorizações foucaultianas, pois conforme Veiga-Neto (2011, p.18) “em vez de falarmos em uma teoria foucaultiana, é mais adequado falarmos em teorizações foucaultianas”, optou-se por uma aproximação com as políticas públicas educacionais especiais como legitimadoras de uma proposta ideal de atuação profissional nos espaços educacionais, baseado no imperativo inclusivo que é produtor de significados.

Posto isso, parece possível realizar uma análise das políticas de formação docente a partir das reformas que foram empreendidas pelo movimento inclusivo no Brasil, uma vez que tais políticas estão orientando as instituições e professores a realizarem mudanças no contexto educacional, destacando a emergência que tal processo suscita.

Diante disso, a citação de Meyer e Soares, parece encaixar-se nesse processo de produção de novos questionamentos, novas formas de ver, de desnaturalizar o que parece estar dado num primeiro olhar:

> Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois, essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir a tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriedade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente (2005, p.39-40).

Nesse sentido, autores como Márcia Lunardi (2003), Maura Corcini Lopes (2009), Alfredo Veiga- Neto (2007), Morgana Domênica Hattge (2007), Tatiana Rech (2010), Adriana da Silva Thoma (2011) Eliana Menezes (2011) auxiliam na aproximação de questionamentos sobre a inclusão na contemporaneidade escolar.

As leituras feitas sobre a perspectiva de tais autores mobilizaram a problematização de como estão se constituindo os profissionais educadores que vão garantir a efetividade de uma nova perspectiva da educação especial, ou seja, partindo de uma problematização sobre a política de formação de professores para atuação no AEE em escolas regulares, procuro tensionar como esta política produz estratégias inclusivas no ensino regular e como produz professores inclusivos para o AEE.

Ao desnaturalizar um entendimento já constituído sobre formação de professores na área da educação especial, partiu-se do entendimento de que a atual formação abrange uma nova configuração educacional especial. Visto que, atualmente para desempenhar esse trabalho em escolas inclusivas, não há mais o intuito de centralizar a formação do professor nos moldes de licenciaturas e pós-graduações em educação especial, mas de cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento/extensão em AEE.

Tais cursos posicionam a emergência dessa área de saber técnico-científico para atuação nas escolas de ensino regular, que tornam qualquer professor um “especialista” em AEE. Essa manobra é realizada a partir da “nova” proposta pedagógica que a educação especial assume nos ambientes educacionais, uma vez que, através do AEE, a mesma toma lugar no contexto da escola regular deixando então para trás o status de única modalidade educativa para os alunos com deficiência.

Diante dessa nova configuração, o AEE passa a ser reconhecido como o serviço mais eficiente no campo educacional inclusivo, deixando o isolamento das escolas especiais para a abertura de portas da rede pública e regular de ensino, assim é que se torna significativa e necessária a presença de profissionais capacitados para entender, avaliar e projetar as aprendizagens dos alunos ditos incluídos.

A política pública de formação de professores em educação especial, por sua vez, pode ter atribuído legitimidade aos cursos de aperfeiçoamento/extensão no cenário educacional, bem como, os documentos legais que orientam a política de educação inclusiva produziram o imperativo inclusivo. É nesse sentido que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 7.611 (2011), a Resolução nº 04 (2009) e o Parecer nº 13 (2009) foram os materiais escolhidos para apreciação durante a pesquisa.

Ao analisá-los, propõe-se discutir como estes documentos constituíram a inclusão como o imperativo da vez e como a prática pedagógica dos professores que trabalham no AEE está sendo modelada a partir dos discursos das políticas educacionais especiais, visto que tais políticas públicas têm operado na regulação e governamento dos sujeitos docentes.

Ainda nesse sentido, as legislações e publicações que amparam esses movimentos advêm do Ministério da Educação – MEC, na conjuntura da Secretaria de Educação Especial – SEESP, que atualmente foi incorporada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI [7] que organiza diversas ações, programas e projetos que viabilizam o desenvolvimento do processo inclusivo nas escolas públicas brasileiras.

Dentre os programas ofertados pelas instâncias governamentais MEC/SECADI, está o "Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial" o qual objetiva apoiar a formação continuada de professores das redes municipal e estadual, para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular.

A relação que a escola regular estabelece com esta nova configuração da educação especial ocasiona uma institucionalização da formação de professores, de maneira que são produzidos mecanismos de governamento docente na lógica inclusiva. Tal governo pode ser pensado tanto para a condução da conduta da população/aluno como da população/docente, garantindo, assim, que estes docentes vivam sobre forças de um Estado governamentalizado.

Neste contexto inclusivo, a institucionalização da formação docente opera através de práticas de governamento docente, governando condutas e produzindo sujeitos pedagógicos adequados para determinadas práticas e regras, uma vez que, "ao incluir todos, a escola torna-se um local privilegiado de gestão do risco social" (HATTGE, 2007, p.192).

Ainda, cabe apontar a linguagem como um modo de fabricar realidades. A inclusão nada mais é do que uma verdade produzida pela linguagem que circula nos meios escolares através das políticas públicas, entre outras instâncias, da mídia, da ciência, da literatura entre outras. Tais políticas são ferramentas tomadas

[7] Devido à extinção da Secretaria de Educação Especial – SEESP no ano de 2011, os seus programas e ações estão vinculados ou foram incorporadas desde então à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

por uma discursividade estratégica para o governamento das populações, docente e discente, no que diz respeito ao controle social nas escolas regulares.

E dentre as políticas inclusivas, a política de formação docente para o AEE exerce poder sobre práticas pedagógicas que produzem diferentes sentidos e efeitos educacionais, bem como institui sujeitos escolares.

Nesse processo, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de certo modo, tenta fazer com que pensemos e assim possamos construir novas formas de educação para além da educação moderna, ou melhor, que arquitetemos novas estratégias políticas para a educação especial. Tal atitude autoriza pensar de outro modo a educação, em particular a educação especial, contribuindo para o estranhamento sobre as propostas de formação de professores como propostas que circulam como verdades e que sustentam tais fundamentos.

A naturalidade com que os discursos de in/exclusão escolar e formação de professores circulam dentre as legislações suscitam a produção de questionamentos. Assim como, podem ser discutidos enquanto dispositivo de governamentalidade, que atende a racionalidade política neoliberal embutida no processo emergencial de formação docente para o AEE.

Ao se valer do reconhecimento da formação docente enquanto verdade postulada para a inclusão nos meios escolares, sociais, midiáticos e principalmente políticos é que tal movimento se coloca como um saber instituído como condição de emergência, sendo assim esta problemática plausível para discussão.

Mesmo que o movimento que relaciona a educação especial à educação inclusiva não seja atual, porém, na contemporaneidade, ambas estão alinhavadas no sentido de produzirem propostas pedagógicas para as escolas regulares. Nesse sentido, a política pública de formação de professores se assinala como estratégia de intervenção e regulação social, posicionando os sujeitos deste processo a um governo, ou seja, as políticas educacionais definem quais práticas são significativas e quais subjetividades são interessantes para a realização de ações inclusivas.

> É nas intersecções dos movimentos reivindicatórios, das legislações, do interesse do Estado, da sociedade civil, ou seja, dos saberes e poderes que circulam e constituem as realidades que vivenciamos, subjetivando-nos de diferentes formas, que as ideias, as práticas, os sentidos são construídos. Isso é o que nos conduz a nos governar em relação a nós mesmos e em relação aos outros de modo articulado. A isso Foucault (1996, 2006a) atribui a conceito de *governamentalidade*(ROOS, 2009, p. 18).

Dessa forma, os docentes que buscam formação para atuar no AEE são subjetivados, através de prerrogativas políticas, a se adequar a determinações pontuais, levando em consideração principalmente os direitos humanos e o respeito às diferenças. Tais práticas parecem estar rodeadas de enunciados que propõem o exercício do governo sobre os corpos, sujeitando sua conduta a regras as quais, no caso da formação, estão relacionadas à busca de novos conhecimentos.

Com essa autoridade, o AEE foi constituído nas escolas regulares sob o olhar das políticas públicas que produzem verdades desejadas pelo Estado, em outras palavras, as ações inclusivas foram tomando outra direção dentro das escolas de forma que sua prática deixou de ser possível para se tornar necessária aos alunos e aos professores.

Nessa conjuntura, a produção discursiva da inclusão choca devido à indicação do alto nível de investimento nesse envolvimento educacional, bem como às responsabilidades depositadas na escola, pois, quando se fala em escola, não se faz referência somente ao espaço, mas aos sujeitos os quais compõem essa relação, que a cada dia são chamados a possibilitar a entrada do aluno público alvo da educação especial e a garantir sua permanência no ambiente inclusivo.

Assim, as políticas de inclusão devem mais do que nunca possibilitar a universalização da educação básica a alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, numa discussão naturalizada sobre inclusão, esse movimento tem com o objetivo reduzir e, quem sabe utopicamente, eliminar as desigualdades educacionais carregadas pela educação especial por diversos anos, porém é necessário pensar que as manobras inclusivas juntamente da demarcação da diferença nos ambientes inclusivos são exercícios interessantes para a lógica neoliberal.

Por isso, colocar em prova algumas narrativas sobre a educação especial, educação inclusiva e o AEE se faz necessário e, assim, para tal, a formação de professores para o AEE foi elencada como corpus de análise deste estudo. Nessa perspectiva, não há intuito de lançar um juízo de valor sobre a formação docente, mas compreender como os jogos de poder/saber se situam nessa prática pedagógica dos docentes, pensando também o quanto a educação especial como campo de saber vem se reduzindo ao contexto escolar e de que forma a política, que é um dispositivo, coloca em funcionamento suas tecnologias de governo na escola.

1.3 Políticas públicas: sustentando a lógica inclusiva

Garantir a implementação de uma escola para todos é um processo bastante complexo, que abarca a reestruturação de políticas e ações educacionais. Nesse sentido, explorar as condições de emergência, que fizeram da formação de professores uma das principais pautas do processo governamental atual, na área da educação, faz-se necessário. Ademais, pensando também o discurso inclusivo nos diferentes momentos educacionais brasileiros, como ele produziu modos de ser professor e como subjetivou determinados sujeitos a determinadas práticas.

As políticas públicas atuais, tomadas aqui como um dispositivo, tornam-se responsáveis por dar respaldo à urgência que a inclusão impõe nos meios escolares, de forma a regular a conduta da população escolar. Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 7.611 (2011), a Resolução nº 04 (2009) e o Parecer nº 13 (2009) têm como função estratégica o governo de docentes e discentes, que se encontram envoltos nos e pelos discursos inclusivos que produzem verdades sobre a prática escolar inclusiva, sendo também deles produtores.

Pensando nisso, é necessário abordar quais estratégias são utilizadas para a garantia da efetivação da escolarização de alunos, público alvo da educação inclusiva. Dentre todas as possíveis práticas, três são elencadas como principais: as estratégias pedagógica, econômica e social.

Ao oferecer o AEE aos alunos incluídos no turno inverso de sua escolarização, estabelecemos ações de cunho pedagógico a fim de garantir a aprendizagem desses alunos e assim promover sujeitos da norma. Ainda, nas instituições escolares, podem-se observar estratégias financeiras sendo fomentadas, exemplo disso é a contabilização da matricula dupla[8] para alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento que estiverem incluídos no ensino regular. A estratégia social, por sua vez, fica a cargo do programa BPC na Escola[9], que tem como intenção o desenvolvimento da

[8] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) permite a dupla matrícula de estudantes que são incluídos no ensino regular. As instituições que efetivarem a matricula de alunos público alvo da educação especial receberão o recurso financeiro do Ministério da Educação.

[9] O Programa BPC na Escola (Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social) realiza o acompanhamento do acesso e da permanência dos alunos que são seus beneficiários nas atividades escolares, esse monitoramento se faz por meio da articulação entre as políticas de educação, saúde,

autonomia, da participação social e da emancipação da pessoa com deficiência em todos os meios sociais.

As estratégias citadas são exemplos das possíveis práticas que produzem um olhar diferenciado sobre a inclusão escolar, dentre as quais englobaria ainda a prática mobilizadora de opiniões, que se liga ao projeto “Escola para Todos”, do discurso recorrente de respeito às diferenças, em que o estabelecimento de uma escola democrática se faz necessária quando incluir um aluno “anormal” deixa de ser possível e passa a ser um conjunto de práticas necessárias, legítimas tanto para os professores quanto para seus alunos. Em outras palavras, o olhar de exclusão abre lugar para as movimentações inclusivas baseadas nos direitos humanos.

> Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular (BRASIL, 2008, p. 8).

Assim, para dar forma a esse discurso inclusivo as políticas públicas educacionais precisam apontar quem são os sujeitos desiguais, ou os grupos do desvio, visto que quanto mais reconhecidos, mais fáceis de serem governados. Nesse sentido, a partir da Declaração de Salamanca (1994), o conceito “necessidades educacionais especiais” passa a indicar o público alvo da educação especial como sendo todos aqueles que apresentavam alguma necessidade especial e, por isso, eram incluídos ao público alvo, ou seja, sujeitos da demanda marginal da sociedade, sujeitos antes afastados dos direitos postulados pelo poder do Estado.

Logo, com a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva de 2008, o grupo de “anormais” fica cada vez mais restrito, sendo apontados, ou caracterizados, conforme a política sugere.

> Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> 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.

---

assistência social e direitos humanos. O pareamento dos dados é realizado entre o Censo Escolar de responsabilidade do Ministério da Educação e o Banco do BPC referente ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Tal pareamento tem como fim identificar os índices de in/exclusão escolar dos beneficiários do BPC.

> 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 (BRASIL, 2009, p. 1).

Agora reconhecidos institucionalmente, os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser submetidos a práticas pedagógicas específicas, assim, o professor do AEE precisa estar preparado para atuar com essa nova demanda de alunos que chega à escola. Por isso, é plausível neste estudo compreender as políticas de formação de professores como um dispositivo de governamentalidade neoliberal, pois são eles que tentam, mesmo que utopicamente, equilibrar o meio social escolar através de ações políticas, sociais e pedagógicas a fim de universalizar a escola.

> Na educação, as tendências neoliberais ditam as regras, trazendo, por meio das políticas educacionais, o direito assegurado da educação de todos. Criam-se novas estratégias e técnicas que permitem a inclusão, no ensino regular, de “todos” aqueles que estavam em escolas especiais ou fora do alcance institucional (RECH, 2011, p. 30).

Para tal, as políticas públicas se organizam como regulamentações que são produzidas por campos de saber que constituem e são constituídos relações de poder. Tais relações de força são produtoras de discursos inclusivos que se tornam recorrentes em instituições escolares, determinando sujeitos e condutas num movimento em que todos são chamados a participar do sistema escolar. Visto isso, a questão histórica, que abrange as políticas públicas de inclusão, é envolta por práticas discursivas que tecem condições de possibilidade para a criação de documentos que servem como estratégia de intervenção e regulação por parte do Estado sobre a população docente.

> Assim, as políticas públicas podem ser pensadas como sendo o Estado implantando um projeto de Governo, através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade; ou seja, as políticas públicas se situam no interior de um tipo particular de Estado, sendo formas de interferência do Estado no momento em que visam à manutenção das relações sociais de determinada forma e/ou a partir de determinada norma (LASTA; HILLESHEIM, 2011, p. 93).

Embora alguns documentos não tenham obrigatoriedade legal perante a formulação de políticas educacionais inclusivas, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), esta ainda se faz viva até nossos dias atuando como base para todas as demais publicações, ou seja, é ferramenta fundamental nas discussões que legislam a inclusão escolar. Seguindo essa linha,

as políticas públicas “ratificam-se pela questão da igualdade, dos direitos humanos, da superação das desigualdades, da “democratização” de oportunidades e do reconhecimento dos sujeitos anormais em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente” (LASTA; HILLESHEIM, 2011, p.90).

Ao falar mais especificamente sobre educação inclusiva, é imposssível dissossiar a Declaração de Jomtien, ocorrida na Tailândia em 1990, do surgimento do movimento mundial que se faz pela inclusão, uma vez que, nesse momento, firmam-se compromissos no que diz respeito à igualdade de acesso à educação de pessoas com deficiência. Posteriormente, compromissos estes, foram novamente consolidados na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca na Espanha em 1994.

