



UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA DE ANDRADE DE OLIVEIRA VICENTE

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ESTRATÉGIAS E VISIBILIDADES PRESENTES EM SUA EFETIVAÇÃO**

OSÓRIO
2020

PATRÍCIA DE ANDRADE DE OLIVEIRA VICENTE

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ESTRATÉGIAS E VISIBILIDADES PRESENTES EM SUA EFETIVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna

Linha de Pesquisa 3: Inovação, Diversidade e Memória em Educação.

OSÓRIO

2020

PATRÍCIA DE ANDRADE DE OLIVEIRA VICENTE

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ESTRATÉGIAS E VISIBILIDADES PRESENTES EM SUA EFETIVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Inovação, Diversidade e Memória em Educação.

Osório, 26 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna (UERGS) - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Sandra Monteiro Lemos (UERGS)

Prof.^a Dr.^a Tatiana Luiza Rech (UERGS)

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Marques da Rocha (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre uma retomada de momentos difíceis, de abdições e de conquistas...

Primeiramente agradeço por estar nessa movimentação constante de reflexões, crescimento e de resignificação até mesmo de minha própria história de vida. Fico muito feliz por poder registrar o reconhecimento a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna, uma estudiosa e pesquisadora que me possibilitou construir esta dissertação, dedicando sua atenção e com disponibilidade para me oportunizar uma evolução da escrita, a partir de suas significativas colocações. Agradeço, ainda, por ter confiado em meu potencial desde o momento da seleção para este programa de pesquisa.

Agradeço às professoras Dr.^a Sandra Monteiro Lemos (UERGS), Dr.^a Tatiana Luiza Rech (UERGS) e Dr.^a Maria Aparecida Marques da Rocha (UNISINOS), por aceitarem o convite em participar da banca examinadora e que de forma comprometida trouxeram contribuições valiosas para a presente dissertação.

Obrigada às escolas participantes, assim como à Secretaria Municipal de Educação, por possibilitarem a minha inserção enquanto pesquisadora nessas realidades, dedicando a mim uma importante atenção e colaboração nessa jornada!

Não poderia deixar de registrar minha gratidão aos colegas do PPG-EDU, que tornaram essa caminhada ainda mais gratificante e repleta de momentos especiais, especialmente aos colegas e amigos Gabriel e Cibele, fundamentais nessa jornada.

Fico muito feliz por poder agradecer novamente aos meus familiares, a meu esposo e ao meu grupo de amigos, pelo apoio nas horas difíceis, de angústias, de choros e incertezas, por confiarem em minhas escolhas, ao longo desse percurso, por constituírem meu suporte.

*Nosso pensamento precisa nos ajudar nesse
exercício da crítica radical, que envolve a
transformação, não apenas da situação que nos
desafia, mas a nós mesmos (LOPES e FABRIS,
2017, p. 111-112).*

RESUMO

A presente dissertação é parte de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), com intenção de analisar como se estabelece a política de inclusão em duas escolas de um município de médio porte da região metropolitana de Porto Alegre/RS e que estratégias podem ser evidenciadas nos desdobramentos dessa política junto de escolas do ensino fundamental. Questionam-se quais serviços de apoio são ofertados e como esses serviços se relacionam com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, o lócus de trabalho buscou inspirações nas contribuições de Michel Foucault, como base de uma análise de discursos a partir dos dados empíricos gerados por um questionário *on-line* e por documentos pedagógicos das instituições participantes. A coleta foi realizada em três diferentes realidades: a Secretaria de Educação e duas escolas do ensino fundamental do município em que se coletaram os dados. Participaram da coleta 21 pessoas que exercem diferentes funções, sendo 1 integrante da Secretaria Municipal de Educação, e as demais, membros de equipes diretivas, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores de sala de aula comum. O exercício analítico gerou a discussão sobre “o governo da inclusão”, a partir da organização dos dados originários das diferentes realidades dos participantes, permitindo a formulação de dois eixos: “Discurso naturalizado para estratégias de condução dos estudantes”; “Visibilidades emergentes para a política de inclusão”. No primeiro eixo, identificam-se marcadores que evidenciam desdobramentos com forte acento no argumento clínico, na importância do laudo e do CID¹, assim como na necessidade de articulação com profissionais da saúde. Nesse eixo, também se aponta para o fortalecimento das práticas pedagógicas sob diferentes olhares, contudo são discursos que dirigem as condutas tanto dos docentes quanto dos discentes. No segundo eixo, formulam-se apontamentos de demandas, em sua maior parte, que revelam uma vinculação com o eixo anterior, sobretudo no que diz respeito à importância do olhar da área da saúde. Os apontamentos indicam que as estratégias para inclusão precisam superar entraves, como recursos materiais e pedagógicos, serviços de apoio, recursos humanos, a exemplo de monitores e equipes multiprofissionais do setor da educação e da saúde, problemas estruturais, como salas superlotadas, barreiras atitudinais nas escolas e nas famílias, além da necessidade de qualificação dos docentes.

Palavras-chave: Políticas de inclusão. Escola. Biopolítica. Governamentalidade.

¹Classificação Estatística Internacional de Doença (CID).

ABSTRACT

This dissertation is part of a research linked to the Professional Master in Education at the State University of Rio Grande do Sul (UERGS), with the intention of analyzing how the inclusion policy is established in two schools in a medium-sized municipality in the metropolitan region of Porto Alegre / RS and what strategies can be evidenced in the unfolding of this policy with elementary schools. They question what support services are offered and how these services relate to the guidelines of the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education. To this end, the locus of work sought inspiration in the contributions of Michel Foucault, as the basis for a discourse analysis based on the empirical data generated by an online questionnaire and pedagogical documents from the participating institutions. The collection was carried out in three different realities: the Department of Education and two elementary schools in the municipality where the data were collected. Twenty-one people from different municipalities participated in the collection, one of whom was a member of the Municipal Department of Education, and the others, members of management teams, teachers from the Specialized Educational Service (AEE) and teachers from the common classroom. The analytical exercise generated the discussion about "the government of inclusion", based on the organization of data originating from the different realities of the participants, allowing the formulation of two axes: "Naturalized discourse for students' driving strategies"; "Emerging visibilities for the inclusion policy". In the first axis, markers are identified that show developments with a strong emphasis on the clinical argument, the importance of the report and the ICD, as well as the need for articulation with health professionals. In this axis, it is also pointed to the strengthening of pedagogical practices under different perspectives, however they are discourses that direct the conduct of both teachers and students. In the second axis, notes of demands are formulated, for the most part, which reveal a link with the previous axis, especially with regard to the importance of looking at the health area. The notes indicate that inclusion strategies need to overcome obstacles, such as material and pedagogical resources, support services, human resources, such as monitors and multiprofessional teams in the education and health sector, structural problems, such as overcrowded rooms, attitudinal barriers in schools and families, in addition to the need for teacher training.

Keywords: Inclusion Policies; School; Biopolitics; Governmentality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos específicos e questões orientadoras da pesquisa.....	20
Quadro 2: Organização de identificação dos participantes	25
Quadro 3: Trajetória legal da educação especial.....	49
Quadro 4: Dizeres encontrados na pesquisa.....	66
Quadro 5: Dizeres encontrados na pesquisa.....	67
Quadro 6: Dizeres encontrados na pesquisa.....	67
Quadro 7: Dizeres encontrados na pesquisa.....	68
Quadro 8: Síntese das respostas do questionário direcionado aos PSC	69
Quadro 9: Síntese das respostas do questionário direcionado aos PSC.....	70
Quadro 10: Síntese das respostas do questionário direcionado aos PSC	72
Quadro 11: Síntese da resposta do questionário direcionado SMED- Município AB 73	
Quadro 12: Síntese das respostas do questionário direcionado à ED	73
Quadro 13: Trechos obtidos com o retorno das questões para PAEE.....	74
Quadro 14: Trechos obtidos com o retorno das questões para PSC	76
Quadro 15: Questões acrescentadas pelos PSC das escolas participantes.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Levantamento dos trabalhos para revisão de literatura	89
Tabela 2: Trabalhos coletados para revisão de literatura	98
Tabela 3: Respostas da docência no AEE das escolas A e B	117
Tabela 4: Respostas do corpo docente em geral da escola A	119
Tabela 5: Respostas do corpo docente em geral da escola B	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Taxa de escolarização do município	29
Figura 2: Matrículas por níveis de ensino no município	30
Figura 3: Evolução do IDEB	33
Figura 4: Efetivo dos estagiários de apoio à inclusão	34

SUMÁRIO

1 O INÍCIO	13
2 PERCURSO INVESTIGATIVO DOS FAZERES E DOS OLHARES	23
3 O CONTEXTO DA PESQUISA	28
3.1 REALIDADE EMEF- A	31
3.2 REALIDADE EMEF- B	34
4 REVISÃO DE LITERATURA	39
5 EMERGÊNCIA HISTÓRICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO MECANISMO DE LUTA	42
5.1 LEGISLAÇÃO E NORMATIVAS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO	45
5.2 O SUJEITO DESVIANTE: ENTENDIMENTOS QUE POSICIONAM O ANORMAL	52
6 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E APROXIMAÇÕES COM AS NOÇÕES DE BIOPOLÍTICA E DE GOVERNAMENTALIDADE	54
7 EXERCÍCIO ANALÍTICO: O GOVERNO DA INCLUSÃO	63
7.1 DISCURSO NATURALIZADO PARA ESTRATÉGIAS DE CONDUÇÃO DOS ESTUDANTES	65
7.2 VISIBILIDADES EMERGENTES PARA A POLÍTICA DE INCLUSÃO	73
8 NOTAS PARA SEGUIR PENSANDO	79
9 PRODUTO	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A: Levantamento dos trabalhos analisados para revisão de literatura	89
APÊNDICE B: Levantamento dos trabalhos para revisão de literatura	98
APÊNDICE C: Roteiro do questionário on-line SMED	101
APÊNDICE D: Roteiro do questionário on-line, equipe diretiva	102
APÊNDICE E: Roteiro do questionário on-line AEE	103
APÊNDICE F: Roteiro do questionário on-line corpo docente	104
APÊNDICE G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	105
ANEXO 1: Escola B- Etapas para encaminhamento do aluno ao AEE	110
ANEXO 2: Respostas da SMED do município AB	111
ANEXO 3: Respostas da equipe escolas A e B.	113
ANEXO 4: Respostas da docência no AEE escolas A e B	117

ANEXO 5: Respostas do corpo docente da escola A.....	119
ANEXO 6: Respostas do corpo docente da escola B.....	127

1 O INÍCIO

Poder repensar a emergência da proposta de educação inclusiva no momento atual é uma oportunidade de refletir também acerca de seus atravessamentos. Ao ingressar na linha de pesquisa *Inovação, diversidade e memória em educação*, com ênfase nos estudos de educação inclusiva de inspiração foucaultiana, foi possível dar início a uma importante movimentação em minha própria constituição enquanto professora e, agora, pesquisadora.

A pesquisa que resulta nesta dissertação encontra-se em consonância com as discussões realizadas no âmbito da Linha de Pesquisa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) - Unidade Litoral Norte. A discussão se alia às propostas investigativas voltadas para a temática de Políticas Públicas de Educação Inclusiva, que compreendem a inclusão no conjunto de práticas que foram marcando o contexto escolar, mas não significa que seja o oposto da exclusão, pois a partilha entre “normalidade” e “anormalidade” advém das classificações e ordenações que emergem junto da escola moderna.

Nesse sentido², compreendo a pesquisa realizada como um desafio inicial enquanto processo significativo que me remeteu a um deslocamento na forma de pensar, já que as investigações demonstraram o quanto a temática é emergente no tempo atual. Simultaneamente, o estudo também mostra que os significados atuais dados à inclusão foram construídos ao longo da história por condições que permitiram tanto a constituição da escola quanto das suas práticas. Essa movimentação foi intensificada no processo de qualificação do projeto de pesquisa, quando as contribuições das professoras que compunham a banca trouxeram valiosos tensionamentos. Não se trata de um processo fácil, pois a escrita acadêmica já é bem desafiadora, com muitas reformulações que possibilitam um entendimento mais aprofundado, provocando novos pensamentos e olhares através de outras lentes.

Assim, discorrer sobre meu processo de vivências, estranhamentos e constante busca por formação continuada seria a melhor forma de explicitar o caminho que percorri até aqui. Algumas passagens de minha vivência em escola desde os tempos de estagiária reforçaram a importância de que as nossas

² Ao tratar dos delineamentos iniciais nesta parte, foi utilizada a menção apresentada na constituição do projeto, considerando minhas vivências desde a época de estágio.

incertezas colaboram para a construção de conhecimentos valiosos, por meio de um contínuo repensar sobre o que está posto.

É a partir do que está posto que meu propósito investigativo começa a ter seus próprios desdobramentos, quando busco, na emergência da movimentação referente à inclusão, a compreensão de sua política no âmbito municipal da cidade escolhida como uma fonte de material empírico.

Contrapondo os relatos que ouvia desde meu ingresso no curso de magistério e posteriormente na graduação e nas especializações, observava que os anseios estavam voltados para as demandas que as escolas passariam a ter, de modo que fossem efetivadas as questões propostas em lei, evidenciando, então, o aspecto legal relacionado às políticas de inclusão. Esses anseios acabam por gerar diferentes discursos em um processo de significação que não é apenas instável, mas que também sofre influência das relações de poder.

Os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas, mesmo que, é claro, entre os diferentes mecanismos de poder que podemos encontrar nas relações de produção, nas relações familiares, nas relações sexuais, seja possível encontrar coordenações laterais [...] (FOUCAULT, 2008, p. 4)

O que proponho é ultrapassar a ideia de educação inclusiva a ser cumprida apenas pela relação de poder presente no imperativo legal que é proposto. Com isso também se busca possibilitar o início de uma reconstrução nos modos de entender a política.

Nesse sentido, a escola foi sendo moldada e direcionada a atender as demandas sociais de acordo com os jogos de poder que faziam parte de cada tempo histórico. Esses tempos apresentam algumas verdades que foram se constituindo, razão pela qual é preciso viabilizar conexões novas, vislumbrando essa temática para além de uma polarização.

Essa discussão permitiu-me revisitar minhas experiências na educação a fim de contribuir com o contexto educacional no qual me situo, enquanto aprofundava os conhecimentos na linha de pesquisa da qual participo. Procurei resgatar minhas primeiras experiências de docente, quando eu costumava também atuar auxiliando turmas com matrículas de alunos com alguma deficiência.

Por vezes eu me intrigava com o fato de o aluno com deficiência simplesmente estar na turma, mas não participar dos desafios, recebendo atividades

deforma aleatória, sem muitas adaptações a suas potencialidades, que poderiam estar sendo desenvolvidas. Hoje, aprofundando estudos sobre a política de inclusão e seus desdobramentos situados no discurso de direitos e do exercício da cidadania, fica o questionamento se essas noções não se restringem apenas aos aspectos legais.

De fato, a inclusão é um direito, no entanto, os estudos que venho pesquisando me fazem pensar para além da inclusão como direito. Com a contribuição dos autores com os quais faço interlocuções, que me ajudam a olhar para uma história que evidencia a invenção da anormalidade e a necessidade de criar serviços para intensificar os processos normalizadores nas instituições escolares, percebo que tais direitos fazem parte do conjunto de estratégias de controle e regulação dos sujeitos com deficiência. Essas problematizações só foram possíveis pela constituição de lentes teórico-metodológicas, sobretudo inspiradas no pensamento foucaultiano, cujas análises permitem pensar nosso tempo na relação com um *apriori* histórico, especificamente o campo da educação especial/inclusiva.

Vivemos em tempos de diferentes e constantes mudanças. Nesse sentido, é importante que possamos estar atentos aos discursos e às suas subjetividades, uma vez que, na perspectiva foucaultiana, somos forjados pelas discursividades que constituem as instituições, os sujeitos e as práticas decorrentes.

Neste percurso, pensar a inclusão na contemporaneidade é pensar também nos jogos discursivos que acabam por tomar certas práticas como necessárias e, nesse processo, estruturam um gerenciamento educativo que ordena e orienta tais práticas quando, ao mesmo tempo, acaba por hierarquizar relações, empregando, ainda, técnicas de normalização desses sujeitos que precisam de serviços de apoio.

A escolha teórico-metodológica permite compreender as políticas à inclusão em um contexto maior da sociedade que foi pouco a pouco sendo constituída por práticas normalizadoras. Foucault (2008, p. 74) afirma que “o problema que procuro identificar é mostrar como, a partir e abaixo, nas margens e talvez até mesmo na contramão de um sistema da lei se desenvolvem técnicas de normalização”. Pensando a partir das provocações do autor e pensando nas transformações que estamos vivendo, são pertinentes as discussões relacionadas às questões da normalidade e da noção de norma que aparecem em pauta entre os séculos XVII e XVIII. Assim, através das contribuições do autor, o estudo agrega as problematizações sobre a criação da anormalidade, a criação cultural, social que faz

parte do conjunto de dizeres circulantes em muitos dos espaços escolares.

A normalização ocorre em nome da defesa da vida dos sujeitos e, por sua vez, da segurança dessa população. Desde o período moderno (por volta do século XVIII), há que se compreender como o sujeito com deficiência foi sendo forjado, pois foi justamente no processo de normalização da sociedade que Foucault identificou a invenção da deficiência.

Esses equívocos do monstro humano, que se alastram no fim do século XVIII e no início do século XIX, vão se encontrar presentes, vivazes, atenuados é claro, discretos, mas ainda assim realmente ativos, em toda essa problemática da anomalia e em todas as técnicas judiciárias ou médicas que no século XIX vão girar em torno da anomalia. Digamos numa palavra que o anormal (e isso até o fim do século XIX, talvez XX, lembrem-se dos exames que li para vocês no início) é no fundo um monstro cotidiano, um monstro banalizado. O anormal vai continuar sendo, por muitos tempos ainda, algo como um monstro pálido. (FOUCAULT, 2002, p. 71)

Esses se tornam discursos inquestionáveis, na medida em que se apresentam como estímulos de luta pelos direitos, com a ideia de que se busca uma cidadania democrática e igualitária.

Nas últimas décadas, é crescente a movimentação de uma escola para todos, resultando na descentralização da educação especial, para uma ação política que implica na distribuição de poder para os estados e municípios. Assim, os municípios passam a ter a responsabilidade de estruturar práticas que promovam o desdobramento dos compromissos assumidos pelo país nas conferências internacionais da década de 1990, Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e 2000, Educação Especial, Inclusão e Diversidade.

Atualmente, (re)pensar a inclusão é uma oportunidade de problematização das práticas de democratização na sociedade atual, aliando essa discussão aos estudos que direcionam o olhar para as pesquisas que apontam tensões na relações de poder que envolvem tal movimento, assim como as formas e as condições que permitem práticas de direcionamento das condutas nas instituições educativas.

[...] o poder não é, justamente, uma substância, um fluído, algo que decorreria disto ou daquilo, mas simplesmente na medida em que se admita que o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema mantermesmo que não o consigam- justamente o poder. É um conjunto de procedimentos, e é assim e somente assim que se poderia entender que a análise dos mecanismos de poder dá início a algo como uma teoria do poder. (FOUCAULT, 2008, p. 4)

Ao nos dispormos à ação de repensar a inclusão em nossa sociedade, não podemos deixar de refletir sobre seus atravessamentos, como as questões sobre in/excluir, que acabam por fazer parte dos diversos desafios da escola contemporânea, principalmente quanto à política que determina os aspectos de conquista como um elemento central. Nessa perspectiva, Veiga Neto e Lopes (2011) desafiam a repensar a inclusão enquanto propõem a necessidade de se estabelecer uma crítica que vá além do contra ou a favor.

Fazer uma crítica à inclusão – visando olhar outras coisas que ainda não olhamos e pensar coisas que ainda não pensamos sobre as práticas que a determinam e as políticas que a promovem – implica, entre outras coisas, ir contra a corrente dominante. (VEIGA NETO, LOPES, 2011, p. 122-123)

Ao longo dos anos, foi possível verificar as reverberações presentes na escola em relação ao termo *inclusão*, o que parece ser mais um dos atravessamentos que acabam por subjetivar os sujeitos tidos como “estranhos”, que passam a estar na escola devido à implementação de políticas a respeito. Para Foucault, “os sujeitos de direito sobre os quais se exerce a soberania política aparecem como uma população que um governo deve administrar. É aí que a linha de organização de uma ‘biopolítica’ encontra seu ponto de partida” (FOUCAULT, 2008, p. 524). Os questionamentos de Foucault levam a confrontar a implementação das políticas públicas de inclusão no tempo atual com a forma como tais políticas também acabam tornando-se instrumento de governamentalidade, de regulação.

A implementação de políticas à inclusão de certa forma subjetiva as práticas escolares, inclusive com o discurso inclusivo, uma vez que se imagina a inclusão como dentro (*in*) em oposição ao fora (*ex*). Parte-se do pressuposto de que a invenção do “dentro” (lugar legitimado do normal) só existe porque se inventou um “fora” (lugar inventado para o anormal, ao longo da escolarização ocidental).

Para tanto, trago uma questão que me motivou a seguir nesse caminho de investigações: quais disputas de significados servem para operacionalizar as políticas públicas de inclusão?

Penso ser importante, ainda, ampliarmos a noção à inclusão para os desdobramentos das políticas vigentes, como elas são concebidas pelos gestores e como estão sendo recebidas e desenvolvidas nas escolas. Nesse contexto, os professores são os articuladores de estratégias e “dão conta” de uma vasta demanda. De fato, os desafios são muitos, mas precisamos dirigir nosso olhar para

longe do óbvio, no sentido de não ver as políticas e práticas inclusivas de acordo com a lógica binária da in/exclusão.

Recorrendo novamente às inspirações de Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 126), “os sujeitos e a inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros”. Sobre isso, Veiga Neto (2005, p. 82) assinala que o governo está relacionado àquelas “ações que ocorrem em nossa sociedade, mesmo de forma mínima, já que os diferentes sujeitos podem governar através dessas práticas e saberes que se reproduzem em nossa sociedade”. Os aspectos de governo aqui abordados podem ser relacionados às políticas de inclusão e a seus desdobramentos em grandes e pequenas ações que repercutem na sociedade, legitimadas por nós, que contribuimos pelo ato de governar a nós próprios e aos outros, por meio de discursos e práticas.

É pertinente recuperar a análise realizada por Veiga Neto, quando este argumenta que, por problemas de tradução, o termo foucaultiano de governo pode ser confundido com a instituição Governo, em língua portuguesa. Nesse sentido, o autor sugere que “passe a ser substituído por governo nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar” (VEIGA NETO, 2005, p. 82). Dentro dos tensionamentos feitos até aqui, amparo-me na noção de governo para tentar provocar um deslocamento na forma de compreender as Políticas de Educação Inclusiva e os sujeitos inseridos na escola sob um conjunto de dizeres psíquicos.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), acentuou-se o discurso da inclusão como direito. A contribuição e análise de Sardagna (2008) evidencia um deslocamento dessa noção, a partir dos anos 1990. Segundo a autora (SARDAGNA, 2008, p. 166), “a noção de inclusão como espaço para inserir o anormal desloca-se para as noções como de direitos, cidadania, celebração da diferença, entre outras”. Para a pesquisadora, o “discurso de escola para todos alia-se a essa concepção, na medida em que as políticas parecem, num primeiro momento, minimizar as desigualdades e suavizar as relações de poder” (SARDAGNA, 2008, p. 166). Sobre essas ações, é possível destacar o recorrente discurso em nossa sociedade de escola para todos, como uma conquista de cidadania em relação à questão de direitos do cidadão.