Tais documentos tiveram visibilidade mundial tendo como alvo principal discussões sobre princípios, práticas e políticas em educação especial, de como organizar e definir novas abordagens que garantissem mais compromisso sobre as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas com deficiências, de forma a equalizar oportunidades perante a sociedade.Assim como a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), legislação nacional, a qual teve como objetivo sistematizar orientações normativas que assegurassem os direitos individuais das pessoas com deficiência, pois, mesmo sendo considerados livres e iguais no seu direito desde 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, lei esta que fundamentou os direitos e deveres de todos, garantindo assim uma “democracia”, as pessoas com deficiência ainda necessitavam de ações nacionais mais objetivas que determinassem mudanças na cultura para a prevenção e/ou eliminação de formas de discriminação.

Em 1994, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial, que já dava passos tímidos no ambiente escolar regular, a partir da mobilização do MEC em financiar projetos de cunho integracionista, para aquelas instituições que movessem ações deste âmbito. Em 2008, o advento inclusivo chega à realidade escolar, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual desafia as instituições regulares a responsabilizarem-se pela escolarização de alunos que num momento anterior se faziam grupo seleto da educação especial. Tal estratégia orienta mudanças no contexto escolar como um todo, a fim de que sejam redefinidas as práticas pedagógicas.

Visto isso, a obrigatoriedade do acesso e permanência de alunos público alvo da educação especial dentro das escolas de ensino regular firma a necessidade de um trabalho diferenciado. Neste contexto, o AEE se configurou como uma tecnologia que detém estratégias e táticas específicas às quais estão em conformidade com a legislação educacional especial atual, uma vez que “todos esses movimentos de luta e de conquista de direitos oferecem condições, apontam diretrizes e, ao mesmo tempo, exigem desdobramentos legais específicos que tenham impacto direto sobre as práticas” (ROOS, 2009, p. 17).

A partir de então, foi necessário criar ou ampliar as políticas de formação docente, com vistas a dar conta de uma anormalidade que se achegava a escola regular, dito de outra forma, ampliar a preparação de profissionais com responsabilidade de gerenciar os riscos, a própria inclusão foi inventada para realizar o gerenciamento dos riscos. Ao abordar tal tema não se intenta “cair” num reducionismo binarista de se colocar a favor ou contra as políticas de inclusão, mas poder pensar a educação especial e suas atuais normativas utilizando uma nova postura.

Busca-se garantir uma nova postura de olhares, que é aceita dentro da perspectiva teórica na qual a pesquisa se encontra, pois ela dá a possibilidade de pensar diferente daquilo que já foi pensado, diferentemente de criar e acreditar em uma só verdade. Nesse sentido, reconhece-se a posição da educação especial “naturalmente” articulada às políticas de inclusão escolar, gerenciando novas medidas de promoção pedagógica nos espaços regulares inclusivos, contrariamente aos olhares passados, quando essa modalidade se dava em separado.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O IMPERATIVO CONTEMPORÂNEO

2.1. Escola inclusiva: lugar de experiências babélicas?

A escola é um lócus privilegiado para práticas educacionais de captura de sujeitos enredados em técnicas ortopédicas ditadas por uma série de práticas discursivas, e não-discursivas, que colocam em funcionamento tecnologias inclusivas e de normalização. Tal instituição opera no disciplinamento e subjetivação dos corpos, podendo ser vista como uma maquinaria de fabricação de corpos dóceis, eficiente na moldagem consentida de docentes e discentes. A instituição toma uma posição central ao assumir-se como gestora da inclusão e ao materializar as propostas das políticas públicas educacionais inclusivas.

Ao falar da escola, remete-se à instituição gestora das políticas públicas de inclusão. A tarefa de administrar o processo inclusivo requer o estabelecimento de tecnologias capazes de movimentar estratégias e táticas para a estruturação do acesso e do atendimento de alunos "anormais" nos meios educacionais regulares, conforme Lopes (2004, p.9), o propósito da escola é de "formar sujeitos organizados, disciplinados, cristãos e subservientes. Esta instituição empenhou-se e empenha-se até hoje em formar corpos dóceis e úteis dentro de uma ordem preestabelecida para as relações", sua invenção garante uma sociedade civilizada.

Com a finalidade de delimitar esta discussão, proponho uma análise sobre a produção da escola inclusiva utilizando "uma espécie de dispositivo metafórico para dar sentido" (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 9) aos movimentos que instituíram a educação inclusiva nos meios escolares regulares, para tal utilizo do olhar que Larrosa e Skliar (2011) lançam sobre o mito da Torre de Babel[10].

> Talvez não seja exagerado dizer que Babel expressa também a ruína de todos os arrogantes projetos modernos e ilustrados, com os quais o homem ocidental quis construir um mundo ordenado à sua imagem e semelhança, à medida de seu saber, de seu poder e de sua vontade, por meio de sua expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 8-9).

[10] A discussão proposta no livro "Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença" (2011), organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar percorre o passado e questiona o futuro. A obra estrutura-se pela linguagem que destitui o presente de sua seguridade e busca novos rumos, permeados de filosofia e poesia, para a expressão ou compreensão de temas como alteridade, identidade, arte, educação, política dentre tantos outros que perpassam nossas experiências sociais. Novas discussões são feitas sobre o mito bíblico de Babel, através de uma articulação mítica os autores rompem com a noção de tempo linear e discursos seguros. (LARROSA; SKLIAR, 2011)

Ao tomar como metáfora o mito da Torre de Babel, faz-se uma articulação deste com o movimento in/exclusivo.

Babel, uma cidade de exilados linguísticos, local que abriga um aglomerado de habitantes que utilizam a mesma língua para se comunicar e, comungam do mesmo espaço habitacional, posturas que a tornam uma pátria comum. Terra de um povo assolado por castigos divinos, que se une em torno do objetivo de construir uma torre, com intuito de prevenir uma nova tragédia ocasionada por dilúvios, porém uma suposta soberba que pelo seu poder chama a atenção do Senhor[11]. A lenda diz que o castigo destinado ao povo babilônico, fruto da ousadia arquitetônica, foi a perda de sua língua e pátria comum, ou seja, foi a dispersão do povo pelo mundo, destinando a cada novo grupo uma linguagem diferente, a ideia da diferença linguística se torna negativa aos olhos do povo, pois a homogeneidade da língua era positiva, a diferença linguística é que se encarregou do peso do castigo.

> Babel fala de unanimidade, de totalidade e de mesmidade: de uma cidade, de uma torre, de um nome e de uma língua, que são para todos a mesma coisa. E fala também do fim de uma unanimidade, da totalidade e da mesmidade: da dispersão dos homens, da destruição da torre, da perda do nome, da confusão da língua e do aparecimento de outros homens, de outras torres, de outros nomes e de outras línguas (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 10).

Considerando isso, Babel incita a pensar sobre a escola moderna, que abarca regras, preceitos e normas. O movimento inclusivo, por sua vez, viria para desmantelar toda a seguridade existente nesse projeto, já que “pensar e habitar Babel babelicamente é opor-se às políticas de identificação e governo da diferença” (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 12).

Nos últimos anos, mais especificamente a partir da década de 90, surge com força significativa no meio escolar a proposta de educação inclusiva alicerçada pela produção de políticas educacionais. Nesse movimento, algumas propostas são “inovadoras”, a escola antes habituada a receber somente alunos ditos normais deve pensar um espaço escolar inclusivo, que preconiza a inclusão de todo e qualquer aluno, rejeitando formas segregacionistas e discriminatórias.

Com isso, passa a existir uma reconfiguração de espaços e papéis educacionais, a fim de superar a exclusão vivenciada até o momento e, para tal, criam-se estratégias para o convencimento da comunidade escolar sobre a necessidade de mudar práticas, as quais desde então se apresentam como

[11] Senhor na narrativa bíblica refere-se ao Deus do catolicismo.

emergentes para o início do processo inclusivo. Um novo tema se aproxima da escola e convida a uma mobilização pela inclusão, uma das tarefas se configura no mapeamento dos excluídos, na exaltação das diferenças, que ao fazer uma problematização pode-se ver nessa ação o reforço às noções de normalidade e anormalidade gerando assim formas de exclusão.

Com este foco, no lugar onde antes a idealização moderna se pautava na criação de um tipo específico de sujeito disciplinado, novas práticas discursivas começam a ser produzidas e acabam por determinar novas subjetividades docentes e discentes que estavam longe dos padrões da sociedade moderna.

Ainda neste período de novos ordenamentos, inicia-se uma tensão sobre a sociedade liberal, uma vez que se coloca em debate o princípio de igualdade, já que cada um passa a ter direito a exaltar sua diferença. Neste mesmo andamento, há a inversão do papel escolar, isto é, quem deve adaptar-se as regras da escola não é mais o aluno, mas o professor, o gestor, a comunidade escolar que, como um todo, carece reconfigurar suas estratégias e experiências educacionais, a fim de atender as necessidades de cada aluno.

> Com relação a esse presente confuso e incompreensível de Babel, o que melhor nomeia, também confusa e incompreensivelmente, nossa condição. Outra vez nos pensamos babilônicos, como habitantes de babel, e também babélicos alguns dos temas que nos obsessionam (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 8).

Neste sentido toma força o movimento nomeado inclusão, tema que desacomoda os sujeitos docentes que se veem Babélicos frente ao dever de oportunizar a todos o acesso aos ensejos sociais. Neste sentido a

> Inclusão pode ser entendida como um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. Ainda, inclusão pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais. educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar (LOPES, 2011, p. 7).

Este, assim como tantos outros movimentos, surge de uma concepção essencialista que necessita de ações governamentais para a promoção do governamento das populações, neste caso mesmo tendo interesse em ampliar a inclusão social, ou seja, em todos os locais e aspectos da vida em sociedade, a

escola é o lócus escolhido para alavancar essa proposta de ressignificação de práticas.

Dessa forma, pode-se dizer que mesmo na contemporaneidade:

> Muitos são os estranhos e os indivíduos a corrigir presentes nas instituições de ensino. Com a intenção de enquadrá-los, de discipliná-los, de corrigi-los, e com o avanço da ciência e do número crescente de especialistas inventamos clínicas, escolas especiais, serviços de apoio pedagógicos, asilos, presídios e outras instituições de seqüestro dos sujeitos. Na busca da manutenção da ordem, enquadramos tipos humanos em normais e anormais, em conhecidos e desconhecidos, em deficientes e não deficientes, em surdos e deficientes auditivos, etc. Criamos saberes e pedagogias que permitem trabalhar com diferentes sujeitos na tentativa de resgatar a condição humana que lhes constitui: a educabilidade (LOPES, 2004, p. 33).

Ao pensar Babel dentro de uma unanimidade, de totalidade e de mesmidade, pensa-se a escola antes do projeto inclusivo, com uma singularidade de práticas pedagógicas, uma totalidade de sujeitos e a mesmice de condutas, em outras palavras, com o advento da inclusão as práticas pedagógicas devem ser pensadas individualmente e não mais de maneira tradicional, pois os sujeitos que indicam tais práticas possuem as mais diversas necessidades especiais, cabendo aos professores escolherem modelos de condutas para suprir tais necessidades. Observa-se, assim, que sua condição enquanto escola continua sendo de disciplinar, ordenar e educar a todos, porém agora com os reflexos do movimento inclusivo.

Nesse sentido, pode-se dizer que para a inclusão ser colocada em prática, nos meios escolares regulares, esta necessitou usar da obrigatoriedade legal para a legitimação de estratégias pedagógicas especializadas como forma de aceitar, respeitar e conviver com as diferenças. Num período anterior, o discurso de tolerância não era tão debatido nos meios escolares quanto é atualmente, pois os enunciados que compunham o discurso escolar eram de segregação das diferenças, um discurso produzido historicamente a fim de prevenir a inclusão de formas de desvio na escola. Nessa compreensão “Babel é o mito da perda de algo que talvez nunca tenhamos tido” (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 21), visto que sempre houve a presença dos “outros” na escola.

Em Babel, “O Senhor dispersa os humanos pela face do mundo, convertidos em grupos mutuamente ininteligíveis, e assim os converte em signos com que uns nomeiam os outros”. (LARROSA; SKLIAR, 2011, 34-35). Na escola regular, a mesma dispersão acontece, pois a partir de políticas públicas educacionais os

“anormais” passam a fazer parte dessa pátria, antes comum, que se auto-intitula – escola, ainda, todos aqueles que eram parte da instituição faziam uso de uma mesma linguagem pedagógica, logo com a construção/aceitação da diferença nos meios escolares de forma positiva, conforme Lopes “a invenção da inclusão ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando começa a ganhar forma de lei” (2007, p. 15 - 16).

Em babel o castigo foi a dispersão das línguas e, na escola, qual seria a penitência? Seria a necessidade dos docentes de acompanhar as transformações escolares, uma vez que ficou a cargo das escolas a gestão das práticas educacionais inclusivas? Pois bem, as práticas inclusivas ditadas ou assumidas como verdades nos espaços escolares após a década de 90 foram responsáveis pela subjetivação de docentes a procurarem novas formas de ensinar, ou melhor, tornaram-se condições de possibilidade para a reorganização de práticas educacionais.

As recorrências discursivas que rondam as instituições escolares subjetivaram os docentes a procurarem formas flexíveis de assumir suas práticas. Neste contexto, a educação é mobilizada enquanto estratégia de governamentalidade neoliberal. Portanto, um professor flexível, aberto ao desenvolvimento de novas competências, aprendizagens e “linguagens” se caracteriza como alvo e agente do Estado neoliberal, que orienta um poder institucional em regime de individualização, na qual os sujeitos transformam-se em força produtiva para o mercado.

Baseado nisso, o autoinvestimento tem se tornado uma prática necessária no cotidiano dos docentes, a fim de que estes sejam incluídos na lógica de mercado.

> Nesse contexto, a forma flexível de organizar a prática escolar subjetiva os professores para a mobilidade. Ela pode indicar a necessidade de especialização em diferentes áreas e a construção de diferentes conhecimentos (da sua área específica, da saúde, da psicologia, da sexualidade...) permanentemente, pois nunca se sabe quem serão os alunos recebidos a cada início de ano letivo (MENEZES, 2011, p. 151).

Assim, o processo inclusivo autoriza a efetivação de ações que subjetivam os professores a buscarem incessantemente o autoinvestimento, a fim de garantir condições de autogestão de seu trabalho, que se configuram como desdobramentos da lógica neoliberal. Neste foco, a produção de sujeitos empreendedores de si

garante a mobilização de todos por uma escola inclusiva e tal condição de investimento garante a postura de busca constante, com o intuito de permanência nas tramas do mercado.

Em Babel a língua nunca mais foi a mesma, na escola a busca de entendimento das diversas “línguas” é uma realidade que está vinculada a penitência que as políticas inclusivas orientam “pagar”.

As problematizações feitas sobre o mito de Babel e a in/exclusão tem como foco a linguagem. Babel pelo desejo humano de permanecer em comum através de uma linguagem universal, por sua vez, a inclusão por ser tomada como invenção produzida pela linguagem, ganhou status de verdade através de enunciações socialmente difundidas nos meios escolares e nas políticas educacionais. Nesse cenário o discurso inclusivo justifica a obrigatoriedade escolar para todos através de ações de governamento como a tolerância, por exemplo.

A in/exclusão é uma tematização contemporânea dentro da condição babélica em que se encontra a inclusão escolar, pois assim como a população de Babel foi submetida a deslocamentos, isso também ocorreu com a educação especial ao ser convidada a participar da proliferação de espaços e sujeitos educacionais.

No mito de Babel não havia exclusão, todos eram iguais em sua comunicação. A partir do momento em que a linguagem se dissemina e a pluralidade humana se constitui, pode-se relacionar o mito ao tema da in/exclusão, uma vez que passamos a celebrar a diferença e o deslocamento da população educacional especial que se encontrava nos meios escolares especiais, o exílio educacional desaparece e a dinâmica da diferença surge garantindo um paradoxo político.

2.2. Processos in/exclusivos

O espaço escolar contemporâneo tem sido um lugar de mobilizações reflexivas, dentre as mais visadas pode-se enquadrar aquelas referentes aos movimentos inclusivos. Nesse sentido, a inclusão é abarcada pelos discursos educacionais e políticos como uma ação responsável por eliminar qualquer forma de exclusão escolar, sendo uma alternativa viável para a “democratização” do ensino

para pessoas com deficiência. Todos são convencidos sobre a legitimidade da educação inclusiva.

Ao tomar o conceito de in/exclusão para abordar a dinâmica educacional atual, deve-se localizar o termo, e este pode ser olhado como um binômio moderno, assim como os binômios dentro/fora, bom/ruim, branco/preto que operam como mecanismos inclusivos ao mesmo tempo que exclusivos. Tais práticas estão extremamente relacionadas e daí nasce a complexidade da questão, pois não há uma oposição entre elas, mas uma permanente relação entre a inclusão das diferenças nos espaços escolares e, ao mesmo tempo, a fixação de lugares, práticas e rótulos que são as classificações modernas que indicam as desigualdades dos mesmos sujeitos.

Num primeiro olhar, inclusão e exclusão, parecem ser invenções do nosso tempo, porém seguindo as contribuições dos cursos “Os anormais” de 1975 e “Segurança, território, população” de 1978, Michel Foucault toma como modelo de exclusão a lepra e para a inclusão a peste, ambos os processos propiciam uma discussão sobre o tema in/exclusão. Ao excluir os leprosos da convivência em sociedade produziu-se um sistema de exclusão que efetua o isolamento dos “anormais”, segregando-os do espaço da cidade, tal dinâmica é abordada como uma estratégia de afastamento.

Em contrapartida, a peste não afasta os pestilentos do convívio social, pois a sociedade como um todo passa por um esquadrinhamento localizando os focos de contágio com o intuito de inspecionar e vigiar a doença, de forma a gerenciar os riscos e promover a seguridade da população. Dessa maneira, a inclusão passa a ser vista como forma positiva de saber-poder, pois aqueles que antes estavam longe e eliminados agora estão perto e regulados garantindo o modelo de in/exclusão.

A inclusão educacional é vista como positiva perante a exclusão. Isso acontece devido à naturalização do processo inclusivo, pela celebração de sua implementação sem os devidos questionamentos/críticas acerca da sua valorização desenfreada. Visto isso, as políticas públicas educacionais materializam uma obrigatoriedade de identificar características sociais, econômicas e culturais nessa nova população.

E dentre as questões discutidas ainda há lugar para o binômio reducionista da normalidade/anormalidade que está estreitamente ligado à problematização da in/exclusão, ambos relacionam-se por redes de poder. Nos ambientes escolares

esse poder se exerce de forma sutil e consentida, não é um poder repressor, de dominação de um grupo de incluídos sobre o de excluídos, porém ele fabrica subjetividades, produz sujeitos e são nessas operações de poder que a norma toma seu lugar.

A exclusão de alunos anormais[12] dos meios escolares regulares era uma visão naturalizada e, isso justificava as estratégias de marginalização. Hoje, em busca de uma escola contemporânea o discurso que se posiciona na escola regular é a in/exclusão educacional.

Tal articulação depende e necessita uma da outra para existir, uma vez que "Inclusão e exclusão estão articulados dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica" (LOPES, 2007, p. 11), neste jogo, faz-se possível a desconstrução da naturalidade dessa díade – inclusão/exclusão – e passamos a vê-las como produtos de um discurso moderno que garante significativas problematizações.

Com foco neste contexto a in/exclusão tornou-se nos últimos tempos um assunto emergente, um imperativo da nossa época, o qual foi legitimado por políticas públicas educacionais auxiliando na constituição do caráter de verdade que ronda tal processo, tornando-o "inquestionável" nos discursos escolares.

Para fundamentar a opção do tema de pesquisa autores da linha pós-estruturalista como Veiga-Neto (2007), Lopes (2009) e Thoma (2011) vêm embasando o processo de discussão sobre a constituição do processo inclusivo na rede regular de ensino, pois nesta relação de in/exclusão todos são convidados a participar da lógica neoliberal, assim como todos que fazem parte da escola podem ser, em determinado momento, incluídos ou excluídos, pois, esse processo acontece por meio de estratégias de poder que definem quem é enquadrado em determinado grupo ou não.

O exercício de poder sobre o qual falamos está relacionado às estratégias de governamento operadas pela racionalidade política neoliberal, que incita os sujeitos a empresariar suas ações e condutas de forma a serem cada vez mais competitivos e competentes, ou seja, para suprir as finalidades do Estado neoliberal existe a

---

[12] "Esses cada vez mais variadas e numerosas grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os "outros", os miseráveis, o refugo, enfim". (VEIGA-NETO, 2011, p. 105)

necessidade constante do governamento das condutas. Dentro da lógica neoliberal todos são chamados a participar da economia do Estado e, através do jogo econômico, são colocadas em funcionamento estratégias de governamentalidade que posicionam os sujeitos como instrumentos produtivos, como empresários de si.

> O problema do neoliberalismo é [...] saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado. Não se trata portanto de liberar um espaço vazio, mas de relacionar, de referir, de projetar numa arte geral de governar os princípios formais de uma economia de mercado (FOUCAULT, 2008, p. 181).

A política de inclusão escolar através da materialidade discursiva consegue articular o governamento das populações, mobilizando todos para o processo inclusivo e garantindo a operacionalização do investimento educacional nas engrenagens econômicas e políticas. Para tal, o Estado investe econômica e politicamente em práticas potencializadoras de gestão, de vida individual e coletiva, dos indivíduos educacionais para que estes participem do jogo neoliberal, contudo, cabe a cada um se autogovernar para conseguir manter-se neste jogo.

Nessa discussão, pode-se notar que com o imperativo inclusivo os espaços pedagógicos redefinem-se, assim como os alunos e os professores como um todo. Fazem parte dessa relação novas formas de organização e de produção de determinados tipos de saber que giram em torno do discurso de in/exclusão, pois se passa a vivenciar a lógica das políticas de inclusão que fundamentam o direito à igualdade de oportunidades, bem como a garantia de acesso e permanência dos alunos “anormais” na escola.

O AEE, nesse contexto, torna-se um saber privilegiado nos meios escolares regulares que permite um acompanhamento dos desvios encontrados na escola.

> Portanto, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959).

Tal manejo político oferece condições de possibilidade para que a educação especial se faça presente nas práticas escolares regulares, visto que anteriormente tal modalidade de ensino se dava em separado ao ensino comum, diferentemente, hoje existe a necessidade de ela estar “naturalmente” articulada às políticas de

inclusão escolar. Por isso, a educação especial passa a ser um campo de saber capaz de manter os “anormais” na escola através de um campo de poder, essa articulação faz-se necessária, pois tem o intuito de materializar o controle e a segurança da população de risco das instituições. Por isso:

> a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. Ela funcionou – e continua funcionando – como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957-958).

Na contemporaneidade, o imperativo inclusivo tornou-se natural e com ele diversos ensejos também se tornaram verdadeiros. Nessa perspectiva, o ato de apontar ou classificar o outro como sendo normal ou “anormal”, é julgado como negativo quando este fato inferioriza o indivíduo em questão, porém a mesma manifestação quando feita para garantir os direitos das pessoas “anormais” é aceita.

> Assim, as políticas públicas, ao enfatizarem a inclusão escolar como direito, abrem um cenário em que a tolerância passa a ser o limite de possibilidade da igualdade, da justiça, da solidariedade com o outro que é considerado menos capaz, tendo em vista sua “anormalidade”. Trata-se de introduzir uma maneira de governar/gerenciar os ditos anormais como uma forma de atingir fins úteis numa contingência histórica peculiar (LASTA; HILLESHEIM, 2011, p. 95).

Exemplo disso é o esquadrinhamento obtido anualmente através do Censo Escolar, realizado em todas as escolas regulares pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por meio desse levantamento, realizado em todo o país, é possível monitorar as ações das políticas públicas inclusivas, as quais podem ser entendidas como um dispositivo biopolítico que promove a vida da coletividade educacional especial nas suas individualidades.

Esse levantamento constitui a estatística educacional especial brasileira que conforme Lopes; *et al* (2010, p. 13) “possibilita calcular os riscos e os acidentes aos quais está submetida uma população; ela levanta um aporte de informações sobre as condições de vida da população, de trabalho, de saúde, de escolaridade”.Neste caso a necessidade de monitoramento está pautada na identificação do risco produzido pelos “anormais”de forma a estabelecer a prevenção e o controle de tais sujeitos.

A problemática da in/exclusão escolar está totalmente mergulhada na questão de igualdade de direitos e para que tais direitos se façam valer é necessário seguir a

risca as políticas públicas inclusivas, a fim de enunciar/enumerar os grupos, ou seja, identificá-los e quantificá-los.

No Iluminismo os “anormais” estavam longe e eliminados dos bancos escolares, na contemporaneidade produziu-se verdades sobre a necessidade destes estarem próximos e regulados pela escola. Por conseguinte, é por meio da estatística que se busca conhecer esse conjunto de sujeitos, para assim governá-los, ora na coletividade, ora na sua individualidade, esquadrinhando todos aqueles ditos incluídos, reforçando a estatística como tecnologia de governo, materializando o controle e a segurança da população.

> A quantificação vem a ser um modo de esquadrinhar e ordenar a vida da população. Ao serem catalogadas condutas de um grupo de indivíduos que possam ameaçar a vida ou a rotina de uma população, são lançados programas com o objetivo de trazer à ordem esse grupo desviante (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 148).

Nessa compreensão é possível notar a crescente disponibilidade de programas e ações[13] facilitadoras para o público da educação inclusiva, porém para que façam uso de benefícios escolares e sociais o sujeito deve estar registrado e classificado dentro dos números estatísticos. Tal captura tenta trazer o aluno incluído o mais perto possível da norma, a fim de suprir o desejo de ordem ditado pela Modernidade.

Partindo desse ideário, é preciso pensar junto de Veiga-Neto (2011, p. 108) e “chamar atenção para a crescente popularidade que vêm tendo as políticas de inclusão escolar dos anormais” nos últimos anos, vemos isso ao vislumbrar as ações educacionais resultantes de tais políticas, nesse sentido, é possível clarear os mecanismos de controle envolvidos na dualidade classificatória entre ser normal ou “anormal” nas instituições escolares, que tem o intuito de materializar o controle do risco social.

> Ou seja, é necessário primeiramente construir um conjunto de conhecimentos técnicos sobre a população, para posteriormente criar estratégias de governamento que possam intervir de forma adequada, regulando e gerenciando os riscos a que cada grupo está submetido (LOPES; *et al*, 2010, p. 14).

---

[13]Dentre eles estão: Programa Escola Acessível, Transporte Escolar Acessível, Salas de Recursos Multifuncionais, Formação Continuada de Professores na Educação Especial, BPC na Escola, Acessibilidade à Educação Superior, Educação Inclusiva: direito à Diversidade, Livro Acessível, Prolibras, Centro de Formação e Recursos, Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas.

Então, trata-se de uma normalização que é produzida com o intuito de demarcar quem está dentro e quem está fora da curva da normalidade, “a dupla realidade da norma (...) como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; (...) como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença – que faz dela um operador tão sutil para o biopoder” (VEIGA-NETO, 2011, p. 115). Nessa trama o AEE como tecnologia de governamento combina estratégias e táticas que trabalham nas práticas de in/exclusão.

Através do biopoder o controle é mais simples e eficaz quando os indivíduos estão agrupados por aspectos em comum, ou seja, vigiar através de estratégias de gestão das populações, isso garante com mais seguridade a produção de sujeitos eficientes dentro da lógica neoliberal. Considerando isso pode-se pensar na caracterização cada vez mais específica dos grupos de alunos atendidos pelo AEE, hoje o público alvo concentra-se em pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.Podemos inferir, ainda, que esses movimentos políticos de inclusão, são acionados pelo biopoder que tem como objetivo principal promover a vida da coletividade – população[14].

Neste sentido a política pública inclusiva funciona como um dispositivo biopolítico e o AEE uma das tecnologias que foram mobilizadas a fim de governar a população escolar conduzida pelo biopoder. O mecanismo disciplinar não desaparece deste cenário, mas alia-se a uma nova regra em que o disciplinamento e o controle não são investidos de forma isolada, mas operam sobre toda uma população.

> O biopoder não é repressivo ou destrutivo, mas revela-se essencialmente protetor da vida. Foca a saúde de corpos individuais e também da população: desempenha o controle regulatório da reprodução, nascimento e mortalidade, bem como do nível de saúde e expectativa de vida, por exemplo. Por ser explicitamente relacionado com a saúde e bem-estar, o biopoder é uma forma muito eficaz de controle social que assume a direção da vida dos indivíduos desde antes de seu nascimento até sua morte (OKSALA, 2011, p. 89).

Isso se explica mediante um conjunto de práticas discursivas inclusivas que oferecem condições de diminuição do risco social. E qual seria o risco? O risco está no fato de estar excluído das possibilidades, da seguridade que a escola e as políticas públicas lhe oferecem de ser um aluno, um cidadão útil para a sociedade

[14][...] população: um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955)

neoliberal, dito de outra forma, o risco está em não aproveitar as condições que são oferecidas nos meios escolares para amenizar sua anormalidade.

Considerando isso, as políticas públicas de educação inclusiva operam numa lógica discursiva de produção de subjetividades e espaços escolares tolerantes e “democráticos”, quando realizamos uma análise sobre tal, podemos ver que essa movimentação tem outros objetivos, sendo eles, os de tornarem as práticas escolares economicamente mais viáveis ao Estado e que as mesmas se exercerem através de ações de governamento sobre uma população, que mantém a operacionalização da engrenagem neoliberal.

Pensando assim, a norma vincula-se tanto ao corpo individual quanto a população no seu coletivo, acionando mecanismos disciplinares e de segurança que estão mobilizados pelo dispositivo biopolítico das políticas públicas de inclusão escolar. Porém, para a participação em uma rede de saber/poder como esta discutida até o momento, são necessárias movimentações de tecnologias e técnicas ativadas pelo AEE que regulamentam o processo de in/exclusão, bem como conduzem as condutas da população.

3. UMA “NOVA” MODALIDADE ESCOLAR QUE SUSTENTA E ORIENTA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

3.1 Discursos inclusivos: conjunto de práticas que operam na constituição de um imperativo educacional

Como já é do conhecimento e, também, já se discutiu em pontos anteriores, o Governo, durante os últimos anos, tem se encarregado pela produção de políticas inclusivas e, tais políticas tornaram-se condições de possibilidade para o fortalecimento da inclusão e implementação do AEE nas escolas regulares.

O movimento inclusivo quando vinculado aos estudos Foucaultianos em educação é considerado um acontecimento discursivo tomado pela linguagem, que ganha status de verdade em virtude das narrativas que se propagam socialmente nas escolas, nas universidades, em diferentes espaços. Neste registro, cabe destacar a virada linguística, analisada a partir da perspectiva pós-estruturalista, sendo responsável pela constituição da linguagem e do discurso como pontos focais na filosofia contemporânea. Nesse entendimento, a linguagem passa a ter papel constitutivo nos elementos da vida social, não mais só significando a realidade, mas também a constituindo discursiva e linguisticamente.

Como afirma Camargo (2009, p. 16), a linguagem “não só comunica, não só medeia, não só representa a realidade”, mas fabrica essa realidade, portanto, a realidade inclusiva é produzida pela linguagem, pelos discursos assumidos pelos sujeitos educacionais que produzem e são produzidos pelas significações inclusivas.

Diante disso, os movimentos inclusivos também são considerados fruto de discursos que se constituem como redes de significação ao serem narrados por uma língua maior, atravessados nesta discussão pelas políticas públicas educacionais especiais, que emanam o exercício de poder do Estado sobre as práticas de subjetivação, produzindo verdades e saberes educacionais específicos.

Para entender alguns desdobramentos sobre a lógica inclusiva contemporânea, que “evolui” da possibilidade para a instituição da prática educacional como regra indispensável, é necessário debater a discursividade envolta pelas políticas públicas educacionais que resultam na determinação de práticas e responsabilizações as quais devem ser assumidas pelos sujeitos docentes.