Tais discursos são parte da ação de governmentação, quando somos “convocados” a participar dessa luta para garantia de direitos; assim, estaríamos acionando biopoderes com vistas a uma sociedade de segurança da população. Ao acionar essas forças para assegurar direitos como a inclusão para aqueles que dentro dessas próprias discursividades foram sendo colocados em lugar dos excluídos, incorporamos os mecanismos que nos foram acionados e sobre os quais nem tivemos a oportunidade de pensar a respeito. Apoio-me novamente nas contribuições de Foucault, que aponta a “implantação dos mecanismos de segurança, isto é, o aparecimento, não ainda de uma noção de meio, mas de um projeto, de uma técnica política que se dirija ao meio” (FOUCAULT, 2008, p. 30).

Ao remeter-me às práticas das políticas inclusivas que vivenciei na escola, como docente e auxiliar de turma, problematizo os dizeres que ouvia nos corredores das escolas, dos professores e das equipes diretivas, que se referiam aos alunos com deficiência, como “de” inclusão, como se esse fosse seu sobrenome.

Não estou negando que uma escola inclusiva repense o espaço, formule estratégias e execute práticas com foco nas necessidades dos alunos; entretanto, reafirma-se a relevância da presente proposta, já que estou desafiada a olhar para outras formas de classificação, discriminação e in/exclusão que em um primeiro momento não parecem visíveis na luta pela inclusão.

Assim, mesmo que as atuais políticas e práticas inclusivas representem um significativo avanço nos direitos das pessoas e promovam condições de vida e convivência mais igualitárias, é preciso estarmos atentos para o quanto elas podem ser mobilizadas para nada dizer, para estimular a discriminação negativa ou para prover fins que não nos interessam. (VEIGA NETO, LOPES, 2011, p. 122-123)

A intenção não é de generalização, para afirmar que uma escola ou outra está certa ou errada ou que as secretarias municipais de educação não fazem suas funções ou, ainda, que sou contra as práticas inclusivas, uma vez que reconheço os anseios de muitos professores que se questionam sobre qual o melhor caminho para atender às expectativas dos regulamentos e dos estudantes.

A pesquisa, por olhar para as políticas públicas no campo da educação inclusiva, mostra-se relevante pela especificidade de poder continuar a problematizar os significados presentes nos discursos dos direitos das pessoas que, em uma sociedade mais digna e de convivência igualitária, passam a controlar e

dirigir as condutas tanto dos alunos quanto de seus professores e instituições.

Pensando nas indagações elencadas e com base no campo conceitual que busca inspiração nas noções foucaultianas de governamentalidade e biopolítica, formulei o problema de pesquisa, articulado à compreensão de que nas políticas e práticas inclusivas há relações de força que tangenciam as demandas educacionais desde as políticas educacionais até as questões de sala de aula. A problematização do estudo permitiu a formulação da seguinte questão: como se estabelece a política de inclusão em um município de médio porte da região metropolitana de Porto Alegre/RS e quais estratégias podem ser evidenciadas nos desdobramentos dessa política junto de escolas do ensino fundamental? Então, explicitam-se quais serviços de apoio são ofertados e como esses serviços se relacionam com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Assim é possível construir um processo formativo com os atores da pesquisa, a partir das reflexões geradas durante o estudo, tendo como critério os apontamentos recorrentes no retorno obtido através do questionário direcionado a cada uma das três realidades investigadas. A proposta que se dispõe é de um processo formativo organizado em etapas: devolutiva dos dados a Secretaria de Educação do Município e devolutiva nas duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental. É oportuno destacar que diante da situação de Pandemia que estamos vivendo, a devolutiva dos dados será de acordo com as devidas condições sanitárias.

Assim, a partir do problema de pesquisa, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como se estabelece a política pública de inclusão em duas escolas de um município de médio porte da região metropolitana de Porto Alegre/RS e que estratégias podem ser evidenciadas nos desdobramentos dessa política junto de escolas do ensino fundamental. Além do objetivo geral, elenquei objetivos específicos, explicitados no Quadro 1, a seguir, a fim de responder ao problema investigativo. Com base nos objetivos específicos, foi possível estruturar uma categorização de questões norteadoras da pesquisa que viessem a corroborar os caminhos a serem percorridos.

Quadro 1– Objetivos específicos e questões orientadoras da pesquisa

Objetivo específico	Questão de pesquisa
a) Conhecer como a política pública de inclusão está regulamentada no município em pesquisa.	a) Como a política de inclusão está regulamentada no município em pesquisa?

b) Identificar as estratégias que podem ser evidenciadas nos desdobramentos das políticas públicas de inclusão no município.	b) Que estratégias e disputas de significados podem ser evidenciadas para operacionalizar as políticas públicas de inclusão no município em pesquisa?
c) Identificar implicações das estratégias da política de inclusão implementada no município em estudo.	c) Que implicações são mais evidentes nos desdobramentos da política de inclusão no município?
d) Compreender as especificidades da política de inclusão na perspectiva das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, participantes da pesquisa.	d) Como a política de inclusão é compreendida nas escolas de educação infantil e ensino fundamental participantes da pesquisa?
e) Conhecer os serviços de apoio ofertados e analisar a relação destes serviços com as diretrizes da Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	e) Como se apresentam os serviços de apoio referentes à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município e nas escolas em estudo?
f) Criar a possibilidade de uma reflexão sobre os aspectos para se continuar a pensar as visibilidades da política de educação inclusiva da realidade municipal.	

Fonte: elaborado pela autora.

As provocações representadas nos objetivos a serem atingidos por essa investigação possibilitaram uma interlocução com autores do campo conceitual que realizam uma hipercrítica³ frente ao objeto de pesquisa. Essa busca permitiu construir um olhar que desnaturaliza convenções instituídas frente às políticas de educação inclusiva, pois confronta noções de governamentalidade e biopolítica para compreender as práticas à inclusão.

Tendo apresentado até aqui os balizadores que compõem a pesquisa, passo a descrever o contexto da investigação. Na próxima seção, será apresentado o cenário de desenvolvimento da pesquisa, contextualizando a busca para se atingir os objetivos propostos.

³ O campo conceitual utilizado nessa pesquisa nos permite ter a hipercrítica como um suporte que está sempre em movimento, que não busca uma verdade e sim apresenta uma movimentação de deslocamento sobre si e sobre nós provocando um estranhamento.

Ademais, desenvolvo os próximos capítulos com vistas a delinear os rumos que foram percorridos e os objetivos delimitadores de indagações para o objeto pesquisado, o que contribuiu para que fossem encontrados elementos que contemplassem a problemática investigativa.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO DOS FAZERES E DOS OLHARES

Nesta seção, descrevem-se os caminhos que foram percorridos no desenvolvimento da pesquisa, apresentando os procedimentos metodológicos utilizados à luz do referencial teórico. O lócus de trabalho do desse estudo, tem como inspiração as contribuições de Michel Foucault, como base de uma análise do conjunto de dizeres a partir dos dados empíricos que foi gerado através de um questionário on-line e por documentos pedagógicos das instituições participantes, o foco de análise voltou-se para as questões investigativas de governamentalidade.

As escolhas metodológicas e teóricas constituem um olhar a partir do qual se busca entender a inclusão como uma emergência de nosso tempo, influenciada pelos diferentes movimentos sociais, culturais e econômicos.

Ao longo desse percurso, o traçado da pesquisa buscou inspirações nos estudos de Michel Foucault e nas investigações que também empregam a perspectiva do referido pensador, como os professores Veiga Neto, Fabris e Lopes, Sardagna e Klein. Seguindo as contribuições desses autores, a pesquisa adotou processos que iniciaram com a elaboração do problema investigado, dos objetivos a serem alcançados e das questões norteadoras da pesquisa. Esse desenho inicial dos fazeres e dos olhares em relação aos desdobramentos das políticas de educação inclusiva no município, possibilitam um cruzamento com as diretrizes de inclusão, de modo a investigar as concepções e orientações, compreendendo-as como enunciados discursivos.

Com base nas contribuições desses autores em uma ótica que desvia do percurso metodológico de um processo rígido e normativo, a pesquisa na perspectiva de Michel Foucault possibilitou, ainda, um processo de escrita que mudou também a pesquisadora, compreendendo o exercício de se pensar o histórico para entender a atualidade.

Frente à abordagem proposta, o estudo buscou inspirações na análise do discurso, a partir da noção foucaultiana. Além disso, sob essa inspiração, foi possível estabelecer aproximações com pesquisas cujos procedimentos também empregam a noção de discursos no processo analítico, tal como Sardagna (2013, p. 50):

Os discursos, ao mesmo tempo em que conduzem as práticas à lógica da educação para todos, vão posicionando o sujeito que

narram, e as práticas nesse período produzem a posição do “anormal a corrigir”, que reúne outras categorias, como sujeito excepcional e deficiente, a criança retardada e subdotada.

A inspiração foucaultiana permitiu compreender as informações dos participantes e documentos como noções geradas no interior de práticas discursivas que, ao mesmo tempo em que narram, constituem realidades em que uns significados prevalecem em detrimento de outros, por sistemas de controle no interior do próprio discurso:

[...] supondo que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade. (FOUCAULT, 2002, p. 8)

Para o filósofo, discursos são práticas que criam o que eles próprios narram. Os discursos de direitos à inclusão e de exercício da cidadania tendem a conduzir as instituições para práticas que conferem lugares para os sujeitos com deficiência, sob o olhar dos serviços de apoio. O referido autor coloca, ainda, o discurso como instrumento e efeito de poder: nesse sentido, o discurso acaba por gerar o efeito de poder na sociedade.

Com base em Sardagna (2008), entende-se que as redes discursivas se entrelaçam no contexto escolar e acabam estruturando apontamentos que fazem parte da representação de “normal a ser corrigido”, estabelecendo, assim, uma posição para esse sujeito. Compartilha-se com Lockmann e Henning (2010) a concepção de que a educação especial é alvo desses discursos, os quais acabam delimitando posições de normalidade que serviram de referência para classificar o outro indesejável na escola homogênea.

Para a obtenção dos dados, os procedimentos metodológicos seguiram um caminho que envolveu a análise documental e a aplicação de questionário *on-line* que abordaram os mecanismos das políticas de inclusão presentes no contexto pesquisado. Realizou-se um convite aos docentes e profissionais da gestão pedagógica de duas escolas do município. Para aqueles que se propuseram a participar, foi apresentado e explicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os questionários direcionados a cada realidade foram encaminhados, via *e-mail*, aos participantes sendo compostos por questões que

versam sobre os mecanismos da política de inclusão presentes na escola.

As escolas participantes foram escolhidas por atenderem os anos iniciais do ensino fundamental, considerando que as escolas de educação do município são poucas e as mesmas, foram indicadas pela secretaria de educação municipal por apresentarem importantes demandas quanto aos aspectos de educação inclusiva. Considerou-se ainda a localização, para que fossem de bairros diferentes. As escolas serão identificadas como EMEF A⁴ e EMEF B; os professores de sala de aula comum, como “PSC”; a equipe diretiva, como “ED”; os profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como “PAEE”; por fim, um membro da Secretaria Municipal de Educação (SMED), que ocupa cargo de assessor responsável pela proposta de inclusão e faz parte da equipe da SMED, este membro, será identificado por “S”.

Quadro 2 – Organização de identificação dos participantes

Escolas participantes	Identificação dos sujeitos
SMED	S – Membro da SMED
EMEF A	PSC– Professores de sala de aula comum ED – Equipe Diretiva (a) PAEE – Profissionais de AEE
EMEF B	PSC– Professores de sala de aula comum ED – Equipe Diretiva (b) PAEE – Profissionais de AEE

Fonte: elaborado pela autora.

Na coleta dos materiais escritos, foi realizada a leitura do documento orientador das políticas de inclusão para as escolas, com o foco nas ações e políticas de educação inclusiva. Essa verificação realizou-se a partir da disponibilização dos materiais no *site* da SMED, em cópias físicas do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar das instituições participantes.

Cabe salientar que, para a coleta de dados que colaboraram nesse processo investigativo, foram usados documentos importantes que seguiram as orientações do CEP, tais como o TCLE, além do Termo de Coparticipante, para a realização da coleta de dados após a aprovação do estudo pelo CEP.

Para a pesquisa, foi estimado um total de 15 participantes, com idades entre

⁴ As instituições não serão identificadas, para preservar o anonimato dos participantes, como ficou firmado no TCLE.

20 a 55 anos, sendo estes pertencentes ao quadro de profissionais e professores das escolas participantes e da assessoria da SMED. As orientações aos participantes foram desenvolvidas de forma direta pela própria pesquisadora, sem intermediações das instituições, e o consentimento deu-se por meio da assinatura do TCLE que lhes foi entregue. O TCLE foi estruturado em três páginas e feito em duas vias, sendo que uma delas ficou em poder da pesquisadora e a outra com o participante da pesquisa. Solicitou-se, ainda, que cada uma das páginas fosse rubricada pelo interlocutor da investigação.

Os participantes ficaram cientes de que a qualquer tempo poderiam solicitar desligamento da pesquisa ou não responderem as questões que considerassem causar constrangimento ou qualquer outro desconforto, sendo prontamente atendidos em todas as situações.

O presente estudo também seguiu os princípios e as orientações previstas na Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, e da Resolução 510, de 7 abril de 2016, e observou as solicitações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERGS.

Em relação aos procedimentos, a pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas:

- **Etapa 1:** Estudo de campo para o conhecimento de pesquisa e da leitura pertinente.
- **Etapa 2:** Contato com os participantes da pesquisa e aplicação do questionário *on-line* composto de questões que versam sobre os mecanismos da política de inclusão presentes na escola. Para aqueles que se propuseram a participar, foi encaminhado o TCLE.
- **Etapa 3:** Análise dos documentos orientadores dispostos na secretaria de educação, escolas participantes e *site* da prefeitura do município.
- **Etapa 4:** Exercício de análise dos dados coletados através da investigação documental e do questionário *on-line* respondido por cada participante, partindo das contribuições de Michel Foucault, com foco na análise de discurso com vistas às questões de governamentalidade.

No que compete ao desenvolvimento do questionário, os participantes foram orientados quanto à proposta de desenvolvimento, aplicabilidade e seguridade dos dados enquanto interlocutores a fim de lhes garantir a confidencialidade. Os roteiros dos questionários *on-line* foram constituídos de modo a preservar a integridade dos

participantes, contendo questões que, em boa parte, enfatizam diretrizes que balizam suas práticas, suas concepções e demandas frente à temática de investigação.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa é relevante, na medida em que promove, mesmo que de forma singela, a ampliação do conhecimento científico pautado em metodologias que estão inseridas no campo conceitual biopolítico. O conceito de Biopolítica é aqui utilizado para compreender o exercício de controle dos vivos através de técnicas que se aplicam à vida em uma produção de múltiplos saberes onde a política é um investimento, um mecanismo de regulação.

Esta pesquisa problematiza um discurso evocado em nome da vida, em nome da segurança e dos direitos da pessoa com deficiência.

No estudo não é explicitado o nome específico do município que será identificado através das siglas AB, para preservar o anonimato, proporcionando maior segurança aos participantes. Pela mesma razão, foram utilizadas siglas no desenvolvimento das análises dos dados coletados.

Com o propósito de contextualizar a realidade do estudo, apresento brevemente algumas características do município AB com a intenção de proporcionar ao leitor uma imersão no contexto investigado com base nas informações disponibilizadas pelo *site* da prefeitura e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Descrever tais características locais é pertinente para compreendermos o contexto social no qual os interlocutores estão inseridos e corroborar uma análise das emergências discursivas nas realidades escolares e da SMED. Não se pode deixar de destacar as ações potentes que o município apresenta e, ainda, refletir os caminhos possíveis de estratégias que venham a minimizar as debilidades encontradas.

O município em questão tem 54 anos e foi fundado no ano de 1965, no dia 17 de setembro. De acordo com o último Censo do IBGE, realizado no ano de 2010, o município contabiliza 195.675 habitantes, tendo uma estimativa de população atual em torno de 210.305. Conforme registros disponibilizados pela Fundação de Economia e Estatísticas do Rio Grande do Sul (FEE), a população do município apresenta uma expectativa de vida em torno de 77,41 anos de idade e uma taxa de analfabetismo da população em 3,93% para os sujeitos acima de 15 anos.

Ainda de acordo com os dados do IBGE, o município AB apresenta uma taxa de escolarização dos alunos de 6 a 14 anos de idade em torno de 95,3%, tendo no

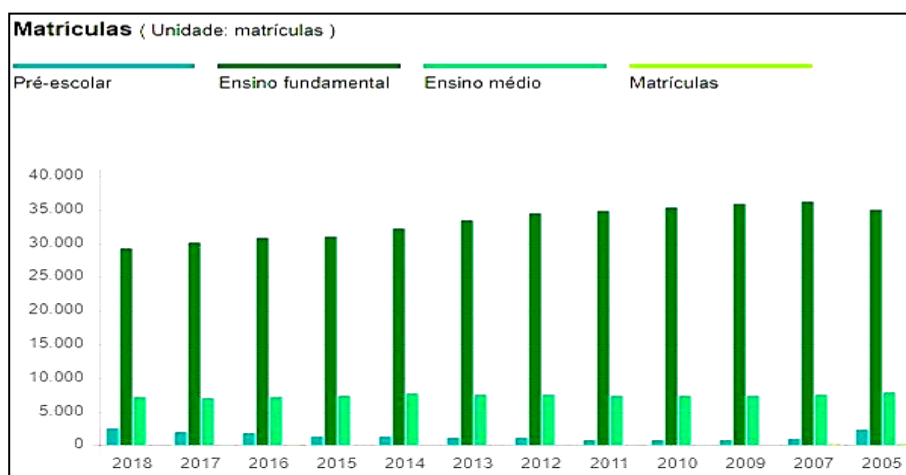
ano de 2018 aproximadamente 29.186 alunos matriculados no ensino fundamental. Quanto ao número de estabelecimentos de ensino, encontra-se o registro de 29 escolas de ensino fundamental, tendo um corpo docente de 1.280.

A economia do município é resultante, em sua grande maioria, de um percentual de receitas oriundas de fatores externos, tendo no setor de serviços a fonte principal de desenvolvimento econômico.

Após essa breve caracterização da cidade investigada, é possível dar início à descrição dos aspectos mais diretos no que compete à educação, trazendo as principais normativas e principalmente as que estão voltadas para os desdobramentos da política de educação inclusiva.

Na Figura 1, demonstra-se a localização do município no RS, possibilitando ainda a comparação de escolarização em relação a outros municípios do Estado. No entanto, esses dados são referentes ao número total de matrículas sem uma análise mais específica quanto aos alunos público-alvo das políticas de inclusão⁵.

Figura 1 – Taxa de escolarização no município

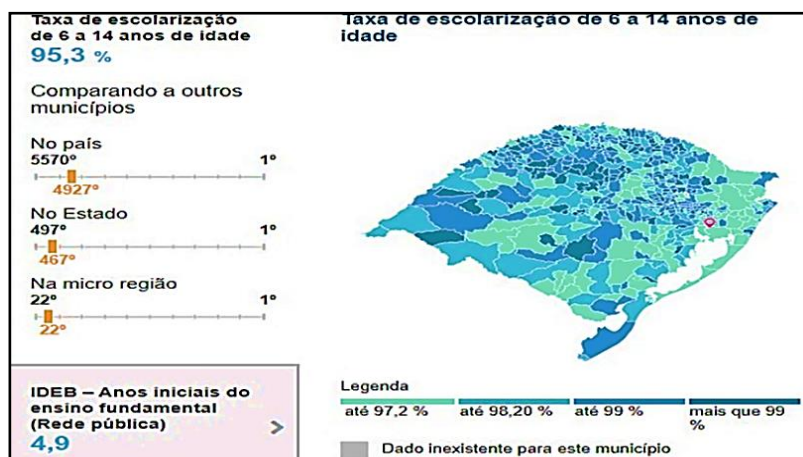


Fonte: Site do IBGE

Na Figura 2, os dados mostram o número de matrículas realizadas no município de acordo como os níveis de ensino disponibilizados à população.

⁵ No contexto investigado, esse público é composto daqueles que possuem laudos ou que estão sob investigação para a obtenção de um laudo que defina suas questões que fogem da norma estabelecida.

Figura 2 – Matrículas por níveis de ensino no município



Fonte: *site* do IBGE.

De acordo com os dados disponibilizados no IBGE, o município conta com três (3) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), além de creches conveniadas, e 29 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), tendo um total de 16 Salas de Recursos Multifuncionais, que, de acordo com os documentos oficiais, servem para apoiar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A efetivação dessas salas teve início no ano de 2008, com a implantação de 8 espaços, posteriormente com uma ampliação de mais 8, alcançando o número atual de 16 salas de AEE. Desde então, estão sendo desenvolvidas estratégias para proporcionar a abertura de novas salas de recursos multifuncionais nas demais escolas. É importante salientar que algumas das 29 escolas de ensino fundamental atendem alunos de pré-escola.

Também se faz necessário explicitar que as 16 salas de recursos multifuncionais promovem atendimento aos alunos da instituição específica e quando essa não tem a disponibilização do espaço, é realizado o encaminhamento dos alunos ao Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), que foi estruturado para atender as Políticas Públicas Educacionais para inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Esse centro iniciou os atendimentos em 2013, com a regulamentação por meio da Lei Municipal 2.754.

No ano de 2015, criou-se o plano municipal de educação com vigência de 10 anos, no artigo 2º é possível verificar que uma das metas que se prevê é a universalização da educação para todos e a promoção dos princípios aos Direitos Humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (MUNICÍPIO AB,

2015).

É oportuno apresentar a Lei Municipal 3.002, de 22 de junho de 2016, tendo como foco o artigo 5º, inciso IV, no qual consta a responsabilidade de elaboração e execução das políticas educacionais, em consonância com diretrizes, objetivos e metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação. No artigo 7º, inciso V, da mesma lei, menciona-se a garantia de prover meios para a recuperação de alunos com baixo rendimento escolar. Em 1º de novembro de 2017, foi estabelecida a lei de atendimento prioritário às pessoas com transtorno do espectro autista em órgãos públicos e privados da cidade. No artigo 2º dessa Lei, dispõe-se a obrigatoriedade de o poder público fornecer a carteira de prioridade aos sujeitos com espectro autista. No artigo 3º da mesma lei, determina-se que os órgãos públicos e estabelecimentos privados devem afixar o símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista.

Reitera-se que os dados referentes à cidade base de pesquisa não são recentes. Os dados foram pautados nas informações coletadas pelo IBGE no último Censo. No entanto, mesmo que os dados não sejam tão atuais, esses índices demonstram a importância de se analisar as características locais, tais como a taxa de analfabetismo, o registro de matrículas de acordo com a evolução demonstrada na figura, observando os mecanismos presentes no desenrolar da Política de Educação Inclusiva e no conjunto de dizeres que circulam nestes espaços de investigação.

3.1 REALIDADE DA EMEF A

A escola está vinculada à administração pública municipal e se localiza na zona urbana do município. Atende alunos de Pré-escola até o nono ano do Ensino Fundamental. A oferta de Pré-escola teve início no ano de 1993, já no ano de 1999 foi iniciada a implementação da primeira turma de 5ª série, ampliando a oferta das demais séries de forma gradativa até 2002, ano em que a escola passou a ser considerada de ensino fundamental completo.

A EMEF A conta com 24 salas de aula, refeitório, biblioteca, sala de informática, dois banheiros coletivos, um banheiro individual para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, quadra de esportes, laboratório de aprendizagem

e uma sala de recursos multifuncionais estruturada de forma modulada para atender às demandas da escola.