Diante disso, para que houvesse a institucionalização do AEE nas escolas de ensino regular foi imprescindível que o Governo investisse em políticas inclusivas que buscassem, através de seus discursos, produzir verdades que sejam assumidas pelos professores, gestores, funcionários e alunos dessas escolas. Tais documentos abordam orientações sistemáticas para a efetivação de uma escola inclusiva, posicionando ações e sujeitos específicos como responsáveis pelo planejamento e constituição de projetos inclusivos.

Na mecânica inclusiva essas orientações permitem um “aconselhamento” de como deve ser desenvolvido o projeto inclusivo, mas principalmente indica a responsabilização por parte da educação especial pela operacionalização das ações inclusivas nos meios escolares regulares. Nesse sentido, as indicações políticas tomam forma de normativas, não cabendo sua discussão ou sua problematização, pois se tornam verdades produzidas a partir de uma razão de Estado.

Com o fortalecimento do imperativo inclusivo no campo educacional, provoca-se a pensar a estruturação das instituições, das práticas pedagógicas e dos sujeitos envolvidos nesse processo e, com isso, implica a desconstrução de significados “ultrapassados” sobre educação especial e a urgência na elaboração de “novas” propostas pedagógicas inclusivas.

Visualizando a problematização dos discursos produzidos com base nas influências das políticas públicas, observam-se ações de governamento sendo articuladas para a condução da conduta de uma população em prol da execução de práticas pedagógicas específicas, mas principalmente de estratégias de autogoverno.

> Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. O poder só se exerce sobre sujeitos livres – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade, onde diversas conditas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer (FOUCAULT, 1995, p. 242).

Problematizando tais enunciados, acredita-se ser interessante pensar a constituição dos professores nessa lógica inclusiva, de cunho emergencial, sobre a formação de professores para atuação no AEE garantindo a implantação das normativas ancoradas nas legislações que acolhem a diferença nos espaços escolares.

A partir das recorrências discursivas que incitam a escola como lócus privilegiado da diferença, capturam-se os sujeitos pelos discursos de verdade produzidos pela linguagem e estes passam a inquietar-se frente à diferença.

Então, a escola passa a ser um espaço de contenção das diferenças. Uma maquinaria que fabrica subjetividades e, ao mesmo tempo, regula e controla o corpo educacional na sua coletividade e, também, individualmente, através de estratégias de poder, um poder que se produz em cada ação pedagógica, social e política.

Articulando com estas questões, é interessante problematizar as estratégias de governamento operadas pela racionalidade política neoliberal, investidas na subjetivação de sujeitos educacionais, dentre as quais, a lógica da tolerância.

> O movimento mundial pela educação inclusiva 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).

No palco das políticas inclusivas, o discurso de educação para todos toma lugar privilegiado enunciando a solidariedade e a tolerância como condutas indispensáveis para a constituição de uma sociedade inclusiva. Nessa perspectiva, a formação docente para o AEE atende aos princípios de governamento na produção de professores flexíveis, que tenham como modelo de conduta a solidariedade. Conforme Camargo, a tolerância:

> Possui dois empregos estratégicos, constituindo-se como uma das principais ferramentas tecnológicas de governamentalidade neoliberal. Ela parece agir controlando tanto os anormais no nível político (pela sua aproximação estratégica do espaço da normalidade) quanto os normais (no nível da ética), na medida em que cada um se convence dos benefícios que todos teriam com essa transformação das atitudes com o outro em atitudes tolerantes (2009, p. 53).

Os processos educacionais inclusivos potencializam o desafio de manter os alunos ditos “anormais” dentro da lógica de mercado, pois a racionalidade política atual deseja sujeitos produtivos e, para viabilizar a regulação e o controle dessa população, são necessários docentes que implantem ações pedagógicas normalizadoras.

3.2 AEE: tecnologia de governamento

> Vocês têm na sociedade uma categoria de indivíduos que, seja a título definitivo, por serem idosos ou deficientes, seja a título provisório, por terem perdido o emprego, por serem desempregados, não podem alcançar um certo patamar de consumo que a sociedade considera decente. Pois bem, é para eles e em favor deles exclusivamente que se deveria atribuir o que constitui os benefícios compensatórios, os benefícios de cobertura característicos de uma política social (FOUCAULT, 2008b, p. 280).

Ao deixar de lado o olhar naturalizado sobre as políticas públicas educacionais especiais e partir para o contexto legal das suas práticas, percebe-se uma influência significativa de movimentos e de organismos nacionais e internacionais sobre o investimento nas possibilidades de educação para “todos”. Podemos dizer que, para a efetivação desse direito de educação no âmbito educacional regular, foi necessário um investimento por parte do Estado no contexto social, político e econômico da escola.

Ao assegurar uma formação educacional de qualidade à população de “anormais” intentou-se também para o investimento de políticas neoliberais. Afinal ao celebrarmos a diferença estamos celebrando, juntamente, a lógica empresarial, partindo de relações pedagógicas para alcançar as relações econômicas e, é neste cenário político que cada aluno, cada professor e cada gestor empresaria sua própria ação, sua conduta a fim de entrar e participar do jogo econômico disponibilizado pelas práticas pedagógicas inclusivas.

Na racionalidade neoliberal, todos são chamados a participar das suas engrenagens econômicas e políticas, sendo cada um instrumento produtor do jogo inclusivo. Dessa maneira, o AEE possibilita estratégias educacionais para a inclusão de “todos” nesta lógica.

Os saberes promovidos e os poderes investidos sobre a criança com deficiência nos últimos tempos reforçou a implantação de práticas pedagógicas específicas em posição de emergência, operando sobre uma rede discursiva que integra o AEE como uma prática educacional contemporânea nas escolas regulares.

Tais manobras educacionais não livram o aluno “anormal” da zona do desvio, mas traveste a educação especial, de forma que ela se mantenha viva nas práticas escolares regulares. Neste sentido, o AEE se sustenta enquanto modalidade pedagógica que trata de mecanismos disciplinares os quais estabelecem a norma, reconhecendo a composição e os efeitos que são produzidos por esta norma.

Sendo então o AEE a nova roupagem da educação especial nos espaços escolares, há a permanência da constituição de sujeitos do desvio, porém agora articulados com novas leis e novas formas de materializar os alunos deficientes no movimento in/exclusivo.

O Atendimento Educacional Especializado é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2), esse serviço é previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva desde 2008 e descrito no Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, devendo ser “prestado das seguintes formas: I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (...), II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 2).

A escola regular como lócus de “acolhimento” de alunos público alvo das ações inclusivas necessita de formulações discursivas que determinem atuações pedagógicas também inclusivas. Nesse sentido, o AEE também implanta mecanismos de controle para gerenciar e regular o aluno no seu processo escolar, com isso, ainda há uma responsabilização da educação especial com relação à educação inclusiva, pois ela “se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009, p. 1).

Nessa dinâmica, a escola pretende operar com um conjunto de práticas pedagógicas que articulem o ensino regular e o ensino especial possibilitando diferentes formas de governo. Ao trazer todos para “dentro” do processo inclusivo educacional, vê-se uma estratégia econômica sendo colocada em funcionamento, pois alicerçado no discurso de direitos humanos o Estado consegue concretizar o objetivo de favorecer a lógica neoliberal.

O objetivo do AEE é potencializar intervenções pedagógicas para o pleno processo de escolarização dos alunos público alvo da educação inclusiva e, favorecendo tal processo, existe a garantia de acesso e permanência de todos os alunos nas salas de aula regular.

> Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:
> 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;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Mas antes que se pense que o AEE é somente um atendimento diferenciado, é necessário ir mais além ao seu fundamento. Visto que tem como condição de possibilidade inicial a política de educação inclusiva a qual regulamenta a vinda dos alunos antes excluídos para as salas de aula regular, caracterizando as escolas antes regulares em regulares inclusivas, dispondo de um professor especializado para a organização dos espaços e serviços adequados ao aluno “especial”.

Transporta novos saberes para dentro do espaço regular que rapidamente investe em novos poderes, subjetivando sujeitos discentes e docentes à discursividade envolta na dinâmica inclusiva. Assim, a partir da produção desses discursos a manifestação do governamento, constitui-se como estratégia para a condução de uma conduta que produz efeitos inclusivos. Por isso, para a sua organização a escola deve institucionalizar:

> I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos,recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> III – cronograma de atendimento aos alunos;
> IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
> V – professores para o exercício da docência do AEE;
> 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;
> 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).

A partir disso, uma peça é fundamental na engrenagem que ora se apresenta: o professor do AEE. Um profissional que se constitui a partir ou através das tecnologias de governamento.

Ao se produzir a inclusão como um movimento que garante a educação de “todos” os alunos, produz-se também a necessidade de um docente que dê conta da diferença no espaço escolar, um docente flexível, aberto a naturalização do processo in/exclusivo, em que o discurso neoliberal rege a sua conduta e a conduta dos seus alunos. Dito de outra forma, este docente deve seguir a tendência contemporânea de formação profissional, com uma postura constante de

inacabamento, de autoinvestimento, de autogovernamento, um professor disposto a seguir as orientações inclusivas.

Um professor pastor, que conduz seu rebanho no regime da governamentalidade neoliberal, um professor que saiba conduzi-lo adequadamente para longe do risco, que o reconheça em sua coletividade e individualidade. Um sujeito docente que saiba usar ferramentas, criar estratégias e laçar táticas pedagógicas a fim de colocar em prática o governamento.

3.3 O AEE como produtor de efeitos na formação de professores na lógica inclusiva

É possível vislumbrar no decorrer da história brasileira a existência de diversas abordagens e concepções que produzem a educação especial, uma vez que se depara com modelos e representações que envolvem essa prática educacional nos diferentes momentos históricos da educação, os quais enredaram os discursos sobre a pessoa com deficiência e tal modalidade de ensino.

Ao atentar para as diferentes formas de gerenciamento da deficiência é possível compreender como foi arquitetado, em cada período histórico, o perfil de instituição, de público e de profissionais que garantiram e garantem a legitimidade da educação especial no Brasil. Ao empreender uma discussão do momento atual da educação especial, vemos esta congregada aos movimentos inclusivos das escolas regulares.

Assim, é possível sustentar que o ensino especial sempre abrangeu a educação de pessoas que viviam à margem da sociedade e, sobretudo, do sistema regular de ensino brasileiro, porém nas últimas décadas, mais especificamente após a década de 1990, aponta-se para um crescente envolvimento e uma significativa mudança desta modalidade educacional nos meios escolares regulares, com o intuito de regulamentar uma nova educação para as pessoas com deficiência sob o enfoque da perspectiva de educação inclusiva.

Dessa forma, os bancos da escola regular foram sendo ocupados por esta área de conhecimento muito recentemente, sendo assim, o campo de atuação profissional, que a educação especial demandou a partir de então, concentrou-se em profissionais especializados, os quais atuam nas salas de recursos

multifuncional tendo como responsabilidade operar com a clientela “especial” que marcha para a sala de aula. Nesse sentido,

> Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito. Isso é assim não apenas porque a inclusão é um tema que só recentemente entrou na agenda das políticas públicas, mas, também, porque, sob essa palavra, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação. Seja no plano simbólico, seja no plano nitidamente material o fato é que a todos parece interessar qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazer em nome da inclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 948).

Através desse imperativo, um novo regime de enunciados ronda a escola regular, tratando da democratização do ensino de pessoas com deficiência e, por ventura, impulsionando a necessidade da formação de docentes para o AEE, uma vez que os professores são subjetivados a investir em formações, a fim de mudar suas condutas e garantir a educação inclusiva, assumindo a responsabilidade por alunos ditos “anormais”. “Em outras palavras, a educação inclusiva passa a ser o meio mais conveniente de modificar os comportamentos no sentido da produção de indivíduos apropriados ao Estado” (LASTA; HILLESHEIM, 2011, p. 103).

Esta formação para o AEE é oferecida aos docentes de escolas públicas a fim de garantir que tais profissionais tenham conhecimento técnico para atuar com a clientela da educação especial, demanda esta de alunos que estão matriculados na rede regular de ensino, tal manobra é regulamentada pelo Decreto 7.611, que garante a oferta de AEE nas escolas regulares. Em seu artigo 5º fica claro a sustentação dada pelo poder público a esta formação.

> A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (2011).

Dentro da mecânica inclusiva, o AEE torna-se uma tecnologia de governamento que faz uso de táticas e estratégias para produzir efeitos no processo formativo da docência inclusiva. Para a produção de tal forma de docência, o AEE é sustentado ainda por outras políticas educacionais empreendidas na racionalidade política contemporânea, para além do Decreto antes citado, vê-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução nº 04 (2009) e o Parecer nº 13 (2009) assumindo a centralidade das

políticas de formação de professores para a inclusão. Tais políticas ainda instituem o AEE como um serviço de atendimento especializado que regula os processos de aprendizagem dos alunos “anormais”, promovendo sua normalização e gerencia de risco.

Esse panorama educacional contemporâneo opera de modo que a formação docente para o AEE se torne um dos fundamentos das novas demandas legais inclusivas, devido ao grande movimento existente para a inclusão dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, dispondo de possibilidades de acesso e, principalmente, de permanência dessa população no ambiente escolar, tratativa essa colocada como dever do Estado.

Ao adentrar na análise dos programas governamentais dirigidos para formação docente, neste caso específico para o AEE, é possível constituir as primeiras aproximações neste sentido, bem como ancorar dúvidas e tensionar verdades sobre a atual constituição dos professores e suas condutas perante a nova perspectiva de educação inclusiva, assim como suspeitar da ampla discussão sobre a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular.

A partir da nova forma de olhar esse movimento educacional, baseado em relações políticas, econômicas e sociais, é que se entende a institucionalização das pessoas com deficiência como sendo submetida a tecnologias de saber e poder que tem como fim esquadrinhar e reparar seus desvios. Nesse sentido, a inclusão pode ser entendida como um acontecimento discursivo rodeado por técnicas modernas de poder, que deduzem quem é normal e quem é “anormal” dentro dessa lógica educacional, dedução essa, ancorada por saberes pedagógicos específicos da educação especial, presentemente mascarada pelo AEE nos meios escolares regulares. A partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva:

> A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.
> A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (2008, p. 9).

De tal modo, o AEE é tomado como uma tecnologia de governamento dos “anormais” que estabelece diferentes mecanismos disciplinares os quais instituem a norma como base das práticas pedagógicas específicas.

> O anormal, assim, é definido por não estar no centro de uma referencia padrão, devendo ser inscrito em práticas de normalização. Com base nas definições e classificações de cada um, os espaços e tempos de normalização vão sendo definidos, e, na escola e na sociedade atual, vemos sendo produzidos mais e mais anormais, que são encaminhados para especialistas das clínicas, a fim de que se confirmem suas anormalidades, deficiências, necessidades especiais e, com base nos diagnósticos, se definam formas de intervenção. As clínicas em tempos de inclusão, servem para justificar o fracasso de inúmeros alunos, funcionando como engrenagens que colocam em funcionamento a grande máquina escolar (THOMA, 2006, p. 15).

Anteriormente, as orientações acerca dessa modalidade de ensino eram de manter espaços, saberes e profissionais específicos e distanciados do ensino regular, contemporaneamente novos discursos garantem a efetividade de ações inclusivas.

Atualmente, os movimentos inclusivos estão tomados por estratégias que naturalizam os discursos educacionais especiais nos meios escolares regulares, dando “espaço” para novas relações de poder que acabam por subjetivar a conduta docente. Essa subjetivação, por sua vez, mobiliza o trabalho do professor de modo que este se sente capturado pelo conjunto de saberes que abarcam a educação especial na lógica inclusiva. Ao considerar que as políticas inclusivas manifestam novas formas de saber-poder sobre os docentes que estão incluídos no sistema educacional inclusivo, observa-se o exercício do governo conduzindo suas condutas de forma a sentir-se incluído na lógica da racionalidade política neoliberal.

Sendo assim, a formação docente para o AEE torna-se uma manifestação indispensável e estratégica nos espaços escolares, uma vez que essa área de saber técnico-científico promove e regula a docência e, por sua vez, são as políticas públicas, através de suas regulamentações, que lançam o disciplinamento da conduta docente, regulando sua prática pedagógica a fim de normatizar a inclusão nas instituições regulares.

A educação especial, ao ser considerada durante anos um campo com referência normalizadora torna quase que obrigatório que olhemos para o AEE também como detentor de práticas reabilitadoras, dado que a educação especial

está envolta entre os movimentos inclusivos amparando ações pedagógicas ortopédicas.

Nesse sentido, ao incluir um aluno com deficiência, dá-se a possibilidade de usufruto da dinâmica democrática neoliberal, ato este envolto pelas estratégias mobilizadoras do AEE que buscam identificar os desvios da população discente. Frente a estes aspectos, é preciso incluir para tentar eliminar as diferenças.

E através da prática do AEE se ampliam as possibilidades de inclusão e permanência do aluno com deficiência na escola, podendo esquadrinhar seus desvios e arquitetar estratégias de controle que garantam a noção de risco nas instituições escolares, pois conforme Lopes; *et al* (2010, p. 9) o ideal moderno faz com que "essas incansáveis descrições, que marcam toda e qualquer forma de desvio, funcionem não com o intuito de excluir, segregar ou aniquilar, mas de incluir, conhecer e governar", para controlar condutas que passem a fazer parte de um emaranhado sistema de seguridade.

Na tentativa de seguir as coordenadas das políticas públicas inclusivas, as escolas regulares buscaram estratégias para dar conta do controle e da normalização dessa nova demanda de alunos, da mesma forma os docentes estão buscando investir em sua formação; assim o professor "é empresário de si mesmo, que faz certo número de despesas de investimento para obter certa melhoria" (FOUCAULT, 2008b, p. 317). Diante dessa lógica, para trabalhar nas práticas de in/exclusão o professor deve estar mergulhado na lógica neoliberal das políticas de formação docente, em que a autoformação é uma articulação do nosso tempo.

Ao se responsabilizar pelo seu próprio processo de aprendizagem, o professor está buscando novas formas de governar sua clientela educacional, mas também de conduzir a sua própria conduta frente aos benefícios da educação inclusiva. No contexto educacional o aluno tem o direito de adentrar e permanecer na escola e, neste sentido, o docente deverá ser capaz de acumular aprendizagens e de gerenciar o risco da exclusão, tal processo garante e incita o investimento em cursos de formação em AEE.

Neste caso, em que o investimento em formação circula nos discursos pedagógicos inclusivos com base em regulamentações legais, o governamento se mostra enquanto condução consentida pelos professores, já que a busca pelo empreendimento de novas e diversas aprendizagens não é colocada de forma

repressiva, obrigatória, mas como uma necessidade de atualização pedagógica, essa é uma necessidade de governar sujeitos.

A autogestão incorporada pelos professores aponta para a direção e otimização de suas condutas pedagógicas individuais, porém com vistas à administração de um corpo coletivo, da população discente. Conforme Roos (2009, p. 19) “A população nesse sentido, é objeto de conduta, como elemento coletivo que necessita ser governado de modo seguro para bem produzir, mas, mais fortemente, é o meio onde se realiza o governamento dos indivíduos”.

Assim, o AEE ocupa uma prática pedagógica bastante diferenciada da lógica educacional regular, pois é através deste serviço que serão disponibilizadas práticas pedagógicas especializadas, as quais tem como foco a organização das ações inclusivas nas escolas.

Para tal, é preciso da contribuição das estatísticas, que garantem numericamente o apontamento de quem esta fora da normalidade e, a partir do devido reconhecimento, serão arquitetadas estratégias de aprendizagem que levem a garantia da participação dos alunos com deficiência nas aprendizagens formais, ou seja, estabelecendo formas de produtividade no meio inclusivo.

> Um olhar voltado para o diagnostico individual, para a mediação da conduta humana, permite a elaboração de um conjunto de instrumentos e técnicas ancorados e respaldados pelos saberes da estatística. Com base em critérios específicos, os indivíduos foram sendo normalizados em relação a agregados estatísticos, os quais mantêm monitorados e supervisionados o desenvolvimento e o crescimento das populações em risco. Através do cálculo de probabilidades, é possível construir uma média de quantos alunos deficientes estão fora da escola, de como eles aprendem, de qual é seu aproveitamento escolar, etc (LUNARDI, 2004, p. 25-26).

Através da tecnologia de governamento, é possível garantir as práticas de gestão do risco social no meio escolar, assim como, através da estatística que aponta o desvio e produz novas relações de poder que exercem a ordem reguladora. A partir desta constituição de verdades sobre sujeitos e ações do AEE o professor tem a possibilidade de intervir através de práticas pedagógicas específicas que naturalizam a “estada” dos alunos na escola, deixando para traz as problematizações sobre a inclusão.

Para tanto, as escolas garantem o acesso e o atendimento especializado para os alunos público alvo da educação especial, com o intuito de governar essa população que deixa de ser assistida por práticas excludentes e é seduzida pela lógica de mercado, que mesmo assim continua produzindo sujeitos do desvio.

Assim como os alunos são capturados por estas formas de governo, os docentes que se tornam empresários de si, também são subjetivados por discursos neoliberais. Pois,

> Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo (LOPES, 2009, p. 109).

A partir dessa mobilização coletiva para a manutenção do processo inclusivo, a escola torna-se um local dirigido pelos programas governamentais que provocam a emergência do estabelecimento de serviços de AEE, serviço esse envolto pela discursividade de direitos e deveres. O direito mascarado pelo desejo de participar e permanecer no jogo de mercado neoliberal, ou seja, o direito de estar incluído e o dever do docente em incluir-se na lógica da concorrência tendo que investir em si próprio para garantir e promover a inclusão de seus alunos.

4. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM AEE PRODUZINDO ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS E PROFESSORES INCLUSIVOS

O destaque obtido pelo processo inclusivo no interior das políticas públicas educacionais especiais brasileiras se inicia muito antes do Ministério da Educação lançar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008. Ao olharmos para essa questão, percebemos no artigo 208 da Constituição de 1988, em seu item III, a determinação do AEE como uma modalidade de atendimento que deveria ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino, fundamentando os direitos individuais e garantindo democracia coletiva nas escolas regulares.

Seguindo essa linha, é impossível deixar de lembrar que o movimento inclusivo inicia sua gestão de forma tímida, pois o aluno “anormal” tinha pouco espaço e direitos no meio escolar regular, mas lentamente esse movimento foi garantindo o desenvolvimento dos ideais “democráticos” na educação.

A legitimação do atendimento dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino toma potência a partir das orientações delegadas pela Política Nacional de 2008, bem como, a inclusão deste público nas escolas regulares entre os alunos ditos normais é garantida pela constituição dos demais documentos que amparam tal proposta pedagógica atual, como o Parecer nº 13, a Resolução nº 04 e o Decreto 7.611 elencados nesta pesquisa.

A necessidade da implementação de legislações específicas para o AEE nas políticas públicas atuais contribuem para a elaboração de propostas educacionais que tenham como base a intervenção do Estado. Tal intervenção se dá através de propostas governamentais alicerçadas por um discurso com respaldo na tolerância e no respeito à diversidade humana.

Esse conjunto de dispositivos, que rondam as políticas públicas inclusivas, opera na constituição de estratégias para o governamento da conduta docente da forma mais eficaz possível. Nesse sentido, garantir o direito à igualdade de escolarização aos alunos “anormais” atinge o objetivo principal da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que:

> Tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

> habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, 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 (2008, p.8).

Os pontos centrais da citação que garantem a oferta de um atendimento diferenciado em todos os níveis de ensino, recursos materiais adaptados e profissionais capacitados, que sejam engajados no envolvimento dos demais agentes educacionais nesse processo, incluindo a família do aluno, sintetizam a legitimação de estratégias políticas, sociais e pedagógicas nos meios escolares de forma a operacionalizar alternativas inclusivas.

Sob esse aspecto todos são convocados a participar da lógica inclusiva, mas principalmente o professor da escola regular é convocado a formar-se ou autoformar-se a fim de desenvolver estratégias de governo, para regular e normalizar as condutas dos sujeitos nas práticas escolares regulares. Articulando a política ao propósito da escola contemporânea, institui-se esse espaço como sendo “democrático” onde a constituição de valores e aprendizagens entre alunos normais e “anormais” viabiliza ações in/exclusivas.

Neste exercício democrático, o estabelecimento das atuais propostas pedagógicas de respeito à diversidade é a condição *sinequa non* para o desenvolvimento de um “novo” espaço de escolarização, que contribua para a regulação da ação dos sujeitos escolares. Desse modo, a escola como lócus de aplicação de programas governamentais e políticas educacionais aborda condições para o desenvolvimento de processos de formação docente em AEE.

Tal proposta educacional segue interesses de origem política, social e econômica e seus objetivos são direcionados a um determinado público de alunos

que hoje são assegurados pelo direito de receber o AEE no turno inverso, conforme as diretrizes do art. 4º da Resolução Nº 4 DE 2009, tal público é composto por:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> 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.
> 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 (BRASIL, 2009, p. 1).

A definição das três categorias de indivíduos localiza o público-alvo da educação especial como sendo os alunos com direito a receber o AEE no meio escolar regular, anulando a proposição de diretrizes anteriores que asseguravam esse atendimento para toda e qualquer criança que apresentasse alguma necessidade educacional especial durante seu desenvolvimento educacional. Como fica explicito no artigo quinto da Resolução nº 2 de 2001:

> Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
> 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 (p. 2).

Nesse sentido, parece que a educação especial no âmbito da educação inclusiva em vez de universalizar a escolarização de todos aqueles que supostamente dela necessitam, através da “democratização” de oportunidades, limita-a a um pequeno e seleto grupo de educandos. Contudo, não se incita a julgar tal estratégia política, mas tenta-se envolver pelos discursos de uma sociedade inclusiva que coloca em funcionamento as políticas públicas as quais instituem formas de gerenciamento do risco social de tais categorias estudantis, eliminando a diferença, ou seja, tentando trazer o aluno para mais perto da norma, busca-se eliminar as situações de exclusão educacional.

Para tanto, a política pública trata de um dispositivo que incita poder, o qual constitui sujeitos e move processos educacionais. A proposta de inclusão escolar é

um mecanismo de poder que promove o senso de obrigatoriedade em todos os indivíduos que estão envoltos nesse processo, atualmente os discursos inclusivos formulados na legislação educacional brasileira posiciona os sujeitos escolares no domínio de uma filosofia educacional moralizadora que objetiva o direito da existência de uma “Escola para Todos”.

Diante dessa problematização, a formação de professores para o AEE, faz parte do emaranhado de estratégias inclusivas que são regulamentadas pelas políticas atuais, parece possível considerá-las como estratégias envoltas em relações de poder que regulam e governam a conduta docente. É possível perceber que

> A materialidade discursiva que se organiza em torno dos processos educacionais inclusivos está inscrita na possibilidade de governar as condutas dos sujeitos para que a sociedade de seguridade tome forma e possa estabelecer a inclusão escolar de maneira a garantir que todos aqueles que ainda se encontram fora dessa racionalidade sejam nela dispostos (THOMA; KRAEMER, 2011. p. 219-220).

O AEE, nesse domínio, constitui-se numa tecnologia implicada na produção de determinados sujeitos, sujeitos docentes, capturados ou subjetivados por ações governamentais a regular as diferenças discentes. Dessa maneira, ao desconstruir as representações existentes sobre a formação em educação especial, vê-se a formação em AEE envolta em relações de poder que subjetivam uma busca por atualização em educação especial, a fim de implementar atitudes pedagógicas consideradas ideais para a inclusão.

As políticas públicas de inclusão escolar regulamentam a educação inclusiva, garantindo a captura pelos discursos de verdade que regulam e governam as condutas a partir de ditames de uma sociedade de controle, característica esta de práticas neoliberais, uma vez que somos envolvidos e somos responsabilizados pelas práticas de governamento das condutas, sejam elas do governo de si ou dos outros. Não deixando para trás a ênfase dada à disciplina de tempos de liberalismo moderno, utilizando-a por meio de diferentes técnicas, objetivando definir e limitar ações.

> A regulação e o governo dos sujeitos e das populações são mecanismos necessários para “canalizar” suas capacidades para objetivos produtivos, no sentido de utilidade para o poder. Mas essa regulação e governo não estão necessariamente centralizados em qualquer instituição específica, como o Estado, por exemplo. O que caracteriza a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana. A educação é certamente um desses dispositivos, central na

> tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações (SILVA, 1994, p. 252).

Visto isso, no âmbito educacional do AEE a concepção de governamento precisa da disciplina para que o exercício do poder se faça de modo econômico, com menor consumo de energia possível, porém buscando alta produtividade.

O controle, por sua vez, funciona como base social do sujeito na contemporaneidade, contribuindo para o processo de autogovernamento, isto é, de um sujeito empresário de si, atributo que amplia o conceito de Estado neoliberal e da governamentalidade. Considerando as políticas de inclusão como práticas de governo é que entendemos a ação pedagógica do AEE como responsável por colocar em funcionamento uma rede de saberes e poderes que agem indiretamente sobre os sujeitos docentes, moldando sua conduta, produzindo sujeitos politicamente dóceis e economicamente úteis através de manobras políticas.

> Em uma racionalidade neoliberal, a *governamentalidade* coloca como necessário um constante governamento das condutas, a fim de garantir "tudo a todos" com um governo mínimo ("governar mais governando menos"). Trata-se de entender o neoliberalismo como uma forma de vida, uma governamentalidade que se estabelece por meio do jogo econômico como produtor de estratégias para o empresariamento de si. O neoliberalismo, em sua especificidade, imbrica questões econômicas atreladas a todas as atividades dos indivíduos (THOMA; KRAEMER, 2011, p. 201).

Com isso, a universalização do sistema escolar constitui um campo discursivo rodeado por estratégias de governamentalidade, as quais são operadas pela racionalidade política neoliberal que faz "jus" a fabricação e ao governamento de professores em espaços escolares inclusivos. Desta maneira, a política de formação como mecanismo de poder que é, assume formas eficientes para a fabricação de um sujeito docente produtivo dentro da lógica neoliberal.

Esse processo inicia-se mesmo antes da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, como podemos vislumbrar na retomada histórica que tal documento aborda.

> O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que *"o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana"*. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p. 03).

> Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p. 04).

Em 2001 ainda se observa a inclusão como um movimento novo para a perspectiva de ensino regular, sendo a formação docente um dos pontos que se mostravam deficitários, já em 2002 a Resolução Nº 1 incita uma mobilização por parte das universidades em empreender a formação docente para o atendimento da Diversidade nos meios escolares.

> Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2008, p. 04).

O “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, do ano de 2003, é um dos programas governamentais mais importantes para a potencialização das ações inclusivas e permanece ativo ainda hoje. Tal programa tem como objetivo realizar Seminários Nacionais de Formação de coordenadores municipais e dirigentes estaduais, prestando apoio técnico, financeiro e orientando a organização da formação de gestores e educadores dos municípios-pólo de todo o Brasil e nas suas respectivas áreas de abrangência, bem como disponibiliza materiais pedagógicos que auxiliam na formação destes gestores e educadores em suas realidades educacionais.

> Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino (BRASIL, 2008, p. 04).

No ano de 2005, o MEC por intermédio da extinta SEESP propôs aos estados brasileiros a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, para apoiar a formação continuada de docentes para atuar no atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação

incluídos no ensino regular, tal ação teve e tem o intuito de fortalecer as políticas públicas voltadas para a garantia do AEE destes alunos em especial.

> Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Beneficio de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2008, p. 05).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, firmado em 2007, tem entre suas ações algumas que se configuram como condições de possibilidade para a implementação da educação inclusiva, sendo a formação docente uma delas a qual, junto do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB[15], capacita professores nas mais diferentes áreas, inclusive na educação inclusiva incidindo sobre a qualidade da educação brasileira.

Desde então, estas ações só aumentam para dar conta da formação de professores para atuar nos meios escolares inclusivos, formando-se novos regimes de enunciados sobre o professor e a “democratização” do ensino regular. Não se idealiza mais um docente que utiliza estratégias educacionais com ênfase na disciplina do liberalismo, mas um profissional que faça articulações de controle, ou seja, que controle e conduza a vida dos alunos incluídos, mas que principalmente governe sua conduta, seja empresário de si de forma a movimentar o Estado neoliberal e garantir a governamentalidade.