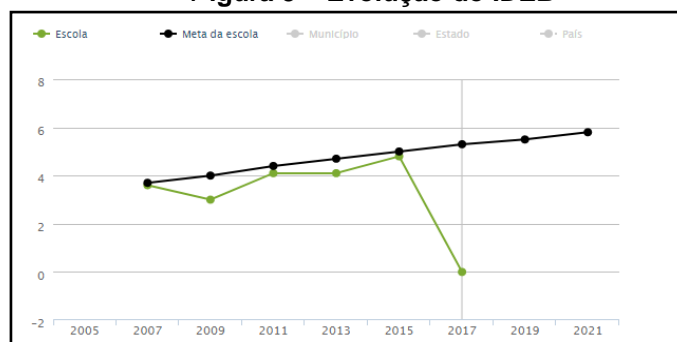
Os alunos estão inseridos em uma realidade social onde os pais possuem uma baixa escolaridade com empregos de mão de obra não qualificada e muitas vezes, são prestadores de serviços informais. A renda familiar média é de até três salários mínimos. As residências geralmente são pequenas e alugadas, e muitos dos alunos fazem uso do Sistema Único de Saúde (SUS). Esse panorama sintético mostra, além da estrutura física da instituição, demonstrando o contexto social e acessibilidades aos setores de atendimentos específicos.

Neste contexto cabe registrar ainda o apontamento em relação à baixa autoestima dos alunos, as dificuldades que possuem para trabalhar em grupo e a recorrência de agressividade em relação a colegas e professores, fato registrado no próprio PPP da instituição. A superação desse quadro é um dos desafios da escola, além da diminuição da infrequência dos alunos e a ampliação de formação continuada oferecida aos professores. A equipe diretiva é formada por duas supervisoras, duas orientadoras, uma diretora e duas vice-diretoras, sendo 76% do corpo docente com formação superior e 47% com especialização, atendendo um número estimado de 700 alunos.

A escola conta com Laboratório de Aprendizagem, com foco no atendimento aos alunos que necessitam de reforço em Matemática e Língua Portuguesa. O encaminhamento para o espaço é realizado depois do período inicial de sondagem, considerando os alunos que apresentam “baixo” rendimento nos anos anteriores, seguindo o entendimento de que esses alunos necessitam de atenção individualizada, em uma frequência de um ou dois encontros semanais.

Na proposta do espaço, tem-se, ainda, o objetivo de auxiliar os alunos em sua organização, refletindo também nas atitudes comportamentais de seus beneficiários, estimulando o hábito de estudo. Essas estratégias registradas nos documentos da escola visam também diminuir os índices de reprovação da instituição e aumentar os resultados do IDEB.

Figura 3 – Evolução do IDEB



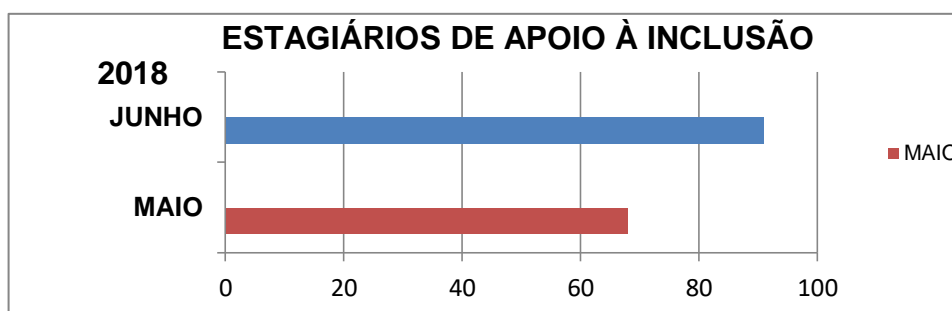
Fonte: <qedu.org.br>. Dados do IDEB/INEP (2017).

A Sala de Recursos Multifuncionais foi implantada recentemente, diante da necessidade de um espaço adequado para atender a crescente demanda de matrícula dos alunos incluídos, que vem aumentando nos últimos anos. Conforme os documentos da escola, a sala não existia até o ano de 2017. No espaço, são utilizados recursos e procedimentos metodológicos direcionados às necessidades dos alunos que estão matriculados, contudo nem todos os alunos matriculados na escola conseguem matrícula na Sala de Recursos Multifuncionais.

Os profissionais estabelecem o contato com o professor titular da turma regular com vistas ao desenvolvimento de uma proposta articulada, buscando o desenvolvimento dos alunos que frequentam o espaço. Esses alunos são acompanhados por três monitores (estagiários encaminhados pela SMED), com a atribuição de acompanhar diariamente os alunos incluídos, que, de acordo com os números da escola, ultrapassam os 100 alunos matriculados.

Diante desse efetivo, a demanda por estagiários, sinalizada pela instituição, é tangível. A construção do espaço foi muito esperada pela comunidade escolar, considerando o alto número de alunos incluídos e a dificuldade de locomoção que as famílias apresentam para levar os alunos ao atendimento intersetorial prestado pelo CMAEE, o qual também não disponibiliza um atendimento em sua totalidade frente à demanda da realidade escolar. A Figura 4 demonstra os dados pontuados pela SMED em relação ao efetivo de estagiários no município.

Figura 4 – Efetivo dos estagiários de apoio à inclusão no município



Fonte: elaborada pela autora.⁶

Seguindo com as informações dos registros no PPP da instituição, em 2017, por exemplo, 100 alunos foram encaminhados para o atendimento, sendo 32 com laudos médicos, e deste total 5 alunos estavam sendo atendidos no CMAEE.

A avaliação dos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é desenvolvida de forma articulada com o coletivo de professores da escola e com os estagiários que acompanham o alunado. Esse processo avaliativo é desenvolvido de forma trimestral.

3.2 REALIDADE DA EMEF B

O primeiro contato com a instituição ocorreu em 9 de maio de 2019, com a intermediação da assessora da SMED, que me acompanhou nesse momento de apresentação da proposta investigativa. Os demais contatos na escola foram realizados sem essa intermediação.

A escola é de dependência administrativa pública municipal de localização urbana e atende alunos da faixa etária de 6 a 16 anos na modalidade de atendimento de meio turno, nos períodos da manhã e tarde. A infraestrutura física é composta por 24 salas de aula, uma sala para a diretora e vice-diretora, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma sala de secretaria escolar, uma biblioteca com amplo espaço, uma quadra de esportes coberta e refeitório, onde os alunos recebem a merenda, que muitas vezes é sua principal refeição.

A instituição oferece a Educação Infantil Pré-escola e o Ensino Fundamental completo do 1º ao 9º ano. No período noturno, é ofertado à comunidade o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais (EJA), atendendo quase 2 mil alunos. Em

⁶Adaptação elaborada com base nas informações disponíveis no Facebook da SMED.

relação ao número de turmas, são 21 pelo turno da manhã, já com Pré-escola de nível II (alunos de 5 anos de idade), e 22 turmas pelo período da tarde. No que compete às questões de acessibilidade, a SMED considera a escola acessível aos portadores de deficiência, contudo o espaço físico não é acessível como consta nos registros do município, tendo uma única rampa de acesso para cadeirante que fica localizada na entrada da instituição.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) teve as atividades iniciadas em 2005, sendo um dos desafios a adaptação da estrutura do espaço. O AEE atende alunos com CID ou com encaminhamento para investigação (observa-se que o peso do laudo médico é muito forte), o atendimento, dura em torno de 45 minutos. Para ampliar essa discussão, é interessante pensar a partir do que Sardagna (2013, p. 50) diz: “Os saberes especializados, engendrados pela equipe multidisciplinar, funcionam como instrumentos para institucionalizar o indivíduo anormal em relação tanto ao indivíduo quanto ao coletivo”.

O laudo é considerado orientador no desenvolvimento do modo de trabalhar com esse alunado o estudante acaba sendo visto pelo que se espera que ele alcance, o que vem a ser evidenciado pelos discursos dos docentes, que precisam de um laudo para justificar a falta de aprendizagem diante de um aluno que não sabe ler nem escrever, embora esteja no Ensino Fundamental II, e entendem que tal aluno não aprendeu o que está posto dentro da normalidade construída. Em um dos retornos na escola, especificamente no dia 13 de março de 2020, a responsável pelo AEE havia sido substituída por outra, que explicou algumas ações e procedimentos estruturados para um aprimoramento dos processos no espaço.

A nova docente compartilhou que os professores do AEE estavam recebendo formação continuada por parte da SMED, verbalizando ainda que o currículo adaptado para os alunos de “inclusão” é elaborado com o foco nas necessidades destes alunos, considerando desde a etapa de entrevistas com a família antes de se dar início aos trabalhos no AEE. Os aspectos de avaliação dos avanços do aluno são estruturados pela professora regente e pela professora do AEE, considerando os suportes de sondagem para estabelecer as trocas. O momento de trocas com os docentes que têm alunos atendidos pelo espaço do AEE é realizado no período de 2 horas, na reunião geral que costuma ocorrer nas quartas-feiras.

Ainda de acordo com a docente, há um grande número de documentação

seguindo essas etapas: sondagem feita pela professora de sala comum, entrevista com os pais, análise dos laudos, quando há, currículo adaptado, para depois chegar ao trabalho efetivo com o aluno⁷. Cabe registrar que o laboratório de aprendizagem atende ainda os alunos do turno da noite que fazem parte da EJA.

A escola conta com um laboratório de aprendizagem direcionado à complementação e suplementação do processo de ensino aos alunos com dificuldades de aprendizagens ou que necessitam de reforço. A sala do AEE e a do Laboratório de Aprendizagem ficam dispostas uma ao lado da outra, tendo recursos como jogos pedagógicos em madeira e confeccionados pelas responsáveis do espaço, além de uma singela biblioteca de livros com histórias infantis. Parece que a necessidade de elucidar as diferenças entre o Laboratório de Aprendizagem e o AEE é bem importante, pois, segundo informado pela docente, se o aluno não tem laudo, deve ser encaminhado ao Laboratório de Aprendizagem, e não ao AEE.

Em relação aos desafios da escola frente à Política Pública de Inclusão e Acessibilidade, observa-se que as questões referentes ao aspecto legal são bem fortes e, de acordo com as informações, muito exigidas por parte das famílias.

Relacionando-se isso a Foucault, é possível pensar sobre o conjunto discursivo presente nessa realidade:

As questões da Política de Educação Inclusiva estão sendo entendidas pelo aspecto legal, visto por uma triangulação do Estado, SMED e do município. Ademais, é comum a aquisição de vagas ou a conquista de monitores que atuem diretamente com um aluno, por meio do Ministério Público. No excerto que segue, trago uma breve colocação de uma participante da pesquisa, evidenciando o quanto está forte o aspecto legal nesta realidade de ensino. *“Temos várias identidades e temos as nossas, junto ao ofício de cumprir as demandas de cobrança da escola.”* (Excerto ED/EMEF B, frente às cobranças da comunidade, dos documentos oficiais e da SMED, junho de 2019)

Considerando esse relato, evidencia-se a importância de se explorar a reverberação desse discurso vinculado ao imperativo legal, instituído assim um conjunto de saberes na perspectiva de educação inclusiva pelo viés de normalidade.

⁷ No Anexo 7, consta uma descrição das etapas de encaminhamento do aluno ao AEE.

Em relação à atuação dos monitores, a mesma é organizada em uma estrutura de escalas para que se possam atender os alunos tidos por incluídos na escola e atuar partindo as orientações dos professores de salas comuns. Cabe ressaltar que são três monitores para a escola toda.

Outra característica da escola, de acordo com o registro do PPP da instituição, é a necessidade de lidar com aspectos agressivos de alunos devido às questões sociais nas quais estão inseridos, pois isso é apontado como um fator de não aprendizagem quanto ao que se espera desenvolver no respectivo ano escolar.

Há uma articulação intersetorial: alguns alunos são atendidos no CMAEE, setor que busca na escola informações sobre o desenvolvimento dos alunos; contudo, a instituição sente falta do retorno de como o aluno está desenvolvendo as propostas no CMAEE, o que acaba por comprometer a articulação comunicativa entre as instituições. Nos momentos de aproximação com a instituição, verificou-se que há certo conflito no que compete à função do AEE na escola e do laboratório de aprendizagem. Outro aspecto a destacar é o olhar especializado sobre o aluno, o que evidencia uma média não natural que incide sobre o sujeito, pautando a existência ou não dos serviços de apoio, o que estabelece algumas proximidades ao estudo de Sardagna (2013), que afirma:

Ao ser incluído, o sujeito também é classificado segundo um conjunto de saberes relacionado com o desenvolvimento cognitivo. Técnicas como a média, o olhar do especialista, os testes, enfim, vão instituir o lugar do aluno normal ou anormal que deve ser incluído. Elas vão primeiro posicionar o aluno como excluído e, com a operação da norma que estabelece uma média, o posicionam como incluído. Ao estabelecerem as diferenças e exaltarem a homogeneidade, estabelece-se a média. (2013, p. 46)

Nessa realidade, nota-se que o imperativo legal é bem evidenciado no que compete aos desmembramentos para as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, além do conjunto de dizeres exercido pelo laudo que acabam por direcionar certo alunado ao atendimento no AEE ou ao Laboratório de Aprendizagens. Ocorre uma distribuição dos alunos, seguindo parâmetros baseados em uma média de normalidade ou anormalidade, onde entram os serviços de apoio.

A criação das salas de recursos e de outros mecanismos mostra a necessidade de se ampliarem os serviços de apoio, visando ao aspecto social dos indivíduos atendidos. Não se trata, portanto, de uma substituição de uns espaços por outros, mas muito, mas o resultado de um reposicionamento dos sujeitos, exigindo novos procedimentos de controle, mediante as novas formas de

governamentalidade que se apresentam em tempos de inclusão escolar. (SARDAGNA, 2013, p. 58)

Esses dizeres reproduzidos e compreendidos pela comunidade docente são reflexos de uma Política Pública de Inclusão engendrada em uma rede que foi se constituindo pelos atravessamentos da Própria Política Pública de Inclusão, pela influência e dos saberes médicos e psiquiátricos. Tais saberes e os documentos normativos acabam operando como instrumentos de regulação já que: “Envolvendo a todos, passa a ser uma política de regulamentação da vida, da população que, na articulação das práticas, acaba por regularizar os fenômenos da população” (SARDAGNA, 2013, p. 58).

Na próxima seção, será apresentado a revisão de literatura que contribuiu como base para o aprofundamento dos estudos sobre a temática desta pesquisa, bem como para o estabelecimento de sua importância nos tempos atuais.

4 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, sintetizam-se estudos realizados sobre as discussões em torno de políticas de educação inclusiva e sua relação com as práticas educativas. Assim, partindo de alguns descritores que configuram o tema de investigação, um dos critérios de busca para a pesquisa são os estudos inspirados em Michel Foucault.

Diante desse desafio bibliográfico, foi possível esquematizar as produções acadêmicas considerando como área maior as pesquisas realizadas em educação, teses ou dissertações de mestrado, por meio de uma definição temporal estabelecida, partindo de 2015, em virtude da aprovação da Lei Brasileira da Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei 13.146/2015. Assim, seguiu-se a via investigativa com a leitura dos resumos disponíveis no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁸, bem como no repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁹.

Concomitantemente, esses afinamentos possibilitaram uma redefinição na proposta inicial, tendo como critério as pesquisas que versavam sobre o campo conceitual investigativo. Para tanto, desenvolveram-se as seguintes fases de busca: identificação dos textos sobre produção científica e seus princípios teóricos; conhecimento da temática com explicitação da pergunta de partida e das palavras-chave ligadas ao tema; delimitação das palavras-chave que serviram como descritoras, que foram as seguintes:

- 1) Inclusão escolar;
- 2) Processos inclusivos;
- 3) Inclusão;
- 4) Políticas públicas de inclusão escolar.

Após a realização das buscas, de acordo com os descritores já mencionados, foram consideradas as pesquisas que tinham orientações inspiradas nos estudos foucaultianos, dando continuidade à pesquisa com a leitura dos resumos e das palavras-chave e da perspectiva teórica. A lista completa com os títulos e endereços eletrônicos dos trabalhos verificados estão no Apêndice A deste

⁸ Salienta-se que o Portal de Periódicos da CAPES apresenta importante reconhecimento advindo de programas legitimados pela comunidade científica.

⁹ LUME – Repositório Digital da UFRGS, teses e dissertações.

estudo.

Esse processo de verificação dos estudos possibilitou a identificação de pesquisas mais próximas à temática, na ampla área de concentração: educação, políticas e processos em educação, políticas públicas, políticas de inclusão, educação e sociedade, diversidade, desigualdades sociais e educação.

Apesar da amplitude do número de trabalhos encontrados, evidenciou-se um número considerável de pesquisas voltadas para a formação de professores, adaptação curricular, discursos presentes nos espaços escolares em relação aos professores, atravessamentos na compreensão em relação à política de inclusão e práticas pedagógicas, além das que destacavam os processos de in/excluir e os desdobramentos para a efetivação do AEE. Considerando o recorte temporal proposto, muitas das pesquisas estavam voltadas para as questões do AEE, demonstrando uma considerável atenção em relação a essa temática.

Justamente, a amplitude de trabalhos com tais apontamentos veio a demarcar a validade de se problematizar a forma como as políticas públicas de inclusão estão sendo entendidas e subjetivadas nas escolas e, de modo mais amplo, na sociedade, os entraves e as possibilidades nos desdobramentos dessa política nos municípios diante dos desafios no contexto escolar. Dessa maneira, constata-se que há uma grande preocupação com o aspecto legal, ou seja, do cumprimento da lei em si em relação à aplicabilidade da política de inclusão na rede regular de ensino. Em anexo, apresenta-se o quadro sintetizado das pesquisas, com seus resumos, mais alinhadas¹⁰ com os objetivos deste estudo. Diante do compilado das escritas selecionadas, foi iniciado um refinamento através da leitura mais focada dos resumos, para que fosse possível um alinhamento e um diálogo com a perspectiva de investigação, considerando as palavras-chave e os conceitos abordados por Michel Foucault.

Temos como aproximações discursos que acabam por in/excluir os alunos mesmo na escola, possibilitando pensar se a inclusão cumpre seus propósitos de atendimento aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, decretados pela política atual de educação especial na perspectiva inclusiva¹¹.

¹⁰ Cabe destacar que a escolha destas pesquisas como ponto de articulação deu-se por afinidades teóricas.

¹¹ Essa investigação foi realizada a partir do segundo semestre do ano de 2019, sendo concluída em

Para compor uma visão mais focada das produções selecionadas, optou-se pela exploração mais específica de textos que versavam e que possibilitaram uma continuidade e redirecionamento do olhar, mas que vieram a complementar e aprofundar os conhecimentos em relação às políticas de inclusão e suas transformações. Para tanto, destacam-se algumas produções que apresentaram maior aproximação com a intenção de pesquisa. Essas produções trouxeram análises referentes aos discursos que acabam por reforçar a perspectiva clínica que está e esteve presente ao longo dos anos nas políticas, sendo o corpo visto como algo a ser regulado, normatizado. As questões de formação continuada também estiveram presentes em muitas das produções disponibilizadas em ambas as plataformas digitais, tendo como principal apontamento a falta de suporte para trabalhar com os alunos nomeados “com deficiência”.

Através do acompanhamento histórico das normatizações presentes nos textos legais voltados para as políticas públicas de inclusão, observa-se que a normalização está presente nos termos de garantia ao direito de inclusão, reforçando, assim, o dispositivo de governo desses corpos. Para Rech (2013, p. 29), “A educação, que era destinada a uma parcela mínima de indivíduos, aos poucos foi sendo reorganizada para dar conta de uma massa, de uma parte da população que necessitava de maior condução”.

Por fim, a imersão nas produções demonstrou o importante caminho de se pensar sobre as políticas públicas de inclusão considerando os mecanismos de governo, biopolítica e processos de subjetivação presentes nos discursos reproduzidos na escola, o que proporcionou maior segurança em relação à significativa importância dessa temática e sua relevância no sentido de contribuir com o município foco de trabalho.

meados do segundo semestre de 2020, por isso, não contemplou de forma ampla, a problematização acerca de Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020), devido à polêmica atual, a partir de sua promulgação em 30 de setembro de 2020.

5 EMERGÊNCIA HISTÓRICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO MECANISMO DE LUTA

Objetivando ressignificar a emergência da educação inclusiva, nesta sessão, trago alguns episódios influenciadores da formulação de muitas das práticas na sociedade atual, principalmente no que compete à educação das massas. Essa análise considera de que forma leis, decretos e documentos oficiais contribuíram para direcionar nosso olhar e o modo de pensar e agir sobre e com pessoas com deficiência.

Na sessão da revisão de literatura, foi possível verificar que a temática de educação inclusiva é uma pauta recorrente no campo investigativo. Nesse caminho de pesquisa, evidenciou-se a necessidade do aprofundamento com auxílio de estudiosos que analisaram a educação especial em uma perspectiva histórica. Para tanto, consideram-se as contribuições de Januzzi (2012), que traz uma recuperação sistemática da forma como foi estabelecida a relação entre o diagnóstico médico e a articulação do conceito de deficiência a partir de normalidades atendidas pelas contingências sociais.

Partindo da análise histórica realizada pela autora, iniciada por volta dos primeiros anos do século XX, é possível agregar outras reflexões, inserindo elementos para explorar os processos de normalização presentes em nossa sociedade nos diferentes momentos históricos. Também é possível refletir sobre a inclusão escolar como direito e como qualificação pedagógica reforçada na legislação. Os estudos históricos evidenciam um percurso de lutas das pessoas com deficiência, permitindo rupturas e garantindo por meio da legislação a inserção social daqueles que por muito tempo foram escondidos da sociedade, pois suas presenças incomodavam dentro dos ditames de normalidade instituídos socialmente. Não significa que olhar para o passado explique o tempo atual, mas possibilita uma reflexão de que nada é por acaso: esse retorno ao passado pode levantar provocações que levem a novas direções e pensamentos sem uma perspectiva polarizada.

Tais ambiguidades na abordagem da atuação com essas pessoas, considerando-as ora como tema médico, moral, filantrópico (socorro, auxílio caridoso), ora mais educativo, estão no quadro geral da educação do país, que vai morosamente se organizando em órgãos

cada vez mais específico sob influências mundiais, como por exemplo, a defesa dos direitos humanos, proclamadas desde a Revolução Francesa, mas de difícil realização entre nós. (JANUZZI, 2012, p. 61)

Januzzi¹² (2012) argumenta, ainda, sobre a emergência de olhar para a influência social e organizacional de leis e decretos voltados para essas pessoas “diferentes” e como foram sendo percebidas conforme os tempos e lugares. Embora não sejam lineares, os recursos históricos colaboram na ampliação de nosso olhar, possibilitando um mapeamento relacionado ao processo educativo daqueles que estavam à margem da normalidade estabelecida e constituída socialmente. Em suas investigações históricas em documentos governamentais, os estudos de Januzzi possibilitam trazer para o contexto atual a emergência dessas políticas em defesa dos “anormais”.

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. (JANUZZI, 2012, p. 45)

Seguindo a cronologia dos acontecimentos referentes à emergência legal de políticas de inclusão da autora, destaca-se a compreensão de que os dados históricos têm desdobramentos, para que seja possível se pensar a emergência atual e constituição da figura do “anormal”, do indivíduo a ser “corrigido”.

Os fragmentos históricos possibilitam ilustrar como as propostas de educação inclusiva se configuraram desde a época do Império, com as primeiras iniciativas, comedidas e pautadas pelo discurso médico. A relação da educação especial com a medicina vem sendo observada desde os primórdios, estando fortemente vinculada a hospitais e asilos, fomentada pelas redes filantrópicas. “A deficiência, principalmente a mental, é então relacionada a problemas básicos de saúde, causadores de nossas degenerescências e taras, como sífilis, tuberculose, doenças venéreas” (MAGALHÃES, 1913, *apud* JANUZZI, 2012, p. 31).