A discursividade que o movimento inclusivo obtém no cenário educacional se aproxima de diferentes formas, mas principalmente pelas políticas governamentais que constituem determinada sociedade, não deixando de salientar as condições de possibilidade que tais políticas manifestam em determinado período histórico, pois cada momento demanda uma estratégia diferente. Em nosso momento histórico atual, as políticas públicas de formação de professores respondem a uma urgência por professores autônomos, autogerenciados que interessem a engrenagem neoliberal.

---

[15] A Universidade Aberta do Brasil – UAB é um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância que tem como objetivos oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

O crescimento numérico dos índices de formação para a educação inclusiva aponta fortemente para a articulação de políticas inclusivas preocupadas com a formação de professores, fato que ganha potência no cenário educacional.

> Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (BRASIL, 2008, p. 8).

Esse docente de “identidade pós-moderna”, com vistas ao inacabado e mobilizado pela flexibilidade, tem um caráter autogerenciável que busca uma nova postura, novos e diversos saberes. Esse professor possui novos valores no que tange a inclusão, sua condução é consentida, pois os novos conteúdos estão associados às novas leis educacionais especiais, que reorganizam as representações através dos discursos que rodeiam os espaços escolares. Os processos de formação docente para o AEE:

> Parecem seguir a tônica atual, sendo muito úteis às finalidades do Estado neoliberal, pois sujeitos inacabados, flexíveis, são produtores e consumidores em potencial – nesse caso, produtores e consumidores dos saberes sobre alunos da diversidade. Além disso, tornam-se parceiros da maquinaria autogovernada. Afinal, sujeitos que regulam sua própria conduta exigem um mínimo investimento de poder, já que cada um é pastor de si mesmo. Daí a eficácia do governamento de si. No campo da formação docente para inclusão, é possível verificar essa produtividade. A cada professor é recomendado ser gerente de sua própria formação, de suas aulas, de suas atitudes frente aos alunos incluídos (MACHADO, 2011, p. 67).

Essa produtividade docente esta alicerçada nos discursos que rodeiam a política de formação. Neste contexto, as políticas públicas tomam um caráter de dispositivo pedagógico, regulamentando as tomadas de decisões de toda uma comunidade escolar, que passa a ser vigilante e potencializadora de ações, tornando-se a extensão do Estado dentro do espaço escolar.

Mesmo assim, por meio da inspiração neoliberal, faz-se necessário elencar um docente dentre os tantos responsáveis pela inclusão, uma vez que esse profissional articula e configura o AEE como mecanismo de poder para a execução do controle, da regulação e do governo das populações dentro do espaço da sala de recursos, mas principalmente enquanto sujeito de uma escola regular no sentido de abranger objetivos que são produtivos para uma racionalidade política.

Assim, diante das problematizações advindas das e pelas políticas públicas de inclusão, a formação para o AEE media uma rede de poder que confere um estatuto de saber e produz subjetividades docentes para a autogerência formativa. Esse empresariamento de si define modelos que se responsabilizam por colocar em funcionamento a dinâmica inclusiva, contudo essa forma de controle se coloca de forma sutil pelo governamento, em que o professor cobra-se em garantir o acesso e as condições necessárias para uma educação escolarizada de sujeitos antes excluídos, esse professor produtor de seu próprio capital educacional é o *homo oeconomicus* escolar.

> O *homo oeconomicus* é aquele que obedece ao seu interesse, é aquele cujo interesse é tal que, espontaneamente, vai convergir com o interesse dos outros. O *homo oeconomicus*é, do ponto de vista de uma teoria do governo, aquele em que não se deve mexer. Deixa-se o *homo oeconomicus* fazer. É o sujeito ou o objeto do *laissez-faire*. É, em todo caso, o parceiro de um governo cuja regra é o *laaissez-faire*. E eis que agora, nessa definição de Becker tal como eu lhes dei, o *homo oeconomicus*, isto é, aquele que aceita a realidade ou que responde sistematicamente às modificações nas variáveis do meio, esse *homo oeconomicus* aparece justamente como o que é manejável, o que vai responder sistematicamente a modificações sistemáticas que serão introduzidas artificialmente no meio. O *homo oeconomicus* é aquele que é eminentemente governável. De parceiro intangível do *laissez-faire*, o *homo oeconomicus* aparece agora como o correlativo de uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis do meio (FOUCAULT, 2008b, p. 369).

Nesse contexto, o poder se inscreve, através da engrenagem inclusiva que ampara o discurso do professor politicamente correto, onde o contexto de igualdade e diferença deve conversar amistosamente, deslocando o compromisso da educação inclusiva para determinados profissionais, que são produtores de saberes específicos. Nessa circunstância, torna-se indispensável colocar determinadas práticas pedagógicas em funcionamento, as quais acabam por constituir a educação especial dentro da escola regular como uma *expertise*.

> O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejáveis por “expertos” e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. [...] o que acontece é a invenção de novas táticas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

O discurso que constitui a educação inclusiva justifica a formação docente para o AEE através de regimes de verdade já estabelecidos, abrindo campo para o exercício do poder por parte destes docentes em formação que passam a empreender o governo de si e dos outros.

Neste cenário político que se localiza a inclusão educacional, a formação de professores para o AEE se constitui como proposta central quando é visualizada a partir de um olhar econômico. O projeto inclusivo, tendo como objetivo oferecer possibilidades de inserção educacional ao público alvo da educação especial,dissemina enunciados de democratização do ensino e da necessidade de formação profissional, uma vez que o professor do AEE é responsável por garantir a inclusão de todos e de cada um dentro do espaço de ensino regular.

Diante disso, a implementação e a divulgação das políticas públicas de inclusão escolar de uma forma geral parecem ser promovidas somente por instâncias governamentais como o Ministério de Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, através da mobilização de programas e ações educacionais, porém essa definição é bem mais ampla, quando se depara com o discurso inclusivo que vem sendo formulado desde a década de 1990, em que se captura pelas estratégias de governo e se passa a assumir um compromisso com a ideia de uma sociedade inclusiva.

4.1As estatísticas permitindo a produção de registros e formulando saberes

Programas governamentais de cunho educacional são pensados e viabilizados a partir de uma ordem discursiva que está centrada no objetivo de administrar populações. No caso da educação inclusiva, além de estabelecer um novo saber sobre a educação especial, foram possibilitados novos espaços e profissionais, assim como houve a necessidade de investimento na produção de dados mensuráveis sobre a população que faria uso dessa reconfiguração educacional. Além disso, números, índices e medidas sobre uma população educacional especial produziram discursivamente um problema educacional, que necessitava de ações governamentais que gerissem o coletivo populacional conforme uma conduta desejada. De acordo com Menezes

> Campanhas governamentais baseadas em estatísticas, pesquisas acadêmicas, ações da mídia, entre outros mecanismos, foram postos em funcionamento para operar o convencimento de todos sobre a necessidade de transformação da escola em um espaço aberto à diversidade. Nessa escola, a educação especial, antes prevista como única forma de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com deficiência, ganha uma nova função e passa a ser nominada como parceira. Diante dessa reconfiguração dos espaços educacionais, dá-se também a necessidade de reconfiguração dos papéis dos professores, do envolvimento das famílias e

> do comportamento dos próprios alunos (sejam os ditos incluídos ou não) (2011, p. 51-52).

Ao problematizar as práticas de in/exclusão escolar no Brasil, é preciso identificar o público e suas especificidades, a fim de fortalecer as políticas públicas inclusivas garantindo o direito dos sujeitos antes marginalizados ao acesso e permanência nos meios escolares regulares.

> Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 9).

Do mesmo modo, ao propor a inclusão como uma metanarrativa da Modernidade, convida-se a dar uma posição de destaque ao processo, viabilizando práticas que garantam o acesso à educação para todos, sejam eles ditos normais ou não. Neste sentido, o objetivo principal das políticas públicas inclusivas é de contemplar uma parcela da população educacional que historicamente era excluída dos índices da escola regular.

A complexidade do processo inclusivo parece desaparecer quando o discurso da estatística comprova o aumento das matriculas de alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas instituições de ensino regular, produzindo a comprovação de um imperativo através de dados estatísticos, pois alunos antes em desvantagem nos índices de desenvolvimento educacional, social e econômico agora são atendidos estrategicamente, sanando uma urgência educacional histórica.

Para situar essa população educacional, é colocada em funcionamento uma rede de saber e poder, nesse caso específico, utiliza-se da educação especial por meio do AEE, que é campo responsável por manter a lógica da in/exclusão ativa no ensino regular, bem como se faz uso da estatística para garantir a produção de registros e mapear os desvios.

> Além disso, há necessidade de se produzirem registros sobre essa população, para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade. Os saberes construídos por diferentes instituições e *experts*, com base em *dados* coletados, em registros, em comparações, subsidiam

> decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 137).

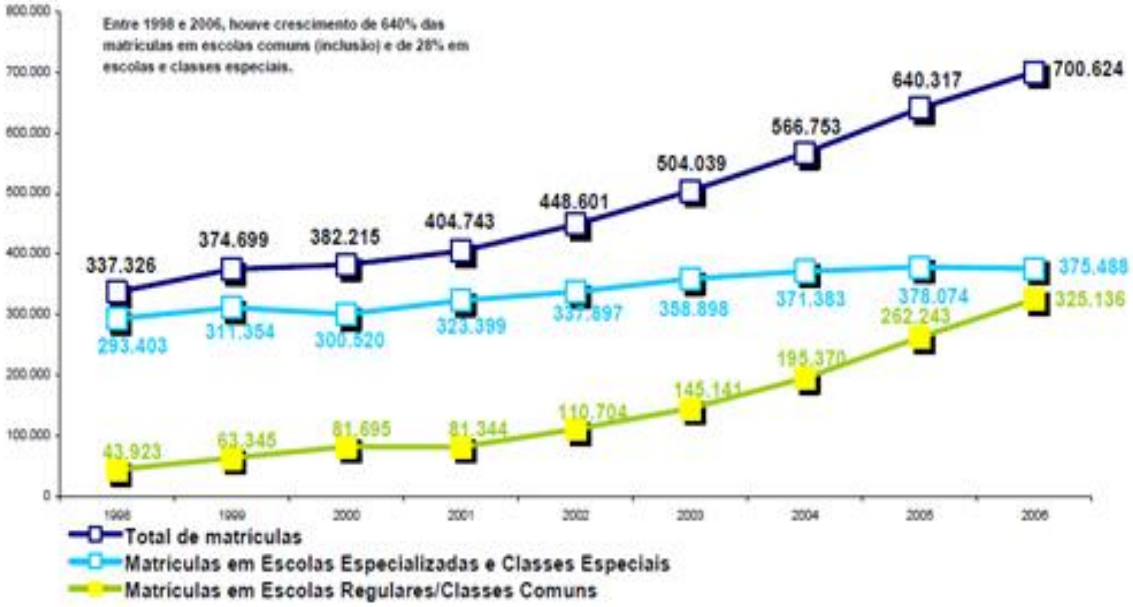
A principal referência numérica para as políticas educacionais e produção de dados estatísticos para o governamento de indivíduos escolares, configura-se através do Censo Escolar/MEC/INEP. Conforme o acompanhamento destes indicadores, compreende-se a necessidade de intervenções pedagógicas, sociais e políticas, contudo, para tal, faz-se um esquadrinhamento destas práticas, numerando e identificando as emergências, as operações e os efeitos da educação inclusiva.

> Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e privadas sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infra-estrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p. 5 - 6).

Certamente os dados estatísticos não foram os únicos ou principais responsáveis pela abertura da escola regular para uma nova perspectiva educacional, mas serviram de condição de possibilidade para a emergência dos discursos atuais inclusivos, os quais instituíram uma mudança de olhar sobre as práticas pedagógicas especiais. Nesse sentido, os números justificaram a necessidade de um novo regime de saber: o saber inclusivo.

O gráfico abaixo revela a evolução das matrículas nas escolas regulares inclusivas nos anos de 1998 a 2006. Neste período, é possível verificar um crescimento de 640% nas matriculas de alunos público alvo da inclusão escolar.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas nas escolas regulares inclusivas nos anos de 1998 a 2006.



Fonte: BRASIL, 2008, p.6.

Ao analisar criticamente o gráfico, observa-se a obrigatoriedade inclusiva falando através dos números, pois com esta estimativa numérica constroem-se novos campos de saber poder, ou deslocam-se, uma vez que a educação especial não desaparece, mas alia-se aos propósitos das práticas da educação inclusiva.

Lunardi (2003, p. 186) afirma que a educação especial, neste contexto, “não desaparece com as políticas de inclusão, pelo contrário, é utilizada e, de uma certa forma, reforçada para garantir o sucesso da inclusão”. Tal afirmação ainda é justificada pelo firmamento da obrigatoriedade da oferta do AEE nas escolas regulares, serviço antes disponibilizado pela educação especial, tendo como orientação um espaço e profissionais especializados.

Diante destas marcas numéricas, justificou-se o investimento em operações sobre as novas práticas pedagógicas e, juntamente a isso, instauraram-se novas táticas de governo da população escolar. A partir da dimensão tomada pelo saber-poder estatístico, as práticas de governamento se tornaram possíveis e estratégias inclusivas foram colocadas em funcionamento para a condução das condutas de sujeitos envolvidos nessa prática.

> Como tecnologia de governo o saber estatístico tem criado, inventado, fabricado regularidades, as quais têm sido postas nas populações,

> tornando-se necessárias e pertinentes à sua gestão. Essas regularidades estão na ordem do saber estatístico e não respondem, necessariamente, a grandes modelos – explicativos-comportamentais próprios das ciências empíricas sobre os modos de ser ou agir das populações. Diferente disso, a idéia que parece ser fabricada é que as regularidades são necessárias à prática social da gestão das populações e, portanto, deverão ser produzidas na ordem do saber, atreladas a condições políticas, sociais e econômicas do seu tempo. As regularidades assim fabricadas e dispostas são centrais para a tomada de decisão em torno das populações (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 149).

Considerando o deslocamento dos saberes sobre a educação especial no atual contexto educacional, de instituições especializadas para a escola regular, prevê-se a necessidade da existência de espaços e profissionais específicos para a implementação de políticas educacionais inclusivas. Neste contexto, ações governamentais são embasadas em discursos estatísticos que geram estratégias de governamento dos indivíduos, pois ao quantificar tais indivíduos suas condutas são reconhecidas e, por conseguinte, é possível governá-las conforme se é desejado.

Os quadros abaixo expõem o número de matrículas por etapa de ensino durante os anos de 2007 a 2011 em instituições, classes especializadas e escolas inclusivas do sistema educacional do Brasil.

Quadro 1 - Matrículas por Etapa de Ensino – Classes Especiais e Escolas Exclusivas

Ano	Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional
2007	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545
2008	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952
2009	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119
2010	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683
2011	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797
Diferença 2010/2011 em %	-11,2	-32,9	-7,7	17,3	-5,2	16,7

Quadro 2 - Matrículas por Etapa de Ensino – Classes Comuns (Alunos Incluídos)

Ano	Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional
2007	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
Diferença 2010/2011 em %	15,3	15,6	15	19,7	14,6	24,2

Fonte: Inep 2011[16]

[16]Dados retirados do site do Movimento Todos pela Educação http://www.todospelaeducacao.org.br

Do total de matrículas das escolas e classes especializadas, pode-se notar uma diminuição significativa, pois em todas as etapas de ensino contabilizadas há um decréscimo nos números, inclusive apresentando dados negativos no comparativo entre os anos de 2010 e 2011. Ainda no primeiro quadro, as duas porcentagens com índices positivos são de matrículas no ensino médio e educação profissional, mesmo estes estando positivos, a queda nos registros é bastante significativa comparada aos índices da escolarização regular.

É importante salientar que somente a partir do ano de 2008 as escolas de ensino regular passaram a ter obrigatoriedade de matricular alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento em suas classes regulares. Neste contexto, a oferta e a procura por vagas em escolas regulares por alunos antes marginalizados aumentaram a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta aos sistemas de ensino uma reestruturação que amplie as possibilidades de inclusão.

> 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 alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (2008, p. 12).

Dois dados são relevantes no quadro de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares, o primeiro situa-se no comparativo do total de registros entre o ano de 2007 e 2011, a quantidade de alunos inscritos quase dobra durante este período, saindo do número de 306.136 em 2007 para 558.423 em 2011. A segunda análise está na observação da inexistência de números negativos em todas as modalidades de ensino pesquisadas, ou seja, houve um crescimento nas matriculas em todas as etapas de ensino.

Em relação à visibilidade dada às comparações estatísticas sobre o número de inscritos nos dois sistemas de ensino, pode-se analisar o crescimento das matriculas como estratégia produtora de intervenções pedagógicas, econômicas e sociais, pois ao se produzir registros sobre uma dada população constitui-se a necessidade de instrumentos para seu governo.

> Se números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social, educacional, é

> para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos esses aspectos (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 149).

Ao usar a dimensão estatística como tecnologia de governo, há um fortalecimento do movimento pela inclusão escolar, que viabiliza a operacionalização de códigos de conduta docente e discente. Ao olhar para essas questões, percebe-se o empreendedorismo como principal efeito colocado em funcionamento para gerenciar a conduta docente, uma vez que através dos números convida-se a participar numericamente das estatísticas, incentivados a colocar em prática a arte do governo, voltada para a regulação e controle da vida da população discente através de práticas pedagógicas especificas. Conforme a Política de 2008 para atuar na educação especial:

> O professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (2008, p. 11).

Esse professor assume função central na disseminação de regimes de enunciação sobre as práticas inclusivas, é mobilizado e mobiliza sutilmente a mecânica inclusiva movimentando a produção da diferença como estratégia de governamento.

O professor responsável pela execução do AEE nas escolas regulares tem um caráter autogerenciável que segue a finalidade de um Estado neoliberal, pois movimenta a engrenagem inclusiva através da implementação das políticas públicas. É um docente que se responsabiliza pela gestão de vida individual e coletiva da população escolar oportunizando “iguais” condições de participação e convívio com a diferença.

4.2 O deslocamento de ações para a efetivação de uma escola para “todos”

A organização das práticas inclusivas nas escolas regulares se deu a partir da operacionalização de políticas públicas que regulamentaram e implementaram o

AEE como modalidade de atendimento que promove a inclusão de alunos “anormais”, tornando a educação um direito de todos. A proposta de ofertar o AEE nas escolas regulares não distancia a educação especial do projeto inclusivo, pelo contrário, alia-os, de forma que o AEE passa a orientar esse “novo” contexto educacional, tendo o campo de saber e poder da educação especial como centralidade nessa combinação de serviços.

Para que houvesse a articulação entre a educação especial e os processos educacionais regulares, foi necessário a intervenção de dispositivos legais para a institucionalização de um serviço que conseguisse estruturar novas práticas, espaços e saberes pedagógicos. Para garantir um atendimento diferenciado o AEE foi institucionalizado, mas a educação especial continuou determinando ações pedagógicas específicas e, desse modo, produzindo sujeitos do desvio.

> Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008).

Com a reconfiguração da educação especial outras ações pedagógicas precisaram ser implementadas. A partir de recorrências discursivas, com a produção de registros e novos saberes educacionais foram se produzindo verdades sobre o contexto educacional brasileiro, neste sentido, programas governamentais foram necessários como propostas de intervenção e materialização do controle, bem como de segurança em relação a uma população em risco.Contudo, apesar de ter se reconfigurado a educação especial continua tendo significativa referência para a execução do AEE, visto que

> A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p. 9).

A organização do AEE nas escolas regulares visa dar conta da anormalidade e, por isso a manutenção do campo de saber e poder da educação especial foi naturalmente aceita no interior das práticas educacionais inclusivas. Assim, este serviço especializado exerce formas de governo que conduz a conduta dos alunos e

docentes envolvidos neste processo, de maneira a torná-los sujeitos interessantes para a lógica de mercado.

A escola então coloca em prática uma economia política que tem como objetivo governar mais, governando menos. Para tal, produz formas de docência, recursos de acessibilidade e pedagógicos com o intuito de gerir os processos in/exclusivos, essas inovações passam a ser garantias de inclusão e permanência do aluno dito anormal no ensino regular.

> Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1).

A organização de um espaço especializado foi primordial dentro do espaço maior da escola, logo a sala de recursos multifuncional foi criada, já que “o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular” (BRASIL, 2009). Neste ambiente, situam-se as orientações inclusivas, pois é nele que a “escola” deposita todas as suas dúvidas, incômodos e seus desencaixes, parece ser dali que nasce toda a produção inclusiva que rege a totalidade da escola regular. Isso parece até um trocadilho, mas não o é! Pois, uma escola na sua totalidade não se diz inclusiva se não dispor de uma única sala, às vezes uma minúscula sala de recursos multifuncional.

Buscando se adequar a realidade contemporânea das escolas, e não fugir da globalização neoliberal organizou-se, então, aspectos estruturais, bem como ações pedagógicas que deram condições para a prática de governamento dos sujeitos envolvidos no processo inclusivo. Dentro dessa lógica inclusiva, não só os alunos do desvio são alvo de captura, mas os docentes que atuam no sistema educacional regular também, se não, principalmente estes, pois são eles que serão os responsáveis por gerar a energia que faz funcionar as engrenagens da política inclusiva.

Miller e Rose (1993, p. 82, *apud* TRAVERSINI, 2003, p. 41-42), ao falarem sobre tecnologias de governamento, afirmam que o termo é atribuído a “mecanismos através dos quais autoridades de vários tipos têm buscado moldar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e aspirações de outros a fim de alcançar os objetivos que elas consideram desejáveis”. Através do AEE regras são configuradas,bem como metodologias, recursos pedagógicos e de

acessibilidade incitam a forma de agir de uma população escolar que é constantemente esquadrinhada, observada e mantida sob sofisticado controle, ou seja, que é governada.

O modelo de organização das instituições escolares, juntamente, às orientações legais sobre o movimento inclusivo de direito de todos e de tolerância com as diferenças individuais, subjetivam alunos e professores a fazerem parte desta estratégia de governamentalidade.

Aliado a tecnologia de governamento, também se fez necessário um docente que movimentasse técnicas e estratégias produtivas para o desenvolvimento de sujeitos que se alinhassem as condutas inclusivas, para tal esse professor deve operar com técnicas de vigilância e controle no processo de normalização. Para constituir esta prática a política pública inclusiva, através de suas recomendações, disciplina a conduta de um determinado professor, regulamentando suas ações pedagógicas a fim de normatizar a inclusão e justificar seu processo nos meios escolares.

O professor do AEE se torna peça fundamental na lógica inclusiva e um alvo interessante para a lógica neoliberal, pois além de colocar em funcionamento estratégias de governamento é alvo delas, uma vez que, o AEE é uma tecnologia que movimenta mecanismos que materializam formas de docência. Neste caso específico estamos discutindo a formação de um professor especializado, mas as políticas inclusivas mediam de forma significativa os processos de subjetivação de toda uma comunidade escolar para o investimento em si e numa rede inclusiva.

> 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 alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p.1).

Ao determinar um professor para o AEE, as legislações vigentes produzem determinadas formas de docência, diferenciando o professor que atua com inclusão na sala de aula e o professor que atua com inclusão na sala de recursos multifuncional. Exemplo disso justifica-se no excerto abaixo, que localiza quem é o professor do AEE e quais competências este deve efetivar no seu cotidiano escolar:

> Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> 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;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> 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).

Através de competências pedagógicas os professores do AEE garantem o exercício do governamento dos seus alunos tanto dentro da sala de recursos multifuncional como em todos os outros espaços da escola, “dividindo” responsabilidades com os demais professores das salas regulares, os familiares dos alunos, profissionais de áreas da saúde, assistência social e qualquer outra que se fizer necessária para a plena promoção do processo inclusivo.

Nesse sentido, os discursos inclusivos, suscitados pelas políticas públicas, manifestam estratégias que conduzem os sujeitos docentes para uma conduta que confirme a efetivação de uma escola para “todos”, contudo, esse docente especializado deve desenvolver ações que eliminem a diferença dos espaços escolares regulares. Para eliminar essa diferença esse professor precisa estar em constante busca por novos conhecimentos, novas condutas e novos investimentos.

Além de governar sujeitos, as ações governamentais incitam docentes a investirem em si mesmos.

4.3 Políticas educacionais investindo em docentes empreendedores de si

Quantas vezes ao dia ouve-se ou lê-se a palavra empreendedorismo? Cotidianamente, através da mídia falada, escrita e virtual ou até mesmo em conversas cotidianas somos submetidos ao discurso da dinâmica concorrencial, em

que saberes considerados importantes para o crescimento profissional fazem com que comportamentos sejam modificados, buscando cada vez mais um aprendizado novo para a nossa auto-realização. No cenário contemporâneo este potencial empreendedor regula e proporciona situações de crescimento econômico dos sujeitos.

A sociedade empresarial, de um modo geral, sempre esteve ancorada nos mecanismos concorrenciais, porém alguns aspectos foram alterados como, por exemplo, a figura do empresário que antes estava pautada num modelo de empreendedor clássico, geralmente do sexo masculino, que seguia uma herança econômica deixada pela família, presidente de uma grande empresa, ou executivo de uma multinacional.

Atualmente, a figura de empreendedor que ronda a cultura do empreendedorismo está viva em todos os indivíduos, pois estamos mergulhados numa sociedade empresarial, onde cada um deve identificar oportunidades, ser ousado em seus investimentos e, principalmente, assumir uma conduta econômica, incitando à competição, à atividade empresarial, ou seja, à atividade empreendedora. Dessa forma, a teoria do capital humano, influenciada pelas políticas educacionais, considera o docente como um produto de investimento, pois conforme Foucault:

> Do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma “máquina”. E por outro lado é uma renda, isto é, um salário ou, melhor ainda, um conjunto de salários; como eles dizem: um fluxo de salários (2008b, p. 308).

O docente torna-se então seu próprio capital, que tem como objetivo cada vez mais crescente o investimento em si mesmo, para produzir e acumular capital humano suficiente para manter-se ativo nas dimensões produtivas da sociedade, uma produção condicionada pela concorrência.

> Essa capacidade de inclusão da sociedade contemporânea passa, então, pela necessidade de desenvolvimento de condições de investimento em si. Investir em si para desenvolver e acumular seu capital, aquilo que lhe dará condições de concorrência, aquilo que lhe possibilitará inventar possibilidades ainda não pensadas, resolver problemas, inovar, empreender. Hoje tais características constituem a gramática escolar, uma gramática constituída por discursos que buscam a produção de sujeitos capazes de atuação nessa sociedade que não cessa de se transformar (MENEZES, 2011, p. 150).

O empreendedorismo a que somos subjetivados por meio dos discursos neoliberais está estritamente ligado a um dispositivo de governamento. Essas recorrências discursivas são dirigidas nas/pelas políticas educacionais e por outras instâncias, apontam a propagação do empreendedorismo nos meios escolares, mas principalmente no que tange a formação de professores para o AEE. Com a institucionalização dos serviços de educação especial nas escolares regulares, julga-se necessário uma demanda de profissionais capacitados para atuar com os processos in/exclusivos.

Nessa lógica, toma-se a governamentalidade como uma ferramenta que intervém de forma significativa na condução da conduta e na subjetivação de docentes envolvidos com o AEE nas escolas regulares, uma vez que, para essa prática política é necessário a estruturação de técnicas de conduta e governo, sendo assim "a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparece aqui como elemento estratégico a ser investido por essa nova modalidade de governamentalidade" (GADELHA, 2009b, 177).

O fundamento de haver essa condução de condutas docentes tem raízes na orientação política neoliberal, que indica aos governados diferentes códigos de postura e saberes a serem adquiridos e colocados em prática nos meios escolares regulares.

Tratando o movimento inclusivo a partir de um viés político, observa-se a utilização de estratégias pedagógicas para o governamento dos docentes no espaço da escola inclusiva, assim como, possibilitaram a operacionalização de discursos inclusivos que trataram de constituir a inclusão como uma verdade.

Ainda, dentre as verdades postuladas nos meios escolares está o discurso da tolerância com o diferente, que mobiliza a democratização de oportunidades e promove a sensibilização dos docentes para com a diversidade educacional. Essa postura recomenda que cada docente seja gerente de si mesmo e constitui-se como uma ferramenta tecnológica que coloca em funcionamento uma forma de governo da conduta docente interessante para o mercado, do qual todos são convocados a participar, que se coloca como produtor de estratégias para o empresariamento de si.

Outra estratégia se localiza na esteira dos programas e ações governamentais que viabilizam o processo inclusivo, dentre eles o "Programa Sala de Recursos Multifuncionais", o qual apóia a organização do AEE na escola e,

consequentemente, o “Programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial”. Este último está estritamente relacionado à articulação de saberes da educação especial e da educação inclusiva através do AEE, pois com a junção destes saberes há o intuito de regular a conduta dos alunos através de ações pedagógicas específicas, que contemplem a necessidade especial de cada um ao mesmo tempo em que produz sujeitos produtivos para lógica inclusiva.

Ainda, discutindo o programa de formação docente que é consolidada pelas políticas educacionais, observa-se uma operação sobre a lógica do poder que privilegia saberes específicos e produz subjetividades docentes, no caso em questão, os docentes são capturados pelos discursos de investimento em si. Tal manobra de governamento investe em sujeitos produtivos, inacabados e participativos que mantém e maximizam a lógica neoliberal. Neste sentido, as ações governamentais se voltam à regulação e ao controle da conduta docente frente às experiências inclusivas.

Nesse sentido, a política de formação docente para o AEE tem como objetivo disponibilizar ao professor que está inserido na rede regular investimentos de poder, que permitem a esse professor governar as condutas,inclusive, garantem a sua autocondução, trazendo a tona o *Homo oeconomicus*.

> um homem eminentemente governável. Se é governável, significa que está articulado à lei. Dele se esperam outras ações sobre o meio; esperam-se ações capazes de autocondução e de autogestão. Ao se dirigir (a si próprio) e estando imerso nas redes que o constituíram, tenderá a agir da mesma maneira sobre a conduta e os desejos dos outros. Tais condutas serão sempre legitimas para o próprio Estado que as criou, possibilitou, inventou. A competição instaurada entre indivíduos formados nessa ordem estruturante é um das estratégias para que a dispersão não ocorra e para que o perigo da multiplicidade seja transformado em risco controlável (LOPES, 2009, p. 126).

Ao governar ou ser autogovernado o docente do AEE está exposto a determinados saberes e condutas que são preponderantes para sua adequada atuação, por isso ele necessita de táticas, procedimentos e estratégias que lhe permitam exercer essa forma de poder nas escolas. Nesse sentido, a formação continuada para o AEE é um investimento no capital humano que fomenta a concorrência.

> De todo modo, os indivíduos e as coletividades são cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada (...). E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para

> valorizarem-se como micro-empresas(...). O novo empreendedor (...) não é mais nem mesmo um ativo, senão um investidor, uma espécie de sócio que investe na empresa em que trabalha o seu capital humano (GADELHA, 2009b, p. 180-181).

Nesse panorama o empreendedorismo ganha força no discurso neoliberal, pois um sujeito disposto a concorrer na dinâmica de mercado necessita estar constantemente buscando mais conhecimento, investindo em si, otimizando sua prática pedagógica e empresariando sua própria conduta. A formação de professores como um dispositivo de governamentalidade neoliberal trabalha na gestão de um "indivíduo-microempresa: *Você S/A*" (GADELHA, 2009, p. 177) que é "empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda" (FOUCAULT, 2008, p. 311).

O professor é responsável por engendrar determinadas formas de atendimento especializado que colocam em funcionamento o exercício do poder, possibilitando o funcionamento o processo de in/exclusão escolar, desse modo é necessário um espaço e um profissional que permitam governar/gerenciar os sujeitos do desvio e suas possibilidades educacionais. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

> O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (2008, p. 11).