Januzzi (2012) destaca que se desenvolve no século XX uma mudança de forma gradual, através da psicologia, que passa a desenvolver trabalhos em cursos de formação de professores. Neste caminho, é possível realizar uma breve

¹² Os recursos históricos com base nas contribuições dos estudos da autora são utilizados na composição da presente escrita como uma forma de compreender as mudanças ocorridas e que deram visibilidade aos sujeitos em questão, analisando leis, decretos e documentos oficiais como uma forte influência na forma de ver o “diferente”.

comparação com o tempo atual, no qual entendemos a origem desse discurso pautado nas questões médicas, em que o laudo tem bastante força, pois muitas vezes justifica certos aspectos para aqueles que não se encaixam na norma.

Com a vertente médico-pedagógica, desenvolve-se um trabalho de separação dos “anormais” na escola, de acordo com o rendimento. “Os anormais são todos aqueles perturbadores de uma ordem social” (JANUZZI, 2012, p. 50). Em 1929, Ulysses Pernambuco organizou a primeira equipe multidisciplinar (psiquiatra, pedagogo, psicólogo) para trabalhar com crianças nessa perspectiva, assim é possível analisar o surgimento da vertente psicopedagógica, fortemente influenciada pela psicologia e que passa a supervalorizar os aspectos inteligíveis e a utilização de testes, traçando assim um critério de normalidade a ser seguida e organizando classes homogêneas.

Conforme a mudança na organização social brasileira ia se modificando e a industrialização se concretizava, a educação “emendativa” foi se transformando diante da demanda da necessidade de se ocuparem novos empregos na indústria.

A educação emendativa também vai modificando-se lentamente, uma vez que o novo panorama nacional demanda a necessidade de ler, escrever e contar para ocupar os novos empregos na indústria ou para morar nas cidades, onde tais indústrias geralmente se localizavam-se. (JANUZZI, 2012, p. 68)

No ano de 1931, Sabóia estrutura uma classificação dos anormais, incorporando características morais:

- 1º grupo: os imbecis, idade mental de 0 a 4 anos (maioria internados);
- 2º grupo: os imbecis, idade mental de 3 a 7 anos (trato difícil, problema social, tribunais e asilos);
- 3º grupo: simplórios e patetas, idade mental de 7 a 12 anos (“aproveitáveis”, instáveis, internados em institutos para receber educação);
- 4º grupo: defeitos de caráter, vontade, sentimentos e moral, inteligência não deficiente.

A busca de uma conceituação mais precisa levou a considerar normal aquele com capacidade de adaptações às condições de vida. Um dos classificados como anormais “modificou-se grandemente após a proibição aos pais de o mandarem para a escola sem o almoço” (JANUZZI, 2012, p. 45).

Em 1970, é instituído o Centro Nacional de Educação Especial (CNEE), responsável pela formulação da Política de Educação Especial. Já em 1973, tem-se

um crescimento dos movimentos nacionais e internacionais, surgindo então o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para o trabalho voltado à política de educação especial em uma atuação conjunta com a Presidência da República, articulada com o Ministério da Educação (MEC). Tenuamente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se transformar, mas a ênfase é na modificação, na “normalização”, do deficiente (JANUZZI, 2012, p. 154). Após a Declaração de Salamanca, em 1994, reverberaram algumas orientações voltadas para a inclusão desses alunos na rede regular de ensino, tendo no cerne dessas decisões as evidências baseadas na condição legal.

Frente a esse panorama, evidenciam-se os interesses investigativos referentes à temática da educação inclusiva. Contudo, ainda há considerável articulação com os aspectos dos estudos da área da medicina e da psicologia na busca de uma conceituação precisa referente aos aspectos de ensino-aprendizagem, é importante registrar que se trata de processos diferenciados.

Buscando compreender como a inclusão veio se configurando em um imperativo do Estado ao longo dos anos, foi possível verificar as tessituras que se estabeleceram desde a Constituição de 1988, na qual se determinaram aspectos legais protecionistas direcionados para as minorias que fazem parte da sociedade. Diante desse compilado de acontecimentos históricos, observa-se que o imperativo legal representado pelos documentos oficiais foi se configurando ao longo dos anos, e subjetivando nossa forma de conceber a inclusão, principalmente no aspecto de convocar a sociedade nessa luta de direitos, estabelecendo uma organização da vida na sociedade.

5.1 LEGISLAÇÃO E NORMATIVAS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO

Ao realizar um breve regresso a momentos históricos sobre o contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, foi possível evidenciar que as mudanças ocorridas em nossa sociedade quanto ao atendimento e à visibilidade daqueles sujeitos tidos como pertencentes ao público-alvo da educação especial estiveram alinhadas a um contexto maior, no âmbito nacional e internacional, que induziu tais mudanças.

Um dos marcos que fundamenta as políticas inclusivas no Brasil é a Constituição Federal de 1988, como um dos pilares da garantia do direito das

pessoas com deficiência. Assim, observam-se as primeiras movimentações referentes à intenção de possibilitar o atendimento aos alunos público-alvo de educação especial nas escolas de ensino regular, já que, até então, esse atendimento realizava-se nas chamadas escolas de educação especial ou classes especiais (BRASIL, 1988).

No documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI (BRASIL, 2008), consta sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, que apresenta uma alteração de concepção, prevendo o termo “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais”, incentivando a abertura de classes especiais nas escolas. Esse mesmo documento traz a crítica ao que preconizava a referida lei.

No entanto não promovem a organização de um sistema de ensino que seja capaz de atender as necessidades educacionais especiais e dentro de um processo histórico continua a reforçar o encaminhamento desses alunos para as classes e escolas especiais. (BRASIL, 2008)

Nos fragmentos históricos apresentados no documento da PNEE-PEI, em 1973 foi criado o CENESP, vinculado ao MEC, com a responsabilidade de gerenciar a educação especial no Brasil. Também apresenta a crítica de que, nesse período, não se tem uma efetivação de uma política pública voltada para a universalização da educação, mantendo o juízo de “políticas especiais” na temática da educação (BRASIL, 2008).

No ano de 1990, ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien. Nessa conferência, têm-se importantes prescrições para os países, como Brasil, que se compromete em desenvolver ações para a educação especial. Essa conferência foi organizada pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), gerando a Declaração de Salamanca e suas linhas de ação sobre “necessidades educativas especiais”, em 1994. Nesse período a orientação que se estabelece no documento nacional é de “integração institucional” (BRASIL, 2008). Cabe salientar que a declaração defende a escola comum para todos e, com isso, direciona apolítica de educação inclusiva do Brasil, que concorda em atender ao postulado nesse documento.

Com base em movimentações pela educação inclusiva, que acabam oscilando, cabe refletirmos como o imperativo pautado em documentos

internacionais, como o da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), como Salamanca (1994), acabam por criar práticas de governamento, tanto sobre o país e suas instituições, quanto sobre a sua população alvo. Assim, desde então se observa que o movimento pela inclusão escolar foi se estruturando e reestruturando, através de programas com vistas à formação de professores, implementação de salas de recursos e garantia de uma escola para todos.

Em nosso país, face à proposta da inclusão dos alunos considerados com deficiência pelos sistemas de ensino, é possível destacar que o impacto significativo de tal mobilização, na década de 90, é mais intenso em função de estratégias de órgãos responsáveis pelas políticas educacionais no âmbito da educação especial.

A partir da Declaração de Salamanca, iniciou-se uma movimentação para o comprometimento das nações que participaram do evento, a fim de que se efetivasse uma educação para que as pessoas na ocasião identificadas “com necessidades especiais” fizessem parte do sistema de ensino das escolas regulares (UNESCO, 1994).

Na LDBEN (Lei 9.394/1996), no artigo 59, preconiza-se que os sistemas devem promover currículo e organizações específicas que atendam às necessidades de alunos especiais, assegurando terminalidades específicas aos que não atingissem o nível exigido, a conclusão do ensino fundamental, diante de suas deficiências, e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996). Sobre essa menção da lei, a política atual problematiza:

Ver a escola como um espaço de reconhecimento da diversidade e da educação como direito, foi colocado como um desafio através de necessidade, então, de se construir um sistema educacional inclusivo e isso não se refere apenas a uma elaboração, por exemplo, de currículo adaptado. (BRASIL, 2008)

Em relação à nomenclatura dos sujeitos que constituem o público-alvo da educação especial, nos anos 90, no Brasil, é possível verificar que os documentos existentes sofreram influência de documentos internacionais, até a elaboração de uma nova política em 2008, demonstrando que pouco a pouco foram se proliferando os discursos de inclusão, com desdobramentos nos sistemas de ensino brasileiros.

A ampliação das políticas de inclusão pode ser exemplificada pelos seguintes documentos, entre outros: LDBEN de 1996; Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) 2/2001 e 1/2002, que tratam das diretrizes da

educação especial na educação básica e da formação de professores, respectivamente; Lei 10.436/2002, que institui a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia; Portaria MEC 2.678/2002, que institui as normas do Sistema Braille; Lei 5.296/2004, sobre acessibilidade; Lei 5.626/2005, sobre a oficialização de Libras; Plano Nacional em Direitos Humanos, de 2006. Evidencia-se, então, o movimento de repensar a inclusão através de um deslocamento na relação entre a legislação com suas diretrizes e a concepção de que tais diretrizes instituem os sistemas, no sentido de negar aquilo que outrora era valorizado, a exemplo da extinção das classes especiais, que ocorrem em finais dos anos 1990 e início dos anos 2000 (SARDAGNA, 2008). Entende-se que esses movimentos também fazem parte de um conjunto de estratégias que direcionam as instituições e os sujeitos para práticas que resultam de acordos internacionais e induzem a pensar que são essenciais.

No Brasil, o movimento pela inclusão recebe grande influência dos compromissos assinados por meio de normativas que visam à garantia de acesso à educação com universalização da educação para todos, a fim de atender às necessidades dos alunos, considerando suas individualidades. Essas influências internacionais acabam por gerar outras normativas na esfera nacional que são repassadas às esferas municipais, para a implementação de estratégias que visam sistematizar os compromissos assumidos nas convenções internacionais.

Conforme consta no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), desde o atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência passa a ser fundado desde a LDBEN de 1961 (Lei 4.024/1961), que anunciava o direito dos “excepcionais” preferencialmente no sistema geral de ensino (BRASIL, 2008).

O documento atual da Política de Educação Inclusiva, na Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu o atendimento escolar na educação básica em todas as etapas e modalidades, através das diretrizes nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001). No artigo 2º da referida resolução, determina-se o dever da matrícula a todos os alunos, de forma que as instituições estruturem uma organização que assegure condições adequadas para uma educação de qualidade.

A Lei 12.796, que foi publicada no Diário Oficial em 4 de abril de 2013, evidencia a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em todos os níveis, preferencialmente em escolas do sistema público de ensino. Já em 2015, a Lei 13.005, que é do Plano Nacional de Educação, apresenta desafios para a próxima década, em destaque a Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei 13.146/2015, dispõe sobre a promoção de igualdade, aspirando à promoção em condições de igualdade para a inclusão social e cidadania. No capítulo IV, sobre o direito à educação, especificamente no artigo 27, o Estatuto dispõe:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Nesse cenário de publicações legais e mudanças de nomenclaturas, observam-se os constantes debates ocorridos ao longo dos anos e suas formulações no sentido de cumprir os acordos assinados e de prover a inclusão dos alunos-alvo das políticas de educação inclusiva.

Portanto, ao contemplar de forma sucinta as mudanças contextuais em relação às concepções de educação especial, é possível verificar as ressignificações ocorridas ao longo dos anos, por meio de termos que denotavam integração como concepção de assistencialismo e de correção, até a atualidade, com uma perspectiva que defende a denominada política de inclusão.

No quadro abaixo, trago de forma sistemática a evolução histórica dos documentos legais que marcaram a trajetória dos principais textos legais da inclusão no Brasil.

Quadro 3 – Trajetória legal da educação especial

ANO	PRINCIPAIS TEXTOS
• 1961	Lei 4.024: A LDBEN traz o atendimento educacional às pessoas com deficiência. No texto consta o termo “educação de excepcionais”.

• 1971	Lei 5.692: Os alunos portadores de “deficiências físicas, mentais ou, ainda, que apresentassem um atraso considerável quanto à idade regular de matrícula assim como os superdotados deveriam receber tratamento especial”.
• 1973	Cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) .
• 1986	O CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE).
• 1988	Art. 208 da Constituição Federal: “traz como obrigatoriedade do Estado a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
• 1989	Lei 7.853: Afirma-se a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimento público de ensino.
• 1990	Lei 8.069: Garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
• 1994	A Política Nacional de Educação Especial traz a proposta da chamada “integração instrucional”.
• 1996	LDBEN 9.394, Capítulo V, art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.
• 1999	Decreto 3.298 , a partir da Lei 7.853/1989, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, tem como objetivo principal assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país.
• 2001	Resolução CNE/CEB 2: O texto do CNE institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, que, entre outros pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.
• 2001	Lei 10.172: Cria o Plano Nacional de Educação (PNE).
• 2002	Resolução CNE/CP 1: Estabelece diretrizes para a formação de professores.
• 2002	Lei 10.436: Dispõe sobre Libras na formação de professores e de profissionais de fonoaudiologia. Portaria MEC 2.678: Trata de normas do Sistema Braille.
• 2004	Lei 5.296: Prevê acessibilidade.

• 2005	Lei 5.626: Oficializa Libras, regulamentando a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
• 2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)
• 2007	Decreto 6.094: Estabelece o plano de metas do compromisso todos pela educação.
• 2007	Portaria 555 , prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008: Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tratando do AEE na educação básica, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da LDB e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, obrigando a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.
• 2011	Decreto 7.611: Determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, de 4 a 17 anos, impedindo a exclusão do sistema educacional geral através de qualquer alegação de deficiência, asseguradas as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de educação especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.
• 2012	Lei 12.764: Determina a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
• 2014	Lei 13.005: Institui o Plano Nacional de Educação e traz a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE4/2014, que derruba a exigência de um laudo médico para incluir uma criança com dificuldades na escola regular, por considerar que essa exigência restringe o direito universal de acesso à escola.
• 2015	Lei Brasileira de Inclusão- Lei 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Tramitou lentamente no Congresso Nacional, por 15 anos, e foi sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, visando à inclusão social e cidadania de pessoas com deficiência; garantindo direitos nas áreas de trabalho, saúde, educação e infraestrutura das cidades.
• 2019	Decreto nº 9.465: Elimina a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que abrangia a elaboração de políticas de educação para a Juventude, a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como aquelas voltadas às demais modalidades de ensino, como a

	educação escolar indígena, a educação escolar quilombola, a educação do campo e a educação especial. A partir desse Decreto, a antiga Secretaria passa a ser chamada de Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) além de criar a Secretaria de Alfabetização (Sealf).
• 2020	Decreto 10.502: Institui a nova Política Nacional de Educação Especial, Equitativa Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, com o objetivo de implementar “programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Fonte: elaborado pela autora, com base no Portal do MEC.

5.2 O SUJEITO DESVIANTE: ENTENDIMENTOS QUE POSICIONAM O ANORMAL

Após percorrer a trajetória da educação especial na perspectiva da legislação, evidencia-se uma disputa entre a luta e o direito no sentido de este ser materializado apenas como uma efetivação legal e de normalização de sujeitos. É oportuno enfatizar ainda, o período de riscos de retrocesso que estamos vivendo no Brasil através de regulamentos que podem abrir brechas para que instituições segreguem alunos com deficiência. Refiro-me ao recente Decreto **10.502** de 2020 por repassar para a família a condição de decidir questões dos aspectos pedagógicos e o que é de direito para o sujeito.

Sob a possibilidade de pensar os desdobramentos referentes à política de educação inclusiva no município investigado, o estudo ora descrito permite mostrar práticas acerca do sujeito desviante por meio dos entendimentos que o posicionam enquanto público dos serviços de apoio, o que nas problematizações propostas é o público-alvo das práticas de normalização, possíveis pelo olhar constituído a partir dos estudos de Michel Foucault, desestabilizando as significações correntes acerca do anormal que veio sendo construída ao longo dos anos.

Foucault realiza um recuo na história, para buscar entender como a loucura veio se constituindo e como a linguagem teve importante papel para a proliferação dos discursos desta invenção, que contou grande influência de saberes e práticas psiquiátricas, já que esta teve uma institucionalização através de um domínio particular pautado pela proteção social. Em *Os anormais* (2002, p. 71), Foucault afirma: “O anormal vai continuar sendo, por muito tempo ainda, algo como um monstro pálido”.

Através de suas buscas, o filósofo tensiona como a experiência da loucura é colocada em prática, e nesse caminho podemos verificar que tal invenção é produzida nas diferentes práticas sociais. A escola e a família passam a ser entendidas como braços do Estado, com influência de tecnologias disciplinares. A norma é um conjunto em que todos cabem; assim, normal e anormal estão sob a mesma norma.

Marca-se o entendimento de que a inclusão está posta e as lutas em seu favor em um movimento de sedução garantem um direito aos excluídos. Assim, é possível observar a narrativa binária que passou a ocorrer nas instituições escolares, além das técnicas de condução e correção.

É preciso analisar a ampliação das funções conferidas à escola em nossa sociedade moderna, articulada à educação como direito, por meio das práticas de governamentalidade que estruturam estratégias disciplinares aplicadas à vida, em uma perspectiva que tem o corpo como algo a ser controlado, docilizado. De acordo com Lockmann e Henning (2010, p. 192), “Todos os sujeitos, sejam eles normais ou anormais estão na norma, são capturados por ela e, por meio dos saberes produzidos, são classificados, ordenados, comparados e distribuídos”.

Sobre a movimentação em relação às políticas educacionais voltadas à institucionalização do anormal, Sardagna (2013, p. 51), em seu artigo “Da institucionalização do anormal à inclusão escolar”, afirma que a média classificatória posiciona os sujeitos, e a média escolar assume um caráter de valorização na comparação entre o normal e o anormal.

Dessa maneira, a emergência da educação inclusiva na contemporaneidade pode ser entendida como um processo de normalização que tem como base o princípio de integrar para incluir, articulada à estratégia do Estado. Lopes e Fabris (2017, p. 107) destacam:

Nesse sentido, vale o alerta para que olhemos para cada prática educacional, cada expressão que usamos para nomear o outro e as coloquemos sob suspeita. Palavras que significam tolerância, culpabilização do outro, padrões culturais hegemônicos, identidade estável, universalidade, multiculturalismo, exotismo, déficit, respeito, integração são alguns exemplos de expressões que devem ser problematizadas quando utilizadas para pensar a inclusão.

Dada a importância de se pensar sobre a linguagem, sobre as formações discursivas e os entendimentos possíveis que a política de educação inclusiva constitui na escola, disponho-me a dar continuidade a esta investigação.

6 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E APROXIMAÇÕES COM AS NOÇÕES DE BIOPOLÍTICA E DE GOVERNAMENTALIDADE

Por meio das diferentes estratégias desenvolvidas ao longo dos anos em relação ao desenvolvimento de educação especial na perspectiva de educação inclusiva, é possível verificar que, a partir dos repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), há um aumento financeiro para os alunos matriculados nas escolas e que frequentam o AEE. A inclusão é então pensada como uma estratégia de condução dos alunos com deficiência, seja pelo ingresso garantido pela legislação, seja por serviços de apoio que acompanham tais sujeitos, definindo seus percursos dentro dos sistemas de ensino. Nesse sentido, é possível inferir que se exerce sobre eles uma prática de condução e controle através do imperativo da regulação desses sujeitos. Conforme Lopes e Fabris, “as políticas públicas atendem princípios de um governo e como tal buscam certa permanência” (2017, p. 80). Nesse sentido, governo envolve tanto sujeitos alunos quanto seus professores e a instituição, uma vez que esses tomam o discurso da inclusão como necessário e inquestionável.

Assim, é possível retomar Foucault, quando afirma:

[...] não se trata de uma marcação definitiva de uma parte da população; trata-se do exame perpétuo de um campo de regularidade, no interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme à regra, à norma de saúde que é definida. (FOUCAULT, 2002, p. 58)

As ideias de Sardagna (2013, p. 48-49) que analisa as políticas educacionais como parte de uma rede discursiva de um contexto mais amplo, são potentes para pensar sobre essas redes discursivas que estão presentes tanto na escola quanto nos textos legais: “As políticas educacionais, ao longo dos anos, vão ganhando diferentes contornos, que serviram de condições de possibilidades para que hoje se instale a lógica de responsabilização de todos pela educação”.

Desde então, os movimentos pela inclusão escolar passaram por algumas oscilações, marcadas por estratégias de sedução que muitas vezes são influenciadas pelas vertentes econômicas. Tais movimentações acabam por ser reconfiguradas através das políticas que promovem práticas inclusivas. As autoras Lopes e Fabris (2017, p.82) mostram a importância de se pensar acerca das políticas de inclusão:

[...] é preciso entender que as políticas de inclusão em geral bem como as de inclusão escolar, funcionam como potentes estratégias biopolíticas, que buscam garantir a segurança das populações por meio da diminuição do risco social.

Frente ao exposto, importante referir a genealogia de Foucault, em *Os anormais*, acerca da emergência da anormalidade por volta do século XVII, o que mais tarde vai gerar instituições de (FOUCAULT, 2002). Assim, a emergência da inclusão foi uma potência da modernidade junto à arte de governar, estabelecendo-se estratégias de ações que se desdobram em gerenciamentos de riscos.

A meu ver, é possível pensar a inclusão-inspirada nos estudos foucaultianos-por meio de um dispositivo de segurança que age sobre a população, a fim de alimentar a economia do país, aumentar os índices educacionais e, conseqüentemente, por diminuir o risco social. Por outro lado, acredito que também seja possível pensar a inclusão – fabricada na Contemporaneidade – como uma *estratégia de biopolítica de fluxo-habilidade*, pois temos a necessidade de abarcar e proteger uma massa global que precisa ser conduzida, primeiramente, pela escola para que possa conquistar novos espaços sociais e, assim, ser (re)conduzida de outras formas. (RECH, 2013, p. 40)

A investigação fundamentada nas ferramentas foucaultianas permite olhar para a história como uma potência analítica sobre a forma como determinados discursos e emergências surgiram historicamente, pensando as dinâmicas sociais na contingência histórica do que temos hoje. O processo de busca na gênese não é no sentido de apontar o que é verdadeiro ou falso, mas sim de entender nossa atualidade como fatos recortados de acontecimentos ocorridos anteriormente para que, através desta leitura analítica, possamos pensar a emergência das políticas de educação inclusivas como parte de acontecimentos anteriores.

Veiga Neto (2017, p. 60), ao falar sobre as contribuições referentes à genealogia empregada por Michel Foucault, afirma que: “Com, isso, ela consegue desnaturalizar enunciados que são repetidos como se estivessem sido descobertos e não invenções”. Em termos de produção dos enunciados, este olhar para a multiplicidade ocorrida no passado busca aberturas, e não explicações, tendo a possibilidade de articular as aberturas ocorridas no passado com os discursos e as práticas atuais, por meio de relações de poder, reconhecendo a impossibilidade de pureza no discurso, proporcionando uma ruptura seletiva da atenção de tal necessidade atual.

Nessa perspectiva, a política vem a ser compreendida como um dispositivo de documentos legais que passam a ter uma relação direta com a vida através de ações para conhecer os sujeitos que se pretende conduzir. Assim, esses sujeitos que se encontravam isolados em asilos e instituições clínicas, passam a estar inseridos na sociedade em uma ideia de integração de forma que possam apresentar algum tipo de produção e ao mesmo tempo serem regulados, controlados e conduzidos por meio de políticas. Busca-se, através desses programas de Estado, a circulação dos discursos de direitos para uma aproximação desses corpos que eram afastados do convívio em sociedade. Para Lopes e Fabris (2017, p. 43), “Nas operações de normalização, portanto, estão colocadas as muitas ações biopolíticas que, ao seguir sobre os indivíduos da população, visam trazer para zonas de normalidade aqueles que estão sob risco”.

Assim essas zonas de normalização são caracterizadas por mecanismos de poder e biopolítica que reforçam a visão polarizada entre normais e anormais, incluídos e excluídos, principalmente no momento atual marcado por um tempo de reprodução discursiva sobre tudo ou todos. Nesta direção, Sardagna (2013, p. 58), ao analisar práticas educacionais, afirma que:

Evidencia-se a operação de uma biopolítica que coloca em funcionamento mecanismos necessários, tanto para a normalização das crianças e jovens posicionados como incluídos, quanto para a regulamentação da população e regulação das condutas dos sujeitos.

O presente estudo alia-se a tais análises, compreendendo a educação contemporânea como uma forma de condução da massa global, que passa a ser atendida pelo papel das políticas e dos números oficiais, através dos registros desses sujeitos, que agora estão na escola, como efeito do poder desses jogos políticos.

As discussões teórico-metodológicas aqui propostas trazem um deslocamento na forma de conceber a política de inclusão apenas como uma questão de direito daqueles sujeitos que historicamente não eram tão vistos, para analisar como esse direito passa a ser compreendido, bem como as disputas de significados que acabam por influenciarem na operacionalização das mesmas.

Neste sentido, é importante destacar que esse estudo pauta-se na problematização da inclusão como um desdobramento de estratégias, buscando a contribuição de Veiga Neto (2005), ou seja, não restrita à instituição Governo, “mas

são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA NETO, 2005, p. 5). As práticas institucionais de inclusão e seus desdobramentos dentro da escola, também as práticas docentes e os serviços de apoio, são aproximados à noção foucaultiana de governamentalidade, entendida por Foucault (2001, p.171) como “o conjunto que se constitui pelas instituições e estratégias que somadas, possibilitam um exercício bem específico de poder, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança”. Logo, são ampliadas as estratégias de governo através da articulação e reprodução dos discursos em prol da educação inclusiva como uma forma de incluir os diferentes sujeitos na escola comum, tornando-os capazes de se autogerenciar.

Essas estratégias são compreendidas como derivações de invenções do século XVII, analisadas por Foucault (2008), que instituem o que é normal e o que é anormal, na constituição da norma. Nessa perspectiva, os discursos que definem tempos e espaços para os sujeitos anormais acabam também por encampar os movimentos de luta para efetivação da inclusão como um direito.

Diante de estratégias presentes nos movimento pela inclusão de todos, está a preocupação das escolas pelo selo “escola para todos ou escola inclusiva”, que é fornecido pelo MEC. Ao ganharem tal selo, as instituições recebem recursos complementares, entendidos aqui como uma estratégia de subjetivação que é influenciada por números oficiais, o que muitas vezes acaba por moldar inclusive nossa maneira de ver a escola.

Nessa perspectiva, há necessidade de se entender o sentido que acaba por acompanhar alunos que estão no espaço formal de educação, ocorrendo uma polarização dos sujeitos em aprendentes e não aprendentes. Nesse sentido, através de um forte discurso pautado pelo campo psicológico e médico, esses alunos passam a ser vistos por categorias dentro da própria visão de anormalidade.

Em relação à polarização no modo de ver esses sujeitos, Lopes e Fabris (2017), ao tensionarem a lógica da modernidade, destacam que a escola tem operado para ações de educação da população, sendo ainda um solo fértil para a reprodução das necessidades do Estado através de seu advento de governo disciplinar.

Seguindo as contribuições de Lopes e Fabris (2017), que entendem a inclusão como uma criação de nosso tempo, podemos ressaltar novamente as práticas presentes na ideia de “escola para todos”, já que o Estado precisava atingir

a todos de forma a tentar encaixá-los na ideia de autogestão, e aqueles que não se encaixam na linha de base estão fora da curva da normalidade.

Muitos são os efeitos das políticas inclusivas nos professores atuantes e que, interpelados por tais políticas, acabam reproduzindo de forma automática os processos de subjetivação. Então, a inclusão passa por uma leitura associada ao caráter de problemas educacionais, seguindo um aspecto reducionista no tempo atual. O discurso da inclusão está sendo reproduzido nas diferentes instâncias de nossa sociedade. Assim, não se trata apenas do imperativo legal, mas sim de se pensar como os efeitos de tais políticas acabam subjetivando os sujeitos através de um conjunto de práticas que estabelecem os corpos presentes na escola como pertencentes a dois grupos, denominados como “normais” e os “incluídos”, quando tal denominação passou por um processo de subjetivação reducionista de perceber o outro.

Para Lopes e Fabris, (2017, p. 110), podemos pensar a inclusão como imperativo:

Como imperativo temos que aceitar essa interpelação do Estado, mas como sujeitos desse tempo precisamos radicalizar a crítica, para que possamos analisar as condições de possibilidade para que os diferentes gradientes de inclusão sejam vividos e que a inclusão não seja entendida como um ponto de chegada, mas como um desafio permanente.

Há muitas investigações referentes à temática da inclusão, mas a perspectiva teórica que seguimos nos possibilita dar continuidade, considerando o tempo em que nos encontramos, olhando essas políticas através das lentes de diferentes problematizações que permitem repensar as práticas inclusivas. Nessa direção, Sardagna (2013, p. 56) assinala que: “As políticas vão agir sobre o que não é desejado nessa massa viva, como ‘deficiência mental, lesões neurológicas’ e outros”. Desse modo, poder olhar as políticas com aproximações de noções foucaultiana é poder analisar as articulações presentes também nos discursos que circulam na instituição de ensino.

Partindo de estudos, análises e contribuições de Foucault, é aceitável realizar um recorte que favoreça pensar desde as políticas educacionais até as questões de sala de aula, bem como as transformações na sociedade atual. Isso possibilita a investigação acerca da constituição dos saberes e dos sujeitos no contexto educacional com visibilidade às políticas públicas de inclusão e de

acessibilidade. Esses saberes compõem uma rede de discursos muito recorrentes nas escolas, já que a medicina e a psicologia estiveram e permanecem presentes em ações que investem na normalização dos sujeitos.

Para Sardagna (2013, p. 56):

As políticas de inclusão articulam-se com a regulamentação da vida dos sujeitos aí implicados, na medida em que vão tentar controlar e, se necessário, modificar a probabilidade, a série de acontecimentos da massa viva que é a população. As políticas vão agir sobre o que não é desejado nessa massa viva, como “deficiência mental, lesões neurológicas e outros”.

Alicerçam-se as investigações de problematizações no campo da educação propostas por Foucault, em uma mobilização de se pensar a diferença através de outro olhar, além dos aspectos binários, e considerando de forma analítica o dispositivo da normalização que acaba por estar imbricada nas políticas de inclusão. Nesse sentido, Lopes e Fabris (2017, p. 19) declaram: “Os discursos sobre a inclusão geram efeitos de verdade distintos nos sujeitos”.

Ao longo da trajetória de estudos, vivenciei diferentes situações em que muitas vezes o estranhamento acabou proporcionando mudanças significativas em cada percurso investigativo. De fato, minha forma de olhar já não é mais a mesma de tempos atrás, o que me leva a pensar na importância de se dar continuidade às problematizações frente aos entendimentos binários que acabam por nos subjetivar e a subjetivar os sujeitos em nossa sociedade.

Frente a isso, como já indicado no início deste texto, analiso as construções que abarcam os olhares e interpretações nos desdobramentos da política pública de inclusão em um município de médio porte da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Observo os desdobramentos dessa política em duas escolas do ensino fundamental, em um empreendimento analítico das diferentes interpretações nos espaços investigados.

Conforme Lopes e Fabris (2017, p.82):

Nesse sentido é preciso entender que as políticas de inclusão em geral, bem como as de inclusão escolar, funcionam como potentes estratégias biopolíticas, que buscam garantir a segurança das populações, por meio da diminuição do risco social. Em outras palavras, estar seguro na sociedade e na escola para que processos que afetam a sociedade não aconteçam ou ao menos, sejam previstos e seus efeitos minimizados.

Através das investigações inspiradas na abordagem utilizada por Foucault

para pesquisar os acontecimentos, buscam-se nas mínimas fissuras as emergências dessas políticas públicas, e analisam-se as relações do poder tanto de forma individual ou coletiva, em que os processos de lutas também se constituem nesse conjunto de dispositivos.

Assim o biopoder, que surge no final do século XVII em uma ramificação técnica complementar da tecnologia disciplinar, agindo sobre os corpos populacionais como um poder sobre a vida, o corpo passa a ser visto como um conjunto de corpos. Assim, são utilizadas técnicas disciplinares, aplicando-as sob a vida dos indivíduos, visando ao gerenciamento da vida social e de forma individual em uma direção de sua docilização. Pensando sobre a docilização dos corpos, Foucault (1987, p. 164) se posiciona:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.

Para compreender a configuração legal presente na arte de governar, é importante destacar as formas de atuação biopolítica nesse cruzamento de governamentalidade na sociedade. Conforme Foucault (1987, p. 165):

A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral.

A noção de biopolítica é utilizada, pois permite pensar estratégias de governo da população, identificando dispositivos de normalização dos sujeitos e de inclusão no presente. Foucault (1999, p.131-132) apresenta a biopolítica como políticas direcionadas a múltiplas cabeças, pela ação do que ele chamou de biopoder, no contexto do avanço do capitalismo.

Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar; se o desenvolvimento dos grandes

aparelhos de Estado, como instituições de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de bio-política, inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças [p. 132] que estão em ação em tais processos e os sustentam; operaram, também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia; o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do bio-poder com suas formas e procedimentos múltiplos.

Neste contexto de administração dos corpos, o capitalismo utiliza dispositivos que agem nos meios econômicos e nas instituições diversas, onde o biopoder tem uma ação sobre os corpos, regulando a maximização. Analisando a articulação das ações que ocorrem nas instituições, é importante que se reflita sobre a proliferação de normalização ocorrida nas escolas, levando em consideração as relações do poder biopolítico e entendendo a escola como um aparelho do Estado, que age neste mecanismo de maximização.

Nessa direção, os compromissos internacionais e as políticas educacionais brasileiras também entram na perspectiva de institucionalização dos sujeitos que se encontravam nas instituições clínicas. Conforme afirma Rech (2013, p. 33):

Isso é possível porque, na racionalidade neoliberal, a inclusão passa a ser pensada por meio de um dispositivo de segurança e a sedução como estratégia potente que, através do agenciamento de certas práticas - que almejam dar conta de tudo e de todos, contribui para que a inclusão opere fortemente como um imperativo. Tal imperativo visa atingir a conduta de cada indivíduo, de modo que cada um deseje estar em constante fluxo e sair de determinadas posições.

Ao institucionalizar esses sujeitos, a escola passa a ser um dos mecanismos de atuação do biopoder. Considerando a lente teórica desta pesquisa, a escola passa a ser concebida como um espaço de circulação desses fluxos de regulação desenvolvidos através de técnicas que operam por meio do poder disciplinar. No sentido de se problematizar essas técnicas, é preciso desestabilizar os discursos médicos que circulam no espaço escolar, subjetivando a forma de entender esses sujeitos em uma perspectiva de aprendizagem instituída como normal, evocando, assim, um processo de normalização.

Nesse caso, podemos pensar também as questões de normalização por um cruzamento do fenômeno presente em nosso tempo e atravessado pelo saber clínico que vem constituindo verdades por meio de práticas de governamentalidade nos contextos educacionais.

Lopes e Fabris (2017, p.107) nos desafiam a pensar sobre o sentido de estar neste sistema geral de educação:

Também é importante perceber que a inclusão não significa ocupar o mesmo espaço físico. A acessibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente para que a inclusão se efetive. Nesse sentido, vale o alerta para que olhemos para cada prática educacional, cada expressão que usamos para nomear o outro e as coloquemos sob suspeita. Palavras que significam tolerância, culpabilização do outro, padrões culturais hegemônicos, identidade estável, universalidade, multiculturalismo, exotismo, déficit, respeito, integração são alguns exemplos de expressões que devem ser problematizadas quando utilizadas para pensar a inclusão.

Então, pensar a inclusão para além do sentido de espaço físico é pensar para além da normalização desses sujeitos e da necessidade de classificá-los em um padrão estabelecido que subjetiva a forma de ver e perceber esses alunos.

Na sequência desta escrita, serão abordados os discursos circulantes e os processos pelos quais vão se construindo as subjetividades na lógica de uma educação para todos.

7 EXERCÍCIO ANALÍTICO: O GOVERNO DA INCLUSÃO

Os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades. (VEIGA NETO, 2017, p. 99)

O exercício analítico lança um olhar sem a pretensão de desenvolver verdades ou, ainda, de apontar o que está certo ou errado, mas sim de dar continuidade aos trabalhos reflexivos da inclusão na contemporaneidade que venham a colocar em evidência dizeres e práticas construídas nos espaços escolares.

Em uma inspiração foucaultiana, os discursos são entendidos como práticas que criam, que formam os objetos que narram. Uma mostra da pauta argumentativa referente às formações discursivas pode ser evidenciada em Sardagna (2008, p. 36):

Esses discursos são de diferentes campos de conhecimento que, articulados, criam essas condições; suas práticas permitem que se estabeleça uma modalidade de educação escolar. O estudo considera que esses discursos atendem a uma racionalidade e governam a conduta dos sujeitos posicionados pelos sujeitos que produzem essa modalidade de ensino. Nesse processo, contribuem para a produção de mecanismos de normalização dos sujeitos. Estão enredados nesses campos de conhecimentos principalmente os discursos pedagógicos, psicológicos, médicos, políticos e estatísticos.

Ao trabalhar na demarcação discursiva enredada em diferentes campos de conhecimento, evidencia-se uma crescente necessidade de nomear determinados alunos que se encontram no espaço escolar e que fogem à curva normativa estabelecida. A norma aqui é entendida como um princípio de poder que se articula com técnicas de intervenções. Nesse caminho procurei desenvolver aproximações com as contribuições de Foucault (2002, p. 62):

Em todo caso – e é a terceira ideia que acho ser importante- a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, uma espécie de poder normativo.

Adiante, para fundamentar a análise nesse sentido, elencarei alguns dizeres gentilmente compartilhados nos questionários respondidos pelos participantes desta

pesquisa e que me parecem fundamentais para que se possa continuar aprofundando os estudos frente à emergência atual de educação inclusiva.

Partiu-se de uma organização de perguntas investigativas direcionadas e estruturadas aos grupos para o levantamento de dados que respondessem as questões norteadoras da pesquisa. O tipo de análise que sustentou o percurso investigativo foi de verificar o que está exposto enquanto discurso, o que compõe a rede de poder atrelada à governamentalidade e as práticas atravessadas pelo biopoder.

Inspirou-se na perspectiva de que:

[...] é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de em uma dispersão material.(FOUCAULT,1970, p. 54)

Como já descrito na metodologia, foram enviados questionários *on-line* aos participantes após a aprovação do CEP. Os questionários, com o TCLE, foram disponibilizados em *link* no Google Formulários, enviado aos *e-mails* dos participantes, e estruturados com questões direcionadas para cada grupo. As análises foram realizadas a partir das respostas obtidas, identificando como os participantes vislumbravam as questões relacionadas às políticas públicas de educação inclusiva.

Obtiveram os seguintes números de respostas: 1 da SMED, 1 de cada uma das escolas participantes do questionário voltado para a ED, 2 de PAEE e 16 de PSC. Cabe ressaltar que a estimativa de participação desta equipe era de 4 participantes de cada escola. Destaca-se, ainda, a diversidade de formação dos colaboradores: pedagogia (educação especial), psicopedagogia, neuropsicopedagogia, pedagogia, magistério, letras, educação física, ciências sociais e supervisão escolar.

Coerente com o problema de pesquisa, o exercício de análise enfatizou como se estabelece a política de inclusão no contexto investigado e que estratégias estão presentes nos desdobramentos dessa política junto às instituições participantes. Os diferentes lugares, as experiências e os discursos possibilitaram um exercício analítico no qual se verificou uma ritualização das palavras,

aproximações e distanciamentos, possibilitando, assim, compor dois eixos analíticos constituídos por apontamentos que denotam desdobramentos das políticas de inclusão, entendidos nesse estudo como estratégias de condução dos estudantes e visibilidades emergentes para a política da inclusão.

Isso foi feito no sentido de evidenciar a ritualização de dizeres que se constituíram nos espaços participantes da pesquisa, situados nas respostas ao questionário direcionado para os setores das escolas, aos professores e à participante da SMED. É pensando na importância do material obtido nesta investigação que se buscou empreender esforços para descrever os dizeres e as disputas de significados que se evidenciam na operacionalização das políticas públicas de inclusão no município em pesquisa.

Os estudos do campo de conhecimento da educação especial e inclusiva apontam que os processos inclusivos são recorrentes no âmbito investigativo na área da educação, sendo possível reiterar a validade desta pesquisa. As provocações presentes nas questões proporcionaram um conjunto de dizeres e disputas de significados que se evidenciam na operacionalização das políticas públicas de inclusão no município em pesquisa. O trabalho investigativo permitiu a seleção de alguns fragmentos dos discursos que versam sobre a problemática do estudo e constam em anexo no final deste trabalho. Frente aos fragmentos, há uma sensação de que algo mais poderia ser analisado; contudo, é necessário que se enfatize uma preocupação: “O estudo só poderá ser feito, portanto, conforme pluralidades de séries onde interfiram interditos que, ao menos em parte, sejam diferentes em cada uma delas (FOUCAULT, 2014, p. 63)”.

Na sequência, está organizado o primeiro eixo analítico que emergiu dos dados coletados e do cruzamento com o campo conceitual, a partir das recorrências discursivas movidas pela pauta de uma inclusão para todos.

7.1 DISCURSO NATURALIZADO PARA ESTRATÉGIAS DE CONDUÇÃO DOS ESTUDANTES

Nesse eixo foi possível identificar a inclusão, sob o olhar da gestão, frente à política de educação inclusiva conhecida atualmente e atrelada a alguns mecanismos pedagógicos que partem da deficiência em si vinculada ao campo

médico/psicológico. Também foi possível evidenciar desafios e adequação a estratégias para um trabalho de desenvolvimento e aprendizagem que se insere em uma perspectiva de normalização dos sujeitos.

A partir do exercício analítico, aponto concepções referentes aos documentos que orientam as políticas no município, permitindo visualizar estratégias de gestão da inclusão, respondendo como ocorre o desdobramento da política de educação inclusiva na escola e quais suas diretrizes. Ao abordar as questões referentes à política de educação inclusiva, observam-se alguns entendimentos que operam em uma perspectiva de estratégias que dirigem as condutas nas escolas.

Quadro 4 –Dizeres encontrados na pesquisa

Precisamos incluir **fazer acontecer**, com os poucos recursos que temos. (Excerto 4, ED, EMEF A, 2020)

Busca-se, ter por **base as legislações** e os **documentos que orientam essa política**, promover espaços formativos e, constantemente, verificar a efetividade das ações. Nesse caso, observam-se os aspectos práticos, relativos às adaptações e ao acompanhamento discente, **como também a organização de registros que as certifiquem, a partir de pareceres específicos**. (Excerto 4, ED, EMEF B, 2020)

Fonte: elaborado pela autora.

Pensando nas mobilizações que ocorreram referentes à educação inclusiva desde 1994, com a Declaração de Salamanca, a inclusão escolar vem sendo encarada como um desafio tanto de gestão quanto de elaboração de estratégias pedagógicas. Os excertos demonstram que a EMEF A preocupa-se com a dimensão prática e financeira da inclusão, assumindo o compromisso de “fazer acontecer”. Por outro lado, a EMEF B articula diferentes elementos como estratégia para que se efetive a política inclusiva, tal como as dimensões pedagógica e metodológica, humana, legal, financeira e formativa.

Outro aspecto a destacar é a identificação do estudante que será alvo dos serviços de apoio, podendo contar com um conjunto de saberes, de diferentes olhares, inclusive o laudo. Esses entendimentos também são legitimados pela gestão escolar como uma premissa para estabelecer estratégias pedagógicas aos alunos que constituem o público-alvo da educação especial, bem como os

identificar.

Quadro 5 –Dizeres encontrados na pesquisa

A identificação pode ser realizada de formas distintas. Em alguns casos os estudantes já ingressam com recomendações relativas a experiências anteriores (alguns, inclusive, já acessam com laudos e pareceres psicopedagógicos). Em outros casos, a identificação é realizada a partir da observância cotidiana realizada pelo corpo docente, o que justifica um acompanhamento ainda mais individualizado [...] (Excerto 2, ED, EMEF B, 2020)

Os encaminhamentos podem ser feitos a partir das observações dos professores, bem como tendo por base diálogos entre os profissionais que atuam com o estudante... (Excerto 3, ED, EMEF B, 2020)

Fonte: elaborado pela autora.

É oportuno colocar que os saberes atuam como um marcador desses alunos, observados por olhares socialmente construídos e que podem estar operando no sentido da normalização. Embora esses olhares manifestem a preocupação com o processo individual, o que está em pauta é a implementação de estratégias que se referenciam na média escolar.

Nesse sentido, trata-se da importância de se analisar os processos inclusivos para além do discurso em prol da inclusão nas escolas, para ressignificar nossas concepções de práticas inclusivas e como estão sendo desdobradas nos espaços institucionais. No quadro a seguir, os excertos expõem o contato com o serviço de apoio tal como o AEE na escola e o desenvolvimento da articulação com a assessoria da SMED e com os serviços intersetoriais.

Quadro 6 – Dizeres encontrados na pesquisa

Um currículo que seja pensado para atender as necessidades educacionais, afim que não fique apenas no papel que possa ocorrer de fato para todos os AEE. (Excerto 2, PAEE, EMEF A, 2020)

[...] muitos alunos com laudos em uma única turma. É importante se pensar no currículo adaptado dos alunos. (Excerto 2, PAEE, EMEF B, 2020)

Fizemos currículos adaptados para os alunos com laudo e também para os alunos em investigação, mas que apresentam dificuldades na aprendizagem. Considera o que ele já aprendeu suas motivações para aprender... erros e acertos pedagógicos. (Excerto 5, ED, EMEF A, 2020)

Fonte: elaborado pela autora.

O contexto propicia uma reflexão através das contribuições de Sardagna (2013), que permite reconhecer a importância de uma problematização sobre esses discursos com marcações de expressões subjetivadas quanto aos processos inclusivos, que têm o currículo como uma estratégia, uma forma de gerir o sujeito público do AEE. Tais dizeres apontam para um fator de não aprendizagem, com base primeiramente no laudo respaldado pelo saber médico, ficando evidente as suas limitações.

Foucault analisou categorias de sujeitos que, por meio de saberes especializados, como a psiquiatria, por exemplo, foram submetidos por uma tecnologia de anormalidade em nome de uma pretensa proteção da sociedade. “Ela se torna a ciência da proteção científica da sociedade, ela se torna a ciência da proteção biológica da espécie” (FOUCAULT, 2002, p. 402).

No próximo quadro, há excertos obtidos do questionamento quanto à organização para o encaminhamento e atendimento desses alunos do AEE, os quais também evidenciam a lógica de suporte do campo médico e das práticas de intervenção psíquica.

Quadro 7 – Dizeres encontrados na pesquisa

Quanto a organização para o atendimento desses alunos, é realizada através de lista com alunos com CID e sem CID. Os alunos público-alvo são atendidos no AEE e os professores encaminham os alunos que observarem necessidade educacional especializada [...] (Excerto 2, PAEE, EMEF A, 2020)

[...] uma análise dos laudos estrutura-se o currículo adaptado para depois o aluno passar a frequentar o AEE. (Excerto 2, PAEE, EMEF B, 2020)

[...] falta de uma equipe interdisciplinar do SUS capaz de acelerar as investigações, e conseqüentemente, a emissão de laudos... Trabalho de apoio, aceitação, incentivo das famílias destes alunos. (Excerto 2, PAEE, EMEF A, 2020)

Fonte: elaborado pela autora.

Nesses dizeres, vê-se o discurso clínico pautando a estratégia pedagógica, identificada por PAEE, inclusive indicando a necessidade de “uma equipe interdisciplinar do SUS capaz de acelerar as investigações, e conseqüentemente, a emissão de laudos”. É oportuno lembrar que não é obrigatória a apresentação do laudo, que as estratégias precisam ser pensadas e

estruturadas com vistas ao desenvolvimento das potencialidades do público-alvo e que não há restrição de atendimento apenas para os alunos vistos com alguma deficiência. Nesse contexto de compreensão, salienta-se a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE4/2014, que aborda as questões referentes à obrigatoriedade de apresentação do laudo:

Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

Nesse panorama de discussões, faz-se necessário ainda um aprofundamento de dizeres dos participantes da pesquisa. Organizou-se um quadro com os dizeres sintetizados do corpo docente das duas escolas participantes. Reforça-se a identificação destes sujeitos como PSC-A (professor de sala comum - EMEF A) e PSC-B (professor de sala comum - EMEF B).

Quadro 8 – Síntese das respostas do questionário direcionado aos PSC

<p>Questão 4: Quais diretrizes são seguidas para a inclusão na escola?</p> <p>PSC-A/SJ1: [...] as orientações da escola e da SMED. Tento incluí-lo e tento valorizar as poucas tarefas que ele conclui.</p> <p>PSC-B/SJ5: [...] sondagem, a partir daí, o planejamento, se necessário, contemplará atender suas necessidades de acordo com suas especificidades de forma diferenciada.</p> <p>PSC-B/SJ7: Tudo caminha a passos lentos dentro da escola [...] recebemos os alunos da inclusão com o número do CID [...] quando se tem uma reunião falam pouca coisa e só nós educadores precisamos descobrir o que e como fazer [...] preocupação com a merenda e verificação dos índices de aprovação [...] inclusão... esse assunto é só no papel e nos gabinetes.</p>
--

Fonte: elaborado pela autora.

Os dizeres do quadro anterior possibilitam um movimento analítico sobre as falas dos docentes que mais reaparecem, tidas como certezas, assumidas sob as lentes da biopolítica e da governamentalidade, em que a perspectiva de segurança é praticada através do discurso do cuidado do outro.

Cabe analisar o quanto os discursos das Ciências Humanas, através dos saberes específicos que consolidam e legitimam (relativos à aprendizagem, ao ensino, às práticas de Inclusão) funcionam como estratégias que, sustentadas pelo prestígio da Ciência, colocam a inclusão no lugar do verdadeiro, invisibilizando e calando um conjunto importante de questões que mereceriam ser

problematizadas. (LOCKMANN, HENNING, 2010, p. 191)

Esses efeitos de normalização geram no ambiente institucional uma expectativa de segurança e de classificação entre os alunos tidos como normais e os alunos com CID ou em processo de investigação. Nesse sentido, recorro às contribuições de Sardagna, que, em sua análise, contribui com este estudo ao detalhar como podem acontecer essas técnicas de identificação, de condução e de controle dos sujeitos público-alvo dos serviços de apoio.

As práticas fazem mais do que dispor os corpos; elas inventam o aluno, criam uma posição para ele, conduzem sua conduta e passam a vigiá-lo através de mecanismos de correção e regulação. O sujeito posicionado na Educação Especial foi sendo narrado e categorizado como “apto” ou “não apto”, “com dificuldades de aprendizagem”, “com problema”, “educável”, “treinável”, “dependente” e “portador de deficiência”. (SARDAGNA; FROZZA, 2013, p. 55)

Outros excertos também trazem aspectos que evidenciam a compreensão do que compete ao desenvolvimento de atividades pedagógicas e avaliação para alunos compreendidos como público-alvo da educação especial, abordada na questão 7 respondida pelo corpo docente. Os excertos do quadro a seguir respondem as questões sobre as atividades pedagógicas e avaliações dos alunos na perspectiva da educação inclusiva.

Quadro 9 – Síntese das respostas do questionário direcionado aos PSC

PSC-A/SJ1: Os alunos com **laudo** [cognitivo] tem direito a avaliações e tarefas diferenciadas.

PSC-A/SJ6: Cada professor utiliza seu critério, não existe um **padrão**... Aí entra muitas vezes o nosso dilema: o como fazer?

PSC-B/SJ 6: Na escola na qual atuo, o AEE não consegue dar conta de atender esses alunos público-alvo... Existe poucas escolas no município que possuem a sala de AEE.

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto à compreensão do AEE, “nota-se que está em processo uma urgência no reconhecimento dessas zonas de vulnerabilidade, quando se condiciona o acesso ao serviço de AEE a laudos médicos e terapias complementares” (BARBOSA, SARDAGNA, 2020, p. 202). Nessa perspectiva, a constituição das políticas de inclusão que por meio de suas práticas acabam por fortalecer, por meio das ações curriculares, os padrões de sujeitos a serem identificados por uma

classificação de CID ou por sua dita limitação.

A maioria dos participantes desta pesquisa apresenta em seus dizeres o instrumento laudo como um marcador de caracterização dos alunos, estabelecendo o divisor binário em uma instituição entre os alunos que possuem laudos e os que se enquadram nos parâmetros de normalidade constituídos ao longo dos anos. Observa-se que o laudo vem ainda a fazer parte da estruturação do currículo adaptado, das suas não aprendizagens na sala de aula comum e de sua passagem para o AEE.

Sob esta forte presença e importância do laudo nas instituições como uma forma de direcionamento de ações, busco nos escritos de Foucault, em seus escritos na obra *Microfísica do poder* (2000, p. 98), aporte para refletir sobre a medicalização enquanto um poder disciplinar:

E o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder. É a introdução dos mecanismos disciplinares no espaço confuso do hospital que vai possibilitar sua medicalização.

Assim, é possível analisar a marca que vem a deferir o que é normal, aqueles que não possuem laudos e o que falta para aqueles que não alcançaram ou que apresentam laudos diante do que está determinado na norma constituída. Lockmann e Henning (2010), ao abordarem a questão de classificação que parte de uma categorização baseada em uma organização marcada pelos conhecimentos científicos, afirmam que:

A Modernidade foi um tempo marcado por um desejo de ordenação e organização. Através dos conhecimentos científicos que produziu, tentou explicar e categorizar as coisas, os fenômenos e também as pessoas. Esses conhecimentos criaram categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e detalhadas, que permitiram colocar em operação um exercício de classificação e enquadramento de tudo aquilo que escapa da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno. (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 190)

Com base em uma organização marcada pela categorização dos sujeitos neste sentido, a inclusão muitas vezes é promovida por meio da perspectiva hegemônica. É possível inferir a estruturação de um contexto de normalização por meio de fenômenos que aos poucos definem lugares aos sujeitos que fazem parte da educação constituída para as massas.

Importante apontar para os sentidos que estão se constituindo nessas instituições escolares e que trazem mecanismos diferentes nos desdobramentos e nas possibilidades de posicionamentos desses sujeitos. Isso possibilita discutir o tom de discursos circulantes nas escolas, que acabam por exercer um governo dirigido tanto aos docentes quanto aos discentes. Por isso, “a escola tomará para si esses diagnósticos como verdade sobre os sujeitos e acabará intensificando a invenção desses sujeitos que precisam ser corrigidos” (LOPES, FABRIS, 2017, p. 95). As práticas institucionais de inclusão e seus desdobramentos dentro da escola, nesse sentido, se aproximam da perspectiva da norma, sob um princípio de poder que é exercido através de técnicas de intervenção.

Outra situação que se pode destacar é o impacto que a política de educação inclusiva está alcançando em alguns docentes que mostram descrédito, apontando problemas como a ausência de pessoal para trabalhar com esse público-alvo.

Quadro 10 – Síntese das respostas do questionário direcionado aos PSC

PSC-B/SJ 5: O discurso é lindo, mas na prática inexistente. Minha reflexão é: a política foi elaborada por pessoas [...] vivenciaram na prática dentro das escolas tais discursos? Qual o real interesse desta “inclusão” nas escolas regulares?

PSC-B/SJ 7: Na minha realidade poucas instruções e muita cobrança na hora de avaliar. Uma demanda muito grande de alunos inclusivos [...] mais de 100 para um grupo de 3 monitores [...] ou seja [...] se os meus forem os menores “problemas” eles jamais serão contemplados em ter alguém para auxiliar [...] ou seja [...] ou eu faço algo por eles ou ficam “largados”.

Fonte: elaborado pela autora.

Esses excertos apontam mecanismos presentes no desdobramento da política de educação inclusiva no município, que vem a reforçar as diferenciações na escola.

A partir dessas breves amostras, a presente pesquisa aproxima-se das análises de Lockmann e Henning (2010, p. 193), quando apontam que “a inclusão pode ser pensada como um dispositivo da governamentalidade, que desenvolve diferentes estratégias para governar a população”. As análises evidenciam a tendência à medicalização, que se faz muito presente no paradigma clínico, buscando também na família uma ampliação desta prática que vem a enquadrar esses alunos na normativa de sujeitos que estão inseridos na escola.

7.2 VISIBILIDADES EMERGENTES PARA A POLÍTICA DE INCLUSÃO

Neste eixo, apontam-se demandas e desafios encontrados nos dados para a concretização das políticas de inclusão. Os fragmentos são entendidos como regimes de verdades e, como tal, livres de qualquer suspeita.

Nas buscas realizadas na revisão de literatura, verificou-se um considerável número de produções com ênfase na inclusão enquanto desafio para educação, assim como articulada a visão de educação inclusiva como caminho de transformação para uma sociedade que amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular.

As visibilidades que emergem para a inclusão podem ser debatidas, ainda, a partir do retorno prescrito no olhar da SMED. O questionamento evocou qual o maior desafio para a implementação da perspectiva inclusiva e a oferta de serviços de apoio como do AEE pelas salas de recursos multifuncionais nas escolas.

Quadro 11 – Síntese da resposta do questionário direcionado SMED- Município AB

Separação dos recursos para o AEE, sensibilidade da realidade, adaptação curricular para as necessidades individuais dos alunos. A família tem o direito de o aluno poder socializar. Clareza nos encaminhamentos para a SMED, dos casos que necessitam de estagiários. Ex: Nº de CID, conflitante. CID: F80. SMED - Município AB/Resposta 5.

Através das ferramentas analíticas, observa-se a circulação de uma produção de verdades a respeito da lógica do direito à inclusão nas instituições de ensino participantes da pesquisa. Cabe destacar a constante presença do discurso médico atrelado ao pedagógico como um norteador, suporte para vislumbrar estratégias possíveis aos alunos entendidos como de inclusão. Essa legitimação de um discurso médico para o direcionamento de estratégias pedagógicas é entendida nesta perspectiva analítica como uma hierarquização em um caminho de controle dos sujeitos e de denominação dos mesmos.

As necessidades observadas frente à interlocução junto aos serviços intersetoriais é explicitada a seguir, nos trechos com retornos obtidos pela equipe diretiva das escolas participantes.

Quadro 12 – Síntese das respostas do questionário direcionado à ED

Falta de apoio! Fazemos o que é possível, com os recursos que temos. Falta de

uma equipe interdisciplinar do SUS capaz de acelerar as investigações, e conseqüentemente, a emissão de laudos. Necessidade de mais profissionais capacitados para o trabalho com a Educação Especial. Falta de monitores em sala de aula. Falta de materiais diferenciados para o trabalho junto ao aluno. Trabalho de apoio, aceitação, incentivo das famílias destes alunos. ED – EMEF A

[...] aspectos atitudinais. Na importância de fazer com que todos reflitam e percebam a importância de que se promova um trabalho coeso. ED – EMEF B

Fonte: elaborado pela autora.

Os excertos apontam para situações conflitantes em relação ao cumprimento do direito do estudante. Contudo, as problemáticas recorrentes relacionam-se com a estrutura dos serviços de apoio e dos elementos considerados como importantes para o processo, como a necessidade de monitoria, materiais diferenciados e diagnóstico clínico, quando se enfatiza o “CID”.

Outro aspecto que chama a atenção é a necessidade do especialista, quando se alega a “falta de profissionais capacitados para trabalhar”, como se a docência em si não fosse competência para a abordagem pedagógica na educação especial. São verdades que pautam a concepção e a cultura escolar, permitindo que a inclusão só possa se concretizar mediante esses aparatos.

É possível verificar nos dizeres dos PAEE a ritualização desse movimento, que busca também na família mecanismos de legitimação dos discursos médicos em um paralelo de compreensão em relação à visibilidade construída da política de educação inclusiva e o papel do AEE. Os achados aqui apresentados estão pautados nos questionamentos que buscaram entender os desafios frente à proposta de AEE na escola, considerando, ainda, a oportunidade dos momentos de trocas junto aos professores de alunos que frequentam o atendimento especializado.

Quadro 13 – Trechos obtidos com o retorno das questões para PAEE

Contemplar os atendimentos a todos os alunos público-alvo. Conscientizar as famílias da importância do Atendimento Educacional Especializado. PAEE – EMEF A
O maior desafio é fazer com que os alunos de inclusão tenham um acompanhamento de outros setores da saúde... altos registros de faltas. PAEE – EMEF B

[...] muito pouco geralmente por Whatsapp, deveríamos ter mais momentos de trocas, porque só assim o profissional do AEE conseguir traçar um paralelo com o professor de sala de aula e planejar o que realmente funciona para seus educandos. PAEE - EMEF A
[...] trimestralmente [...] para planejarem atividades adaptadas para os alunos de inclusão. Na reunião pedagógica, junto ao AEE e a orientação, em um período de 2h... PAEE – EMEF B
Na escola onde atuo, existe AEE e o Laboratório de Aprendizagem no qual trabalha como “reforço” e auxílio para suprir as dificuldades dos alunos. Existe poucas escolas no município que possuem a sala do AEE. PAEE - EMEF B

Fonte: elaborado pela autora.

Nesses excertos pode-se evidenciar uma vinculação ao discurso de controle, no qual as demandas são pautadas em processos de normalização, na medida em que o público-alvo precisa ser conduzido pelos serviços de apoio e especializados, em uma lógica de que as estratégias de sala de aula sejam pautadas pelos profissionais de tais serviços. Percebe-se que a articulação entre sala de aula comum e serviço de apoio ou especializado é uma demanda permanente para a concretização da inclusão.

Quanto a isso, trago uma nota que consta no documento subsidiário de 2015, no Capítulo 3, que reforça a perspectiva descrita na escola, com intuito de promover a garantia do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em uma síntese da função primordial do AEE.

Dessa forma, o desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, sendo esta a função primordial do AEE, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação. (BRASIL, 2015, p. 15)

Diversos são os regulamentos legais que enfatizam essa relação, a exemplo do Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Em sequência trago, de forma sintética, o olhar dos PSC que compõem o quadro das duas instituições participantes frente aos desafios em relação ao público-alvo da política de educação inclusiva.

Quadro 14 - Trechos obtidos com o retorno das questões para PSC

[...] falta de apoio da família [...] uso da medicação indicada pelos médicos. PSC – EMEF A
O atendimento individualizado e a adaptação curricular de acordo com a síndrome quando há mais de 4 alunos com deficiência em uma mesma turma. PSC- EMEFB
Falta de preparo por nós professores, falta de recursos nas escolas, turmas superlotadas e falta de monitores. PSC – EMEF A
Meu maior desafio é que além de conseguir fazer o trabalho que me é solicitado é fazer com que meus alunos consigam ser o mais independente possível para enfrentar uma sociedade que ainda está despreparada para acolhê-lo com todas as suas especificidades. Acho importante desde que tenhamos apoio tanto em questões materiais e de auxílio pessoal... como monitor para que o trabalho seja de qualidade. PSC- EMEFB
Saber fazer as atividades adequadas... não tive formação específica... PSC – EMEF A

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse conjunto de excertos, percebe-se que as demandas apontam desde problemas familiares, de saúde, de estratégias de atendimento e de apoio, falta de qualificação profissional, entre outros, salientada a necessidade de um serviço de apoio fortalecido. Evidencia-se, então, que, independente da especificidade de aprendizagem do estudante, necessitando ou não do serviço de apoio, o discurso é recorrente e inquestionável em relação ao apoio de profissionais especialistas. Pode-se inferir que a problemática da inclusão é mais política do que pedagógica.

Por meio dos retornos dos PSC, é possível verificar alguns cruzamentos em uma perspectiva de um discurso que dirige as condutas de docentes a pensar determinadas demandas como uma prática de governamentalidade, operando com forte viés biopolítico sobre os sujeitos, que são considerados incluídos apenas por estarem na escola. Essa posição discute a necessidade de reflexão quanto ao sistema presente de ensino, que até então tem sido muito influenciada pela proliferação dos discursos pró-inclusão sob determinados formatos.

Entendo que alguns destaques, como “uso da medicação” e “número excessivo de alunos incluídos em uma única turma”, fazem refletir quem são esses

sujeitos posicionados como alunos incluídos, assim como a segurança que a medicação assume como forma de controle destes alunos que se encontram no espaço escolar. A partir da discursividade demonstrada, recorro às contribuições de Lockmann e Henning, que abordam como a inclusão escolar vem se constituindo:

Sendo assim, a inclusão escolar vem se constituindo e se configurando no interior dessa rede que conecta diferentes saberes, discursos e instituições e que tem o intuito de governar a vida de uma população naquilo que ela produz em termos de fenômenos coletivos. (2010, p. 9)

Novamente, chamo atenção para a recorrência de associação salvacionista que os saberes especializados estão assumindo em nossa atualidade, assim como Sardagna, ao discorrer sobre os saberes especializados (2013, p. 50): “Os saberes especializados, engendrados pela equipe multidisciplinar, funcionam como instrumento para institucionalizar o indivíduo anormal em relação tanto ao indivíduo quanto ao coletivo”.

Em outras colocações, os participantes tiveram a possibilidade de trazerem questões que não lhes foram apresentadas. Foi possível verificar alguns apontamentos importantes para o movimento no sentido de colocar em dúvida os entendimentos construídos pautados nos discursos que operam na sociedade em relação à política de educação inclusiva.

Quadro 15 – Questões acrescentadas pelos PSC das escolas participantes

[...] como trabalhar para incentivar as famílias a... aceitarem suas limitações. PSC – EMEF A
A mantenedora deveria promover cursos on-line (gratuitos) para que possamos nos aperfeiçoar nos atendimentos especializados. PSC – EMEF A
Qual o posicionamento das autoridades perante esse caos que vive a educação? Porque nos cobram tantos índices de aprovação se não nos dão apoio? PSC – EMEF B
Embora tenhamos, na nossa profissão, boa vontade, pela empatia que temos por nossos alunos, a graduação não contempla preparação para tal desafio. Nem a formação continuada que nos é oferecida pelos órgãos educacionais. PSC – EMEF B

Fonte: elaborado pela autora.

Alguns marcadores de aceitação da família em relação à deficiência, da

postura das autoridades quanto à presença desses alunos na instituição, da cobrança dos índices a serem atingidos e da falta de preparação para tal desafio demonstram a tensão e a visão construída social e historicamente, na qual a família também passa a ser acionada como instrumento do processo de normalização de sujeitos.

Tais anseios demonstram como a política de educação inclusiva vem se constituindo pela perspectiva de um desdobramento legal, uma ação articulada ao ato de incluir, assumindo assim uma produção subjetivada por uma forma de aceitação desses sujeitos e a naturalização das práticas de governo e normalização. É importante pontuar o movimento e as concepções que foram sendo tecidos em relação a políticas de inclusão, cujas demandas apontam diferentes dimensões pedagógicas, mas também vinculações ao campo médico e psíquico. A relevância da análise crítica está além do discurso que se diz pela segurança do sujeito aluno (no caso a inclusão), uma vez que essas práticas acabam sendo tomadas como naturais e necessárias; portanto, constituiriam verdades livres de questionamentos.

A essa importância de se radicalizar a crítica, recorro a Lopes e Fabris (2017, p. 110):

Como imperativo temos que aceitar essa interpelação do Estado, mas como sujeitos desse tempo precisamos radicalizar a crítica, para que possamos analisar as condições de possibilidade para que os diferentes gradientes de inclusão sejam vividos e que a inclusão não seja entendida como um ponto de chegada, mas como um desafio permanente.

Estamos vivendo em uma contemporaneidade imediatista, que precisa de uma resposta para tudo, na qual os sujeitos recebem marcações para que, assim, se crie uma ideia salvacionista de como entender aquele sujeito, como trabalhar com ele, como vê-lo.

8 NOTAS PARA SEGUIR PENSANDO

O desdobramento da pesquisa demonstra que, diante do cenário atual, evidencia-se a importância de se continuar a pensar os discursos constituídos socialmente e construindo uma compreensão da política de forma isolada, regulatória de corpos e, legitimando outros saberes na estruturação dos processos de aprendizagem através de elementos que vislumbram os normais e os anormais.

Neste cenário, não se tem a intenção de apontar um juízo de valor sobre as questões referentes às políticas de educação inclusiva, mas sim elucidar a validade de se dar continuidade aos estudos da temática. Esta pesquisa buscou investigar como se estabelece a política de inclusão em um município de médio porte da região metropolitana de Porto Alegre/RS e que estratégias podem ser evidenciadas nos desdobramentos dessa política junto de escolas de ensino fundamental.

Foram explicitados quais serviços de apoio são ofertados e como esses serviços se relacionam com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, o movimento que realizei nesta pesquisa foi o de um processo investigativo que teve um material empírico articulado às inspirações foucaultianas, buscando analisar a política pública de inclusão na realidade das escolas participantes da pesquisa.

As análises realizadas desenvolveram-se inspirando-se nas contribuições e provocações pelos estudos de Michel Foucault, com a intenção de analisar o conjunto de dizeres, presentes nos questionários *on-line* que abordaram a política de educação inclusiva, além da análise documental. O movimento que fiz nessa pesquisa teve por objetivo geral, analisar a política pública de inclusão em um município de médio porte da região metropolitana de Porto Alegre/RS e compreender como se dão os desdobramentos dessa política em escolas do ensino fundamental. Esse movimento investigativo me permitiu olhar para as Políticas de Educação Inclusiva do município através de lentes que vão além do que está posto, entendendo assim a emergência em nosso tempo atual.

Através dos enunciados dos participantes no processo, foi possível observar os atravessamentos que posicionam os sujeitos presentes na instituição como normal ou aquele sujeito anormal a ser corrigido. Nesse sentido, cabe destacar que o campo conceitual possibilitou ainda verificar as relações de força constituída no conjunto de dizeres e criando ao mesmo tempo a ideia de anormalidade. Desta

forma, através da movimentação investigativa foi possível contemplar a questão central, de compreender como se estabelece a política de inclusão no município de médio porte da região metropolitana de Porto Alegre/RS e quais estratégias podem ser evidenciadas nos desdobramentos dessa política junto de escolas do ensino fundamental.

Dessa forma, diante da possibilidade de tensionar os pensamentos constituídos socialmente, busco partilhar o processo realizado para a constituição dos eixos analíticos que foram sendo estruturados e reformulados ao longo das análises dos dizeres encontrados sob a inspiração dos estudos foucaultianos e dos que utilizam seus estudos no desenvolvimento de pesquisas em educação.

Foi possível compreender que os dizeres dos participantes da pesquisa estavam sob forte legitimação dos saberes médicos para o encaminhamento de estratégias de visibilidades da política de educação inclusiva. Outras relações e compreensões para além de uma política inclusiva são gestadas pela racionalidade de uma disputa de saberes médicos e processos de normalização em que há essas disputas de significados em seus desdobramentos, acionando mecanismos de governamentalidade, biopolíticos e de normalização.

Observa-se a luta pela inclusão, que evidencia engendramentos pela necessidade do imperativo legal da política pública de educação inclusiva. A partir desse modo de compreender as políticas inclusivas, meu interesse foi analisar os desdobramentos de tais políticas nas escolas participantes. Cada ação de pesquisa foi sustentada em referenciais bibliográficos e empíricos para construir um *corpus* analítico.

Estiveram fortemente presentes nestes retornos os dizeres que entendem a necessidade de inclusão, assim como aqueles discursos com demonstrações de aflições em relação ao funcionamento da rede de ensino, mas também carregados pela compreensão do imperativo legal e clínico.

Desse modo, os dados demonstram, através dos eixos estruturados para o momento analítico, importantes reflexões acerca dos desdobramentos da política de educação inclusiva no município participante, evidenciando a necessidade de que se estabeleçam estratégias de uma proposta de educação inclusiva para além de uma perspectiva clínica de normalização dos sujeitos. Poder estabelecer uma movimentação reflexiva e crítica é iniciar um processo para além desses pontos de normalização e classificação presentes nas instituições.

No campo de disputa de dizeres, relações de poder e saber clínico, ter a oportunidade de prosseguir com as problematizações, em uma movimentação reflexiva, é uma ação de compromisso de retornar à sociedade todo o investimento que recebemos da comunidade acadêmica e que contribui para a modificação de nossos saberes. Assim, destaco ainda a potência das inspirações foucaultianas como um processo de ressignificação dos nossos próprios saberes e compreensões, pois estas inspirações contribuem para o importante desafio de se pensar a emergência da política de educação inclusiva e como esta foi se constituindo até a nossa atualidade.

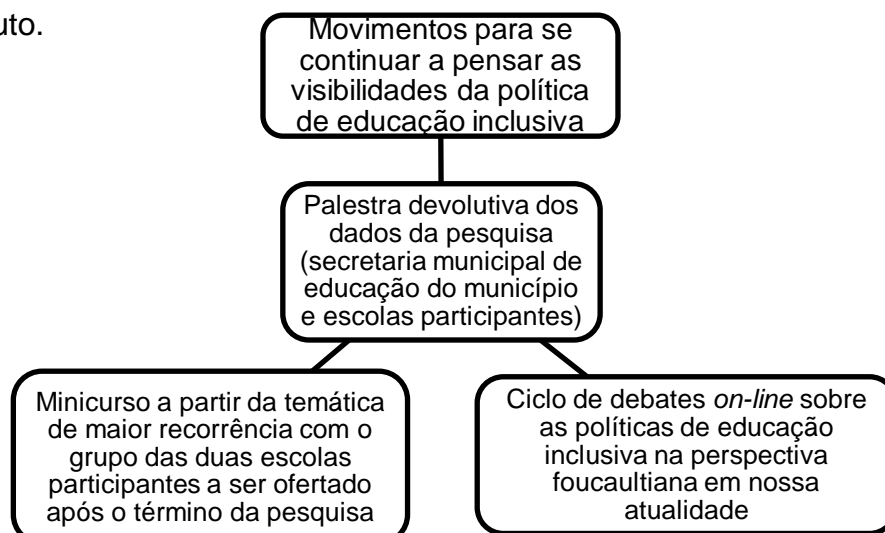
Acredito que um olhar atento e uma movimentação que proponha formas alternativas de olhar para essas relações constituídas podem estimular o pensamento crítico para além da crítica social. Como a intenção do título do capítulo destaca, há que se seguir em busca de outras possibilidades de estruturação de pensamentos que partam do debate sobre verdades atuais em relação à política de educação inclusiva presente em nossa atualidade. Com essa intenção, proponho a intervenção sugerida no capítulo a seguir. É preciso refletir sobre essas disputas e embates quanto à compreensão da política de educação Inclusiva para que possamos tensionar as verdades que nos são colocadas, a fim compreendermos as dimensões constituintes de seus desdobramentos.

9 PRODUTO

Entende-se a importância do compromisso de devolutiva para a realidade investigada. Assim, diante da regulamentação do Mestrado Profissional em Educação, as produções de conhecimento geradas a partir dos dados empíricos referentes aos desdobramentos das políticas de educação inclusiva possibilitaram a formulação de três movimentos, com a intenção de auxiliar as três diferentes realidades participantes da pesquisa. O momento da qualificação e as colaborações da banca possibilitaram a formulação de uma nova ação a ser desenvolvida para transformar os locais de investigação.

Acredito que dar início a processos reflexivos, a fim de provocar estranhamentos quanto à política de educação inclusiva, seus entendimentos e desdobramentos na sua implementação nas escolas, pode ser acessível aos participantes e é o que se pretende aqui. A intenção é promover reflexões geradas a partir do estudo, juntamente com os participantes da pesquisa e outros integrantes das escolas, que serão convidados a participar da movimentação de repensar sobre os desdobramentos das políticas de educação inclusiva nas escolas.

A seguir será apresentada uma sugestão de aplicabilidade da devolutiva do processo investigativo por meio de uma sequência que não pretende caracterizar uma proposta fechada. Neste caso, nomeio-a com o nome de sequência devolutiva apenas para definir a ordem das ações a serem realizadas. Enfatizo que esta sequência foi elaborada pensando na realidade dos participantes da pesquisa, por se tratar de realidades diferenciadas. Para explicitar a proposta do produto e como foi concebida essa sequência devolutiva, reproduzo a seguir a sequência do produto.



1. Título do projeto: **Movimento para se continuar a pensar as visibilidades da Política de Educação Inclusiva**

1.1 Área Temática: Educação Inclusiva, Políticas de Inclusão.

2. Justificativa:

Tendo como base a problemática da pesquisa, os objetivos e os dados coletados, o desafio empregado aqui é de dar início a um ciclo de movimentação frente às concepções obtidas através dos dados coletados, por meio dos quais foi possível verificar a dimensão do quanto os discursos estão carregados pela compreensão de certos imperativos que dirigem as práticas nas escolas e são tidos como verdadeiros e necessários. A forma escolhida para esse trabalho, isto é, para continuar a refletir sobre esses discursos encontrados ao longo da coleta dos dados, foi a de uma devolutiva inspirada na perspectiva foucaultiana, para que se possa continuar a pensar as políticas de educação inclusiva em nossa atualidade.

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

Criar a possibilidade de uma reflexão analítica sobre os aspectos para se continuar a pensar as visibilidades da política de educação inclusiva da realidade municipal.

3.2. Objetivos Específicos

- Analisar os dizeres encontrados;
- Estruturar um ciclo de sequência devolutiva, compartilhando as informações confrontadas a partir da inspiração dos estudos foucaultianos;
- Estabelecer um ciclo de debates *on-line* sobre as políticas de educação inclusiva na perspectiva foucaultiana em nossa atualidade;
- Buscar parcerias de estudiosos da temática investigativa;
- Formular um canal digital para que assim essas discussões possam ser amplamente divulgadas, dando continuidade ao movimento reflexivo;
- Resignificar os nossos próprios saberes e compreensões da política de educação inclusiva.

4. Metodologia

A proposta será efetuada a partir de um ciclo de debates iniciado com a devolutiva dos dados, possibilitando ainda um aprofundamento dos estudos do eixo

inclusão e da política de educação inclusiva, buscando uma parceria com pesquisadores que pautam seus estudos na perspectiva foucaultiana. Estima-se a realização de três encontros organizados pré-agendados para apresentar os indicativos encontrados. Um dos aspectos a aprofundar são as disputas de saberes médicos e processos de normalização, em que essas disputas de significados acabam acionando mecanismos de governamentalidade, biopolíticos e de normalização.

4.1. Local

As atividades serão desenvolvidas em espaços indicados pela Secretaria de Educação do Município, partindo de agendamento prévio com a assessoria pedagógica, para dar início ao movimento de discussões e reflexões. Também serão propostos encontros *on-line* com as instituições participantes, por agendamento prévio.

4.2 Participantes

Os participantes do estudo serão os professores das instituições que colaboraram com a pesquisa, pesquisadores e profissionais que também investigam a temática, além da representante da SMED.

5. Cronograma

Ano: 2021	Mês				
	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Atividade					
Apresentação do projeto e dados encontrados SMED	X				
I Encontro com a instituição A para apresentação do projeto e dados encontrados		X			
II Encontro com a instituição B para apresentação do projeto e dados encontrados			X		
Busca de parceria para o ciclo de debates e criação do canal <i>on-line</i>				X	
III Ciclo de debates <i>on-line</i>					X

6. Resultados Esperados

- Estudar e aprofundar conhecimentos sobre o campo da inclusão e suas políticas para além dos saberes clínicos.
- Possibilitar um ciclo de movimentação de debates com os participantes envolvidos no estudo.

REFERÊNCIAS

ALVORADA, **Lei municipal 2.754** (2014), Cria o Centro Municipal de Atendimento Especializado Rubem Alves. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:rio.grande.sul:alvorada:municipal:lei:2014-03-28:2754>. Acesso em 07 set.2020.

ALVORADA, **Plano Municipal de Educação-LEI Nº 2897, DE 24/06/2015**. Disponível em: <HTTPS://LEISMUNICIPAIS.COM.BR/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-ALVORADA-RS>. Acesso em 07 set.2020.

BARBOSA, Liziane, SARDAGNA, Helena. Vulnerabilidade social e atendimento educacional especializado: um olhar para práticas de governamentalidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 190-208, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1/articles/barbosa-sardagna.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.956/2001**. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 21 abr.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1/2002**. Diretrizes - Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12123-rcp003-12-pdf&category_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 abr.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678/2002**: Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>> Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação(MEC). **Lei nº 10.436/2002**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 10.098**: promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em:<

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 21 abr.2019.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Pública para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020-**

Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ministério da educação- Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação- Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.465- 2019**- Ministério da educação- Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação-

FABRIS, Eli.; KLEIN, Rejane. (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos)

FEE-Fundação Econômica e Estatística do Rio Grande do Sul. Perfil socioeconômico do município. Disponível em: <<https://arquivofee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=Alvorada>>. Acesso em 04/04/2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. [S.l.]: Edições Loyola, 1999. Disponível em:<https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Disponível em:<<file:///C:/Users/patricia/Downloads/FL-%20FOUCAULT%20-%20Seguran%C3%A7a,%20Territ%C3%B3rio,%20Popula%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 27 nov.2019.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no College France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FRICHE Passo, Izabel C. (org.). **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte. Autêntica, 2008. 158 p. (Coleção Estudos Foucaultianos)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama de desenvolvimento da cidade. Disponível em:< <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/alvorada/panorama>>. Acesso em 04/04/2020.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3ed. rev. Campinas, São Paulo, 2012.

LOPES, Maura; FABRIS, Eli H. **Inclusão & Educação**. 1 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Temas & Educação)

K. LOCKMANN & P.C. HENNING. INCLUSÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE: UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.29, p.189-198, jul./dez., 201º. Disponível em: <file:///C:/Users/patricia/Downloads/53-134-1-SM.pdf>. Acesso em: 07 set.2020.

SARDAGNA, Helena. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli H.; KLEIN, Rejane R. **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RECH, Tatiana. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. P.25-43.

SARDAGNA, Helena Venites, FROZZA, Tatiane. Narrativas e práticas de governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.35, p. 3-22, jun.,2019. Disponível em: [NARRATIVES AND PRACTICES OF GOVERNMENTALITY: THE EDUCATOR'S PERSPECTIVE OF STUDENTS WITH DISABILITIES \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/narratives-and-practices-of-governamentality-the-educator-s-perspective-of-students-with-disabilities). Acesso em: 07 set.2020.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS (1950 a 2007)**. 2008. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Novo Hamburgo, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2086/HelenaVenitesSardagnaEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 out. 2018.

TCE - Tribunal de Contas do Estado. Relatório de auditoria operacional. Disponível em: http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/consultas/auditoria_operacional/aops/AudOperacional_Aval_acoesAdmMunEnsFund_0.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

TRAVERSINI, Clarice; ZEN, Maria. **Currículo e inclusão: na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

VEIGANETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. São Paulo: Verve, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 11 jan. 2019.

VEIGANETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 160 p.(Pensadores & Aeducação, 4)

VEIGANETO, Alfredo. Governo ou Governamento. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], dez 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

APÊNDICES

Apêndice A- Tabela 1: LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS ANALISADOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA

Título	Autor	Ano	Tipo de publicação	Descritores	Base
Processos educacionais na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência pela interface de tecnologias digitais	MORESCO, Berenice de Fátima da Silva	2015	Dissertação	Inclusão	LUME- UFRGS https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17754
Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se	SILVA, Mayara Costa da	2015	Dissertação	Inclusão	LUME-UFRGS https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128922
A escolarização das pessoas com deficiência visual: contribuições e limites das atividades pedagógicas mediadas na sala de integração e recursos visual	FRÓES, Marco Antonio de Melo	2015	Dissertação	Inclusão	LUME- UFRGS https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131021
Não estamos preparados: determinismos, contingências e potencial das histórias de vida na ação docente inclusiva	ELISANGELA Aparecida Zampieri	2016	Dissertação	Políticas Públicas	Catálogo de Teses e Dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3613775

Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais	RAQUEL Fröhlich	2018	Tese	Inclusão escolar	Catálogo de Teses e Dissertações http://www.repositorio.iesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6928/Raquel%20Fr%C3%B6hlich_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira.	KRAEMER, Graciele Marjana	2017	Tese	Inclusão escolar	LUME- UFRGS https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/168789
Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade	RECH, Tatiana Luiza	2015	Tese	Inclusão	LUME- UFRGS https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115966/000965141.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Políticas de assistência social no Brasil: o governo da vida pela proteção e inclusão social	LASTA, Letícia Lorenzoni	2015	Tese	Políticas públicas	LUME- UFRGS https://lume.ufrgs.br/handle/10183/141505
Relação entre escola e família dos educandos participantes no atendimento educacional especializado	CHIARADIA, Anna Paola Xavier	2018	Dissertação	Políticas públicas de inclusão escolar	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6398513
A educação inclusiva na	OLIVEIRA,	2017	Dissertação	Políticas	Catálogo de teses e dissertações

educação infantil: compromissos e desafios da gestão educacional Lages	Elaine Ribeiro de			públicas de inclusão escolar	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5048374
Atendimento educacional especializado para crianças com deficiência intelectual: um compromisso presente desde a educação infantil	XAVIER, Suzana Maria Webber	2015	Dissertação	Políticas públicas de inclusão escolar	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2381889
Cada um aprende do seu jeito das adaptações às flexibilizações curriculares	SCHERE, Renata Porcher	2015	Dissertação	Inclusão escolar	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2117740
Sentidos de aprendizagem e estratégias para o governo da população: o pacto de novo Hamburgo/R.S	SIKILERO, Claudia Tapia	2016	Dissertação	Políticas públicas	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=36749

					<u>76</u>
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender	MONTEIRO, Maria Rosangela Carrasco	2015	Tese	Educação inclusiva	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2664815
A formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Florianópolis: governamento e constituição de subjetividades docentes	DIAS, Karina DE Araujo	2017	Tese	Inclusão	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5771019
Democratização da Educação na Escola Pública: Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual	AMORIM, Michelli Silva Sousa Agra	2015	Dissertação	Educação especial	Catálogos de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2785906
Comunidade de Prática na Perspectiva da Inclusão Escolar: o Perfil, os Discursos e as	SCHNEIDER, Fernanda Chagas	2016	Tese	Educação inclusiva	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalho

Práticas de Educadores no Exercício da Cultura da Participação					Conclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4567401
Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com transtorno do espectro do autismo (tea) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, S.C.	OLIVEIRA, Vivian Fatima	2015	Dissertação	Inclusão	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2497134
A contribuição das tecnologias assistivas para a prática pedagógica do professor no aprendizado do aluno com deficiência intelectual	SILVA, Simone Aparecida Moreira	2017	Dissertação	Processos inclusivos	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5934266
A inclusão escolar sob a perspectiva do aluno com deficiência matriculado no ensino médio	ALMEIDA, Vania Lima de	2015	Dissertação	Políticas Públicas de Inclusão Escolar	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3077016

A educação infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum	PACHECO, Thaiza Vieira	2018	Dissertação	Políticas Públicas de Inclusão Escolar	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7572583
A escuta do professor sobre a deficiência intelectual e a debilidade mental	MACIEL, Ana Maria	2015	Dissertação	Políticas Públicas de Inclusão Escolar	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2524079
Construção de práticas inclusivas no ensino fundamental i: a voz do professor	MAGALHAES, Luciana de Oliveira Rocha	2016	Dissertação	Políticas Públicas de Inclusão Escolar	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4877295
(RE)visitando culturas, políticas e práticas de inclusão em educação no nível da gestão municipal de educação: a 2ª cre em ação	SILVA, Manoella Rodrigues Pereira Senna	2017	Dissertação	Inclusão	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao

	Vasconcelos da				.jsf?popup=true&id_trabalho=4994413
A efetivação do sistema educacional inclusivo pela via judicial: análise de decisões do Supremo Tribunal Federal e do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão relativas ao direito à educação para pessoas com deficiência.	FILHO, Jorge Luis Ribeiro	2018	Dissertação	Inclusão	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7436549
O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental	BURCHERT, Amanda	2018	Dissertação	Inclusão	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7294301
NÃO NOS DAMOS CONTA DISSO: uma análise dos discursos produzidos a respeito das políticas públicas de assistência social no jornal zero hora	WINTER, Gabrielly da Fontoura	2016	Dissertação	Inclusão	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3039464

Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva	OLIVEIRA, Erika Soares de	2016	Tese	Inclusão	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3738939
As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea	SILVA, Flávia, Junqueira da	2018	Dissertação	Políticas Públicas de Inclusão Escolar	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6894516
O desafio da universalização da educação básica no contexto das políticas educacionais para a educação especial.	PRETI, Jessica de Lourdes	2017	Dissertação	Processos inclusivos na educação	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5606752
Política de Educação Especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná	MARQUES, Emanuely Fernanda	2015	Dissertação	Inclusão escolar	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao

					.jsf?popup=true&id_trabalho=2427371
Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola Municipal de Educação Básica de Cuiabá-MT	CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares	2017	Tese	Inclusão escolar	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5042353
Prática Reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar	DANTAS, Priscila Ferreira Ramos	2016	Tese	Inclusão escolar	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3751696
Alunos com transtornos mentais: fantasmas da inclusão escolar?	FRIDMAN, Marcia Wolff	2016	Dissertação	Inclusão escolar	Catálogo de teses e dissertações https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4261866

Fonte: elaborada pela autora, com base nos trabalhos selecionados a partir da revisão de literatura.

APÊNDICE B

Tabela 2: TRABALHOS COLETADOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA

Título	Tipo	Ano	Palavras- chaves	Resumo
A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira.	Tese	2017	Inclusão escolar. Sociedade de Controle. Governamentalidade. Modulação.	É aqui defendida a tese de que, no movimento histórico das políticas educacionais em prol do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, a inclusão escolar se constitui como dispositivo do governo da vida pela modulação das condutas. A modulação das condutas das pessoas com deficiência, a partir de uma governamentalidade neoliberal, tem por objetivo constituir sujeitos participativos, autônomos, flexíveis e aprendizes. Kraemer, GracieleMarjana
Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais.	Tese	2018	Políticas de inclusão escolar, práticas de apoio, governamentalidade, normalização, normalidades diferenciais.	Conclui-se que as práticas de apoio terceirizadas operam com processos de normalização que não apenas visam à correção, mas também fragmentam o sujeito com deficiência, indicando capacidades para a aprendizagem. Defende-se a tese de que as práticas de apoio terceirizadas, através da tríade rede-individualização-aprendizagem, constituem normalidades diferenciais nos sujeitos com deficiência. Fröhlich, Raquel
A educação inclusiva na educação infantil: compromissos e desafios da gestão educacional Lages	Dissertação	2017	Educação Inclusiva; Educação Infantil. Gestão Educacional. Inclusão	Os resultados apontam para algumas fragilidades na questão do apoio formativo por parte do poder público municipal, sinalizando para a emergência de maior investimento na formação voltada para inclusão, direcionada aos professores e à gestão escolar como subsídio para resolução de problemas e desafios cotidianos enfrentados pelos profissionais da educação que atuam na inclusão de crianças com deficiências nos Centros de Educação Infantil Municipais de Lages. Ressalta também, falta de recursos materiais e

				<p>humanos, como estrutura física adaptada dos CEIM, materiais didáticos e de apoio, acompanhamento de especialistas em inclusão e de profissionais devidamente habilitados para trabalhar com a inclusão em conjunto, diariamente, com os professores regentes de sala e integrados à gestão escolar.</p> <p style="text-align: right;">OLIVEIRA, Elaine Ribeiro de</p>
(RE) Visitando culturas, políticas e práticas de inclusão em educação no nível da gestão Municipal de Educação: A 2ª CRE em ação	Dissertação	2017	Inclusão em Educação; Gestão Educacional; Perspectiva Omnilética.	<p>Dentre os reflexos da pesquisa, pontua-se a instituição de um processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de gestão e inclusão na GED, a presença de um olhar mais acolhedor na equipe, as melhoras nas relações interpessoais e a construção coletiva de um projeto político pedagógico da GED/2ª CRE.</p> <p style="text-align: right;">Silva, Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da</p>
Não nos damos conta disso: uma análise dos discursos produzidos a respeito das políticas públicas de assistência social no jornal Zero Hora	Dissertação	2016	Políticas Públicas de Assistência Social; Mídia; Discurso; Pobreza; Inclusão.	<p>Por fim, a partir da análise dos dados, evidenciou-se que o jornal dá destaque às questões referentes à pobreza, mostrando-a como incapacitante, uma vez que os sujeitos pobres têm suas vidas marcadas por práticas institucionais e, por mais que a Política de Assistência os inclua em uma série de serviços, proporcionando educação e saúde, ela também os estigmatiza, apartando-os do restante da sociedade que não necessita deste auxílio.</p> <p style="text-align: right;">Winter, Gabrielly da Fontoura</p>
As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea	Dissertação	2018	Políticas públicas para professor de apoio; Inclusão; Governamentalidade; Educação	<p>Por meio da concretização deste estudo, constatou-se que: a) nas políticas públicas de inclusão, o enunciado de “educação para todos” emerge para atender aos interesses de uma hegemonia social, como estratégia para controlar a vida da população, com ênfase na perspectiva de cultura da normalidade, e o professor de apoio é um novo sujeito para reforçar esse</p>

				<p>paradigma no âmbito escolar e sua governamentalidade; b) na SME de Uberlândia, a captura da diferença está atrelada à concepção de deficiência para razão de controle das desigualdades entre os sujeitos; c) há contradição dos discursos entre os documentos emitidos pela SME e os dos profissionais participantes desta pesquisa; d) na SME de Uberlândia, a falta de dispositivos legais tem dificultado ainda mais a missão de incluir os que já estão na escola e precisam fazer parte do jogo imposto por tais políticas, o que foi notório no período de 2012 a 2017 na SME. Contudo, problematizamos sobre esses discursos para que sejam ao menos considerados os aspectos na questão da dignidade do atendimento ao estudante e na dignidade dos profissionais que realizam esse serviço, já que nas práticas discursivas os estudantes com deficiência e os professores de apoio já são sujeitos dessas políticas nos contextos escolares.</p> <p style="text-align: right;">SILVA, Flávia, Junqueira da</p>
Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma Escola Municipal de Educação Básica de Cuiabá-MT	Tese	2017	Necessidades Educacionais Especiais; Pesquisa Narrativa; Inclusão Escolar	<p>Embora a educação dessas crianças esteja assegurada por um vasto aparato legal, as ações escolares distanciam-se do que os documentos propõem. Muitas são as fragilidades presentes na escola e junto as docentes, assim como as contradições presentes no sistema de ensino que legalmente prima pelo atendimento à diversidade e, ao mesmo tempo, com suas exigências, desconsidera as diferenças existentes entre os alunos, professores e o contexto escolar.</p> <p style="text-align: right;">CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares</p>

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos trabalhos selecionados a partir da revisão de literatura.

APÊNDICE C:

Roteiro do questionário on-line, direcionado a membro da equipe pedagógica da SMED.

- 1) Qual sua formação e qual seu cargo na Secretaria Municipal de Educação (SMED)?
- 2) Existem diretrizes para a educação inclusiva nas escolas da Rede de Ensino? Poderias exemplificar algumas?
- 3) Como a secretaria vem atuando junto às escolas para os desdobramentos das Políticas de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva?
- 4) Com relação à formação continuada, o quê, e como a secretaria vem articulando e realizando a fim de auxiliar na capacitação de seus docentes para uma atualização frente à temática de Educação Inclusiva?
- 5) Qual o maior desafio para a implementação da perspectiva inclusiva e a oferta de serviços de apoio como do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelas Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas?
- 6) Que serviços intersetorias são ofertados pelo município e como ocorre a articulação entre os mesmos e as escolas?
- 7) Você gostaria de comentar algum aspecto que não lhe foi perguntado?

Apêndice D

Roteiro do questionário on-line, direcionado a equipe diretiva das escolas participantes.

- 1) Qual a sua formação e função na escola?
- 2) Como são identificados os alunos público-alvo da educação especial?
- 3) Qual a orientação para encaminhar esses alunos aos serviços de apoio?
- 4) Como vem ocorrendo o desdobramento da Política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva na escola, quais diretrizes?
- 5) Há currículo adaptado para os alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento? Se há, na medida do possível, descreva brevemente como o mesmo é estruturado?
- 6) Na escola, quantos alunos estão matriculados de acordo com o público-alvo da Educação Especial e que recebem o Atendimento Educacional Especializado-AEE?
- 7) Quais as necessidades que a equipe gestora observa na interlocução junto aos serviços intersetoriais?
- 8) Quais são os maiores desafios que a equipe gestora observa frente à Política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva na escola?
- 9) A equipe considera o processo de formação continuada importante no processo de compreensão da Política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva na escola?
- 10) Você gostaria de comentar algum aspecto que não lhe foi perguntado?

Apêndice E

Roteiro do questionário on-line, direcionado a docência no AEE das escolas do município.

- 1) Qual a sua formação para executar o Atendimento Educacional Especializado-AEE e como vem desenvolvendo esse trabalho?
- 2) O que observa como necessário a ser repensado em relação ao Projeto Político- Pedagógico da escola frente à proposta do Atendimentos Educacional Especializado- AEE?
- 3) Quais os maiores desafios frente à proposta do Atendimento Educacional Especializado – AEE na escola?
- 4) Há momentos de trocas com os professores dos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE da escola?
- 5) Como é desenvolvida a organização para o encaminhamento e atendimento desses alunos?
- 6) Como é realizada a articulação com o professor da sala de aula?
- 7) Você gostaria de comentar algum aspecto que não lhe foi perguntado?

Apêndice F

Roteiro do questionário on-line, para corpo docente em geral das escolas participantes.

- 1) Qual sua formação inicial?
- 2) Com qual (quais) turma(S) você atua?
- 3) Você tem na(s) sua(s) turma(s) algum aluno com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento incluído? Se sim, exemplifique qual ou quais?
- 4) Quais diretrizes você segue para a inclusão na escola?
- 5) Qual o seu maior desafio em relação ao trabalho com os alunos público-alvo da Política de Educação Inclusiva?
- 6) Como se realiza o contato com o serviços de apoio tal como o AEE na escola?

E como é a articulação com a assessoria da SMED e com os serviços intersetoriais?
- 7) Quais as orientações e como são desenvolvidas as atividades pedagógicas e as avaliações dos alunos compreendidos como público-alvo da perspectiva de Educação Inclusiva?
- 8) Você gostaria de comentar algum aspecto que não lhe foi perguntado?

APÊNDICE G

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa de mestrado intitulada “**Política pública de educação inclusiva: visibilidades e mecanismos presentes em sua efetivação**”. A pesquisadora responsável por essa proposta investigativa é **Patrícia de Andrade de Oliveira Vicente**, que pode ser contato no telefone (51) 993350358, que reside no endereço: Rua Vaz Ferreira-nº 77, complemento casa, Bairro Maria Regina- Alvorada/ R.S e através do e-mail (patricia-vicente@uergs.edu.br).

Será realizada análise documental na SMED e nas instituições participantes e a aplicação de um questionário on-line, com vistas a atingir os objetivos propostos nessa investigação. A pesquisa tem como **objetivo geral** analisar a política pública de inclusão em um município de médio porte da região metropolitana de Porto Alegre/ R.S e compreender como se dão os mecanismos dessa política em escolas de Ensino Fundamental. Os **objetivos específicos** buscam: a) Conhecer de que forma a política pública de inclusão está regulamentada no município em pesquisa. b) Identificar as estratégias que podem ser evidenciadas nos desdobramentos das políticas públicas de inclusão no município. c) Identificar implicações das estratégias da política de inclusão implementada no município em estudo. d) Compreender as especificidades da política de inclusão na perspectiva das escolas de ensino fundamental, participantes da pesquisa. e) Conhecer os serviços de apoio ofertados e analisar a relação destes serviços com as diretrizes da Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Tendo a seguinte **questão central**: A problematização do estudo permitiu a formulação da seguinte questão: como se estabelece a política de inclusão em um município de médio porte, da região metropolitana de Porto Alegre/ R.S e que estratégias podem ser evidenciadas nos desdobramentos dessa política junto de escolas do ensino fundamental? Que serviços de apoio são ofertados e como esses serviços se relacionam com as diretrizes da Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva? A **justificativa**, em consonância com a Linha de Pesquisa Inovação, Diversidade e Memória em Educação, do Mestrado Profissional em Educação da UERGS – Unidade Litoral Norte, fundamenta-se na necessidade de que se possa dar continuidade e visibilidade aos estudos referentes ao tema, mostrando os diferentes desafios e buscando outras formas de entender a inclusão. Partindo do recorte do campo da educação, apoiada nas contribuições de Michel Foucault, a motivação da pesquisa em consonância com o objetivo geral, baseia-se ainda, na

importância de uma devolutiva social que a pesquisa pode proporcionar junto às instituições participantes, entendendo que os intercâmbios possíveis poderão potencializar os desdobramentos da Política de Educação Inclusiva no referido município.

Para a obtenção dos dados, serão desenvolvidos, **procedimentos** que envolvem a análise documental e a aplicação do questionário on-line que trata dos mecanismos das políticas de inclusão presentes no contexto pesquisado. Será feito o convite aos docentes e profissionais da gestão pedagógica de duas escolas do município em questão, e para aqueles que se propuserem a participar, será apresentado e explicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O questionário será encaminhado para os participantes responderem, e é composto de questões que versam sobre os mecanismos da política de inclusão presentes na escola.

Para a análise documental, é prevista a leitura de documento orientador das políticas de inclusão para as escolas, dando foco às ações e políticas de educação inclusiva. Essa verificação será realizada a partir da disponibilização dos materiais no site da Secretaria de Educação, ou em cópias físicas do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar das instituições participantes. No que se refere ao questionário, os participantes serão orientados quanto à proposta de desenvolvimento, a aplicabilidade e seguridade de seus dados enquanto interlocutores a fim de lhes garantir a confidencialidade. Os roteiros dos questionários on-line foram constituídos de modo a preservar a integridade dos participantes, contendo questões que, em boa parte, enfatizam diretrizes que balizam suas práticas, suas concepções e demandas frente à temática de investigação. Para a pesquisa espera-se um total de 15 participantes, com idades entre 20 a 55 anos, sendo estes pertencentes ao quadro de profissionais e professores das escolas participantes e da assessoria da Secretaria Municipal de Educação. Os participantes serão orientados de forma direta pela própria pesquisadora, sem intermediações por instituições, e o consentimento dar-se-á por meio da assinatura do TCLE que lhes será entregue. Os procedimentos seguirão os princípios éticos previstos na Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 e na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Riscos: Entende-se que os **riscos** desta pesquisa serão mínimos por compreender que as questões de investigação versam com os desafios e demandas da política de educação inclusiva na escola, tendo em vista, que os participantes poderão livremente responder às questões e não serão identificados. Um potencial risco no

plano individual poderá estar relacionado a problemas técnicos de acesso à internet e computador. Outro fator é a possibilidade de riscos relacionados às dimensões psíquicas, ou de adversidades no que compete a questões do dia-a-dia do participante, tais como cansaço, ou ainda, o aborrecimento de responder o questionário após suas demandas diárias. Já no plano coletivo, um potencial risco poderia estar relacionado ao aspecto cultural e intelectual, uma vez que o interlocutor poderá refletir sobre suas práticas e a cultura da inclusão na escola e compartilhar com o grupo, podendo gerar alguma discordância e possíveis conflitos.

Para minimizar os riscos, a pesquisadora colocar-se-á à disposição para atender os participantes, de forma individual, oferecendo orientações através de contato estabelecido por e-mail, respeitando, inclusive, todas as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e das autoridades de saúde municipal, estadual e federal, especialmente praticando o distanciamento social em todas as etapas, devido o momento atual de pandemia COVID-19, para preservar a saúde e controle da disseminação do vírus. Também colocar-se-á à disposição caso seja necessária à disponibilização de um profissional da área da psicologia, e será fornecido atendimento psicológico no município de residência do entrevistado caso este sinta a necessidade do atendimento. No caso de utilizar desse auxílio, será custeado com recursos próprios da pesquisadora. Frente à necessidade do participante, o mesmo deverá contatar a pesquisadora através do telefone (51)993350358, solicitando o auxílio para que assim, a pesquisadora encaminhe a disponibilização do contato telefônico do profissional para que possam ser estabelecidos à data, local e horário de atendimento deste auxílio, ou atendimento remoto, se for da preferência do participante. O roteiro dos quatro (4) questionários on-line (professor de sala comum; professor de atendimento educacional especializado; diretor e coordenador; assessora na SMED) foi elaborado de modo a preservar a integridade dos participantes contendo questões que, enfatizam suas concepções e demandas frente à temática de investigação. Em caso de necessidade, o participante poderá informar, ao final do questionário, se houve algum transtorno durante o preenchimento desse, para que a pesquisadora possa ter consciência dos impactos da pesquisa, buscando dirimir questões que venham a aparecer, a partir de ações como o fornecimento psicológico na cidade de origem do entrevistado.

Assim, ratifica-se o compromisso de proporcionar aos interlocutores, uma participação na qual possam sentir-se à vontade em participar ou não, cabendo a ele optar pela participação e/ou por responder ou não as questões apresentadas, tendo em vista o objetivo de que a participação não venha a lhe causar qualquer dano ou

constrangimento, momentâneo ou futuro. Desta forma, destaca-se que os participantes serão orientados de modo a estarem cientes que a qualquer tempo poderão solicitar o desligamento da atividade podendo ainda solicitar assistência imediata, como suporte de profissional de psicologia, firmado o compromisso com a pesquisadora, caso as medidas acima descritas não tenham sido exitosas. Havendo esta situação, a pesquisadora compromete-se a informar imediatamente ao CEP da Uergs. Será garantido o resguardo da informação em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Benefícios: Considera-se que os **benefícios** quanto à participação neste estudo superam os riscos mencionados anteriormente, visto que a análise dos dados obtidos pode contribuir para o aprimoramento das políticas e práticas de inclusão no município e para aprofundamento de estudos acerca da temática, e com isso, beneficiando os docentes em sua prática pedagógica e os alunos com deficiência e transtornos do desenvolvimento que estão incluídos no sistema de ensino do município. A pesquisa ainda irá incentivar propostas que venham a complementar e a potencializar o trabalho que já vem sendo desenvolvido nas ações da política de educação inclusiva no referido município. Além disso, as vantagens em participar deste estudo serão evidenciadas através de propostas devolutivas que venham a contribuir com o município com propostas voltadas para a formação continuada sob a temática de Políticas Públicas de Educação Especial/ Inclusiva a ser disponibilizado para as escolas participantes e para a assessoria da Secretaria de Educação, com o foco nas problemáticas mais recorrentes no material empírico. Em se tratando da comunidade específica no qual o estudo será realizado, ratifica-se também o benefício do estudo para o desenvolvimento da proposta e para reflexões coletivas e institucionais relacionadas às Políticas de Educação Inclusiva. Para a sociedade, entende-se que o estudo contribuirá na potencialização dos desafios referentes à aplicabilidade da Política de educação Inclusiva e suas demandas, que é tão importante como forma de intervenção na realidade social. Por se tratar de um Mestrado Profissional em Educação, o compromisso de devolutiva para a comunidade participante é muito importante, tendo como intensão a proposição de um produto final, coerente ao objetivo da pesquisa desdobrando-se em três momentos distintos: 1) Palestra devolutiva dos dados da pesquisa (duas escolas participantes); 2) Palestra devolutiva dos dados da pesquisa (secretaria municipal de educação do município); 3) Minicurso a partir da temática de maior recorrência com o grupo das escolas participantes a ser ofertado após o término da pesquisa.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão a pesquisadora, estudante de mestrado Patrícia de A. de O. Vicente, bem como a professora responsável, orientadora da estudante, Professora Dr.^a Helena Venites Sardagna. Todas as despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados. Reitera-se que você/sr./sra, poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo despesa e constrangimento. Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome. Este termo de consentimento livre e esclarecido possui três (03) páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa. Solicitamos que cada uma destas páginas seja rubricada pelo interlocutor da investigação.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs - Av. Bento Gonçalves, 8855, Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP: 91540-000; Fone/Fax: (51) 33185148 - E-mail: cep@uergs.edu.br

Nome do participante: _____

Local e data

Assinatura participante da pesquisa

Assinatura pesquisadora

Anexo 1

Escola B- Etapas para encaminhamento do aluno ao AEE.

- 1) Ficha de acompanhamento preenchida pela professora;
- 2) Observação em sala de aula, classe comum;
- 3) Avaliação de sondagem com o aluno;
- 4) Avaliação diagnóstica;
- 5) Entrevistas com os pais ou responsáveis;
- 6) Encaminhamento ao especialista;
- 7) Laudo (cópia);
- 8) Plano de desenvolvimento individual;
- 9) Bilhete aos responsáveis e termo de compromisso as famílias.

ANEXO 2:

Respostas SMED- membro da equipe que acompanha as escolas do município AB.

Tabela 1: Respostas da SMED do município AB.

	Assessora
1) Qual sua formação e qual seu cargo na Secretaria Municipal de Educação (SMED)?	Pedagogia Educação Especial, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia.
2) Existem diretrizes para a educação inclusiva nas escolas da Rede de Ensino? Poderias exemplificar algumas?	Sim, ano passado foi construído junto ao documento orientador.
3) Como a secretaria vem atuando junto às escolas para os desdobramentos das Políticas de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva?	Através de visitas as escolas para trocas com as coordenações e ampliações das salas de recursos e de AEE. As visitas são realizadas a cada 15 dias para ouvir as necessidades de cada instituição.
4) Com relação à formação continuada, o quê, e como a secretaria vem articulando e realizando a fim de auxiliar na capacitação de seus docentes para uma atualização frente à temática de Educação Inclusiva?	É feita uma geral no início do ano com o intuito de ouvir as demandas das escolas. No meio do ano e no final do ano são realizados outros encontros com a temática de Educação Inclusiva, que é voltada aos professores do AEE, visando a formação continuada desses profissionais e demais orientações para a inclusão nas escolas.
5) Qual o maior desafio para a	Separação dos recursos para o AEE, sensibilidade da realidade, adaptação curricular para

<p>implementação da perspectiva inclusiva e a oferta de serviços de apoio como do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas?</p>	<p>as necessidades individuais dos alunos. A família tem o direito de o aluno poder socializar. Clareza nos encaminhamentos para a SMED, dos casos que necessitam de estagiários. Ex: Nº de CID, conflitante. CID: F80</p>
<p>6) Que serviços intersetoriais são ofertados pelo município e como ocorre a articulação entre os mesmos e as escolas?</p>	<p>Todas as solicitações são articuladas com a secretaria, tudo ocorre via SMED, há um calendário para passar as informações às escolas e para as famílias. No serviço intersetorial, o primeiro atendimento com a família é realizado em um momento de 45 min objetivando desenvolver as atitudes por centro de interesse e desenvolvimento desses alunos. Após é feita uma nova reunião para analisar as condições de desenvolvimento de novas propostas.</p>
<p>7) Você gostaria de comentar algum aspecto que não lhe foi perguntado?</p>	<p>Não</p>

ANEXO 3

Respostas da equipe diretiva das escolas participantes.

Tabela 2: Respostas da equipe gestora e coordenadores das escolas A e B.

	Escola A	Escola B
1) Qual a sua formação e função na escola?	Diretora	*****
2) Como são identificados os alunos público-alvo da educação especial?	Alunos de inclusão	A identificação pode ser realizada de formas distintas. Em alguns casos, os estudantes já ingressam com recomendações relativas às suas experiências anteriores (alguns, inclusive, já acessem com laudos e pareceres psicopedagógicos). Em outros casos, a identificação é realizada a partir da observância cotidiana realizada pelo corpo docente, o que justifica um acompanhamento ainda mais individualizado. Em ambos os casos, reitera-se o constante diálogo com a família.
3) Qual a orientação para encaminhar esses alunos aos serviços de apoio?	Precisam possuir laudo médico! Particularmente, discordo deste encaminhamento. Um laudo pode levar anos para ser conclusivo e chegar à escola. Em minha opinião, o aluno não pode esperar esse	Os encaminhamentos podem ser feitos a partir das observações dos professores, bem como tendo por base diálogos entre os profissionais que atuam com o estudando.

	tempo e ser negligenciado.	Salienta-se, também, a articulação com a família.
4) Como vem ocorrendo o desdobramento da Política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva na escola, quais diretrizes?	Precisamos incluir fazer acontecer, com os poucos recursos que temos.	Busca-se, ter por base as legislações e os documentos que orientam essa Política, promover espaços formativos e, constantemente, verificar a efetividade das ações. Nesse caso, observam-se os aspectos práticos, relativos às adaptações e ao acompanhamento discente, como também a organização de registros que as certifiquem, a partir de pareceres específicos.
5) Há currículo adaptado para os alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento? Se há, na medida do possível, descreva brevemente como o mesmo é estruturado?	Sim. Fazemos currículos adaptados para os alunos com laudo e TB para os alunos em investigação, mas q apresentam dificuldades na aprendizagem. Esse documento é feito por várias mãos, desde o prof da série anterior, orientação, família e o professor atual. É um documento flexível, que vai se adequando a realidade e ao desenvolvimento do aluno. Considera o que ele já aprendeu suas motivações para aprender... Erros	A professora auxilia na elaboração do currículo adaptado, trocando as informações com a orientação e a responsável pelo AEE, assim estrutura-se uma proposta de trabalho para o público-alvo. A avaliação é estruturada a partir dos avanços do aluno sendo dois pareceres (professora regente da turma e a da sala do AEE).

	e acertos pedagógicos.	
6) Na escola, quantos alunos estão matriculados de acordo com o público-alvo da Educação Especial e que recebem o Atendimento Educacional Especializado- AEE?	52 alunos com laudo - público AEE. 60 alunos em investigação. Em 2020, devido a suspensão das atividades pela Pandemia, não houve atendimentos presenciais na sala de recursos.	Sim 70 com investigação e laudo! É realizado a partir de um Plano Educacional Individualizado no qual cada professor faz seus registros e busca avaliar o quanto os estudantes vêm avançando, traçando estratégias junto à Equipe Pedagógica público do AEE é atendido no turno inverso em um período de 45 min com o currículo adaptado.
7) Quais as necessidades que a equipe gestora observa na interlocução junto aos serviços intersetoriais?	Falta de apoio! Fazemos o que é possível, com os recursos que temos. Falta de uma equipe interdisciplinar do SUS capaz de acelerar as investigações, e conseqüentemente, a emissão de laudos. Necessidade de mais profissionais capacitados para o trabalho com a educação especial. Falta de monitores em sala de aula. Falta de materiais diferenciados para o trabalho junto ao aluno. Trabalho de apoio, aceitação, incentivo das famílias destes alunos.	Acredito que talvez estejam nos aspectos atitudinais. Na importância de fazer com que todos reflitam e percebam a importância de que se promova um trabalho coeso.
8) Quais são os maiores desafios que a equipe gestora observa	Poucos monitores para muitos alunos. Temos que fazer "escolhas", para distribuir os poucos	O acompanhamento de outros setores da saúde, a falta investimentos em infraestrutura

frente à Política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva na escola?	monitores q temos.	mobilidade e acessibilidade para que a escola atenda com dignidade os alunos de inclusão.
9) A equipe considera o processo de formação continuada importante no processo de compreensão Política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva na escola?	Sim. Importante e necessário. Principalmente de formações que tragam algo mais real, prático, experiências eficientes...	Sim, muito importante.
10) Você gostaria de comentar algum aspecto que não lhe foi perguntado?	Acredito q todo aluno, público da Educação especial, mereça um maior investimento por parte do poder público, um olhar mais humanizado... E que os educadores, muitos nunca estudaram para dar aulas com planejamentos tão diferenciados, precisam de uma orientação prática maior. Estão cansados de teorias, querem atingir o aluno, e neste caso, acredito que "trocas de experiências" sejam mais válidas. Uma equipe pública municipal, multi disciplinar e com várias especialidades médicas, poderia estudar os casos das escolas municipais e agilizar seus quadros clínicos, com	Não.

	medicação e laudo médico .. sem precisar ser aguardado anos e anos para uma conclusão.	
--	--	--

ANEXO 4

Respostas da responsável pela docência no AEE das escolas do município.

Tabela 3: Respostas da responsável pela docência no AEE das escolas A e B.

	Escola A	Escola B
1) Qual a sua formação para executar o Atendimento Educacional Especializado-AEE e como vem desenvolvendo esse trabalho?	Pedagoga e pós Neuropsicopedagogia e educação inclusiva.	*****
2) O que observa como necessário a ser repensado em relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola frente à proposta do Atendimento Educacional Especializado – AEE?	Observo que deve ser repensando a importância do currículo, que seja pensado para atender as necessidades educacionais, afim que não fique apenas no papel que possa ocorrer de fato para os AEE.	Temos muitos alunos com laudos em uma única turma. É importante se pensar no currículo adaptado dos alunos.
3) Quais os maiores desafios frente à proposta do Atendimento Educacional Especializado –	Contemplar os atendimentos a todos os alunos público-alvo. Conscientizar as famílias da importância do atendimento Educacional	O maior desafio é fazer com que os alunos de inclusão tenham um acompanhamento de outros setores da

AEE na escola?	Especializado.	saúde. Alguns alunos de inclusão tem alto registro de faltas.
4) Há momentos de trocas com os professores dos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE da escola?	Sim, mas muito pouco geralmente por whatsapp, deveríamos ter mais, momentos de trocas, por que só assim o profissional AEE consegui traçar um paralelo com o professor de sala de aula e planejar o que realmente funciona para os seus educandos.	Sim, trimestralmente os professores se reúnem para planejarem atividades adaptadas para os alunos de inclusão. Na reunião pedagógica, junto com o AEE e a orientação, em um período de 2h também nos reunimos para conversar sobre os alunos.
5) Como é desenvolvida a organização para o encaminhamento e atendimento desses alunos?	A escola tem uma lista com os alunos Necessidade educacionais com Cid e sem Cid. Os alunos público-alvo são atendidos AEE e os professores encaminham os alunos que observarem necessidade educacional especializada contemplado o histórico do aluno.	É realizada uma entrevista com os pais, uma análise dos laudos, estrutura-se o currículo adaptado para depois o aluno passar a frequentar o AEE.
6) Como é realizada a articulação com o professor da sala de aula?	O profissional do AEE deve estar sempre fazendo ponte entre a equipe pedagógica, professores porque só assim acontece a inclusão de fato