Cabe pontuar que esse docente especialista em AEE está habilitado a criar estratégias e mecanismos para trazer tais sujeitos para mais perto da norma, gerenciando o risco da exclusão na escola regular, com isso, amplia-se o número e a necessidade de formação de professores *experts*. O poder que governa essa prática pedagógica formativa tem cunho de investimento para a inclusão e esse investimento recai sobre o imperativo de elaborar novas propostas pedagógicas e produzir subjetividades docentes, pois segunda a mesma Política de 2008:

> Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional

> especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (p. 11).

As políticas de in/exclusão envolvem um conjunto de discursos que mobilizam o investimento em formação de professores para atender diferentes condições de aprendizagem.

> Na contemporaneidade, um dos desafios é o de manter os indivíduos sob sofisticado controle para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referencia, nos movimentos ordenados de consumo e de educação. O desafio parece estar na redução das distâncias e do tempo, bem como na otimização da vida. Na otimização da vida, estão as condições de fortalecimento do *Homo oeconomicus* e sua relação direta com um Estado neoliberal (LOPES, 2009, p. 126).

Ao jogo de mercado todos são convocados a participar, mas quem faz o convite? O professor do AEE tem bastante compromisso com isso, pois para que o processo inclusivo se dê de forma produtiva este docente deve instituir práticas que possibilitem ou instiguem a governamentalização de toda uma população. O Decreto nº 7.611afirma que para isso:

> 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 (2011, p. 2).

Ainda pensando na articulação que o professor do AEE deve garantir nos meios escolares, além de incluir o aluno e a comunidade escolar como um todo no nos processos inclusivos e, consequentemente, no jogo do consumo e participação deve possibilitar o funcionamento da expansão da racionalidade política e econômica em parceria com diferentes profissionais, de diferentes áreas, detentores de diferentes saberes. Conforme o art. 9º da Resolução nº 4:

> 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 (2009).

Já na Política Nacional de Educação Especial, à Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

> Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor,

> tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (p. 11).
>
> Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (p. 12).

Nestes excertos fica claro o detalhamento das condições de organização do trabalho do docente do AEE e é possível entender que as políticas de inclusão incitam a participação de uma rede de apoio e saberes bastante ampla para o funcionamento da lógica inclusiva. Este docente então é um instrumento de propagação de propostas inclusivas e, para isso, ele precisa se apropriar de novos e diversos conhecimentos para assim desenvolver ações que controlem e previnam o risco nas escolas, bem como para seu constante aperfeiçoamento.

A formação em AEE é percebida como o investimento de ações e procedimentos de poder, voltadas para o governo de uma população. A cultura empreendedora se apóia num conjunto de saberes que estão estrategicamente articulados à governamentalidade e, nesse cenário, o professor do AEE se torna aliado das políticas educacionais especiais que orientam a forma de atuação deste e sua responsabilização sobre a condução das condutas.

As políticas inclusivas são condições de possibilidade para a formação docente para o AEE. Este, que age como tecnologia de governamento, suscita a produção de professores que tem como objetivo agregar saberes para a melhor prática de condução da conduta. Tais políticas aliadas à racionalidade política neoliberal investem em estratégias de governamento sobre o professor para que este esteja melhor preparado para atender a demanda de alunos “anormais” que são incluídos na escola e que, posteriormente, serão alvos da lógica de mercado também.

Sendo assim, a formação de professores é tomada como dispositivo de governamentalidade, pois a responsabilização do processo inclusivo recai sobre os professores do AEE suscitando que sejam docentes autônomos e flexíveis. Com isso, o empreendedorismo é a engrenagem que potencializa o discurso de formação docente no campo do AEE, pois esta se torna uma atividade empresarial que é

regulada pela concorrência entre os próprios docentes por saberes e, então, poderes voltados às práticas inclusivas.

Neste contexto neoliberal, o docente tem a liberdade de escolher quais investimentos vai realizar, ou seja, ele regula sua própria conduta. Sendo assim, aí se apresenta a produtividade das ações das políticas públicas sobre a gestão formativa destes, mas Foucault (2008, p. 311) pergunta esse *Homo oeconomicus* “produz o quê? Pois bem, produz simplesmente sua própria satisfação. E deve-se considerar o consumo como uma atividade empresarial pela qual o indivíduo, a partir de certo capital de que dispõe, vai produzir (...) sua própria satisfação”.

Ao consumir uma educação empreendedora, o docente se torna produtor de uma racionalidade política e econômica, por isso professores que são empreendedores de si garantem a valorização do mercado. E o sucesso do processo educacional inclusivo se deve ao resultado do investimento feito sobre a formação de professores para atuação em AEE.

CONCLUSÃO

> É muito comum, entre aqueles e aquelas que se interessam em ler ou ouvir sobre as políticas de inclusão, haver certa expectativa quanto ao posicionamento de quem enuncia, do tipo: você é contra ou a favor da inclusão? A essa pergunta, tenho respondido que o lugar de onde eu falo não me permite tal posicionamento. E isso não porque não tenha uma opinião formada a respeito. Simplesmente porque essa vontade de verdade é uma ambição moderna que não coloca devidamente o problema da relação com a diferença e com o diferente (THOMA, 2006, p. 22).

Assim como Thoma (2006), também não me permito um posicionamento sobre a inclusão, mas foi durante o exercício analítico dessa dissertação que empreendi uma problematização sobre políticas e práticas inclusivas. Tal tarefa foi significativa no percurso investigativo e, somente com o andar da pesquisa, pude visualizar as diversas possibilidades de análises que poderiam ser exploradas durante o caminho.

Com este trabalho não quis constituir um juízo de valor sobre a formação de professores e as políticas públicas inclusivas, mas entender, problematizar desnaturalizar minhas verdades que rondavam as questões sobre a in/exclusão escolar e a formação para o AEE e, por isso, continuo não me colocando nem a favor nem contra essas práticas educacionais e formativas, apenas coloco-as em suspensão.

Com este estudo pretendi discutir/relativizar a formação de professores para o AEE, tentei fugir de verdades, talvez tenha trazido alguma ainda junto comigo, elas são difíceis de serem deixadas de lado, somos constantemente subjetivados por elas. A partir do conjunto de análises feitas até aqui, produzi um espaço discursivo com a finalidade de materializar aquilo que me motivou, que me instigou uma suspeita.

Nessa perspectiva, considero importante trazer novamente algumas das perguntas que foram feitas lá no início do trabalho. Como os sujeitos docentes estão sendo produzidos dentro da lógica inclusiva? Quais foram as condições de possibilidade que garantiram a ampliação do processo de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado?Que estratégias as políticas públicas educacionais propõem como forma de governamento da conduta docente?

Dessa forma, constatei que as políticas públicas de inclusão escolar, como dispositivo de governamento, estabelecem o AEE como uma tecnologia que produz

formas de docência, materializa um docente produtivo para a lógica inclusiva, ou seja, as políticas em consonância com o AEE determinam saberes e práticas de governamento sobre os docentes responsáveis pelo atendimento especializado de alunos incluídos.

Destaco ainda, a formação docente como uma medida biopolítica a qual se apodera do AEE como tecnologia de governamento que identifica, previne e controla o risco nos meios escolares regulares. Por isso, a necessidade de formar professores capazes de atender toda e qualquer demanda de alunos, isto é, a formação docente para o AEE é um dispositivo de governamentalidade neoliberal que estabelece novas táticas de governo, governo dos outros e o autogoverno.

A institucionalização do campo de saber e poder da educação especial nos meios escolares regulares promoveu condições de possibilidade para a operacionalização da formação de docentes para o AEE, visto que ações e práticas pedagógicas de uma modalidade que se dava em separado agora estão articuladas à educação inclusiva.

Os números também serviram de condição de possibilidade para a ampliação da rede de formação docente. Se os alunos não escapam das estatísticas os docentes também não podem. Com isso, existe uma urgência em formar docentes conhecedores de estratégias de governamento, que invistam em si próprios para manter os alunos sobre sofisticado controle, mantendo-os inclusive o mais perto da normalidade possível.

As políticas públicas educacionais especiais trazem em seu discurso relações pedagógicas, mas também sociais e econômicas que estão ligadas as condutas dos indivíduos, suscitando sua participação no jogo neoliberal e, colocando em funcionamento estratégias de governamentalidade, no caso a inclusão.

Destaco o empreendedorismo como principal estratégia colocada em funcionamento pelas políticas públicas para gerenciar as condutas dos docentes, a fim de desenvolver as práticas pedagógicas inclusivas.Visto que, um professor que assume o código de conduta inclusiva se adéqua às exigências de uma sociedade do consumo e promove através de táticas do AEE a participação de todos às condições educacionais contemporâneas.

Ao chegar ao fim de uma escrita, nunca sabemos se continuaríamos da mesma forma, parece que por um momento tudo se esgota ao mesmo tempo em que temos muito a escrever. Uma sensação estranha. Pensando em toda essa

prerrogativa, pretendi debater como o discurso da inclusão subjetiva e produz professores para o AEE, tenho a impressão de que problematizei minha própria realidade e, por isso, arrisco-me a dizer que me constituo babilônica!

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 7.611de 2011*. Brasília: MEC, 2011.

_____. *Resolução nº 4 de 2009*. Brasília: MEC, 2009.

_____.*Parecer CNE/CEB nº: 13 de 2009.* Brasília: MEC: 2009.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Decreto nº 6.571 de 2008*. Brasília: MEC, 2008.

_____. *Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: MEC/SEDH/CORDE, 2007.

_____.*Decreto nº 5.800 de 2006.* Brasília: MEC, 2006.

_____. *Declaração de Salamanca*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1/2002.* Diretrizes Educacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

_____. *Lei nº 9394/ 96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Constituição (1988).* Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. BRASIL.

BITTENCOUR, Ricardo Luiz de.*Inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino:*primeiras aproximações a partir de Michael Foucault. Revista do Centro de Educação, UFSM. Edição: 2005, nº 26.

BUENO, José Geraldo Silveira. *A educação especial nas universidades brasileiras.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss.Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Caminhos investigativos II:* outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: D&A, 2002.

CANDIOTO, Cesar. *A governamentalidade política no pensamento de Foucault.*Filosofia Unisinos11(1):33-43, jan/abr 2010. Disponível em:<http://www.revistafilosofia.unisinos.br/pdf/169.pdf>Acesso em 12 jul. 2012.

CASTRO, Edgardo Manuel*. Vocabulário de Foucault:* Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara.Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos:* novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos III:* riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Caminhos investigativos II:* outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: D&A, 2002a.

_____. *Caminhos investigativos:* novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito.*Lisboa: Veja, 1993.

FIMYAR, Olena.*Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais*. Educação & Realidade 34(2): 35-56 mai/ago 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno.Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar.In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos investigativos II:* outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: D&A, 2002.

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

_____. *Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975).* Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Coleção Obras de Michel Foucault)

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 36. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. – (Coleção tópicos)

_____. *Microfísica do poder.* 22. ed. Trad. De Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2006.

_____. *A governamentalidade*. In: _____. *Ditos e escritos IV:* estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____.*História da loucura*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação:* introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a. – (Educação: Experiência e Sentido)

_____. *Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo.* Revista Educação & Realidade, 34(2):171-186 mai/ago 2009b.

GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda**.** In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Org.). *Inclusão Escolar:* Conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HATTGE, Morgana Domênica.*Escola campeã*: estratégias de governamento e autoregulação. 2007. 116 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

_____. A gestão da inclusão na escola estratégia de controle do risco social. In: LOPES, Maura Corcini, DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs). *In/exclusão:* nas tramas da escola. Canoas: Editora ULBRA, 2007.

HALL, Stuart.*A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMES, S. T. *O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governamento:*a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012. 150 f.Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

JANNUZZI, Gilberta S. de M.*A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2 ed., - Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção educação contemporânea)

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença***.** Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LAZZARIN, M. L. L.; MACHADO, F. C.*Polivalentes, Generalistas e Tolerantes:* Formando Professores na Lógica Inclusiva. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: 07 jun. 2012.

LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In:Thoma, Adriana da Silva; Hillesheim, Betina (org). *Políticas de inclusão:* gerenciando riscos e governando as diferenças. 1. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

_____.*Entre leis e decretos sobre inclusão:* a produção de sujeitos. 2009.116 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado) –Universidade de SantaCruz do Sul, SantaCruz do Sul, 2009.

LOCKMAM, K.; TRAVERSINI, C. S.Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar.Thoma, Adriana da Silva; Hillesheim, Betina (org). *Políticas de inclusão:* gerenciando riscos e governando as diferenças. 1. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

LOPES, Maura Corcini.*et al*. *Inclusão e Biopolítica.* Cadernos IHU idéias. Ano 8. nº 144. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

_____; HATTGE, M.D. (Org.). *Inclusão escolar:* conjunto de práticas que governam.Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.).*Inclusão Escolar:* Conjunto de práticas que governam.Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____; DAL'IGNA, M. C. (Org.). *In/exclusão:* nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

_____. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. In: _____.; DAL'IGNA, Maria Cláudia (org.). *In/exclusão:* nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

_____. A natureza educável do surdo:a normalização surda no espaço da escola de surdos. THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). *A invenção da surdez:* cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial.* 2003. 200 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Educação especial: institucionalização de uma racionalidade científica. THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). *A invenção da surdez:* cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MACHADO, Fernanda de Camargo. *A formação docente na racionalidade inclusiva:* práticas de governamento dos professores de surdos. 2009. 70 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

_____. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In:THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org). *Políticas de inclusão:* gerenciando riscos e governando as diferenças. 1. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil:* História e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial.* São Paulo: EPU, 1993.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.* Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MEYER, D.; E. E. SOARES, R. F. Modos de ver e de se movimentar pelos caminhos da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com e a partir de um filme. In: COSTA, Marisa V. e BUJES, Maria Isabel E. (Org). *Caminhos investigativos III:* Os riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 23-44.

OKSALA, Johanna. *Como Ler Foucault.* Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In:THOMA, Adriana da Silva; HILLIESHEIM, Betina (org). *Políticas de inclusão:* gerenciando riscos e governando as diferenças. 1. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

COSTA, M. P. R.; REALI, A. M. M. R.;RINALDI, R. P.Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos?.*Revista Horizontes*, v. 25, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/FreeComponent1896content11019.shtml>. Acesso em: 07 jun. 2012.

ROOS, Ana Paula. Sobre a (in) governamentalidade da diferença. In: LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). *Inclusão escolar:* conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SCHULTZ, Theodore. *Capital humano:* investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Identidades Terminais:* as Transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *O sujeito da educação:* estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Mozart Linhares da.*Michel Foucault e a genealogia da exclusão/inclusão:* ocaso da prisão na modernidade. Revista de Estudos Criminais. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.5, p.39-62, 2005.

THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (org.). *Políticas de inclusão:* gerenciando riscos e governando as diferenças. 1. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

_____; KRAEMER, G. M.A arte da condução das condutas no contexto da educação inclusiva: premiando experiências escolares. In:THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (org). *Políticas de inclusão:* gerenciando riscos e governando as diferenças. 1. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

_____; LOPES, M. C. (Org.). *A Invenção da surdez II:* espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). *A Invenção da surdez II:* espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). *Inclusão digital:* tecendo redes afetivas/cogntivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (ISBN: 85-7490-301-9).

_____. *Sobre a proposta de educação Inclusiva:*notas para ampliar o debate. Revista do Centro de Educação, UFSM, edição: 2004, nº 23.

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

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L.*O Numerável, o Mensurável e o Auditável:* estatística como tecnologia para governar. Educação & Realidade, 34(2):135-152 mai/ago 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Incluir para Excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de babel:* políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p. 947 - 963 out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>Acesso em: 01 ago. 2012.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?*Rio de Janeiro: Vozes, 2007. (p. 97 - 118).

_____. Teoria e Método em Michel Foucault (Im)possibilidades.*Cadernos de Educação.*FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [34]: 83-94, set-dez. 2009. Disponível em:<http://fae.ufpel.edu.br/caduc/downloads/n34/06.pdf>Acesso em 26 jun. 2012.

_____. Na oficina de Foucault.In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). *Foucault 80 anos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 79-91.

_____. Olhares. In: Costa, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos investigativos:* novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____.Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). *Retratos de Foucault.* Rio de Janeiro: NAU, 2000. (p. 179 - 217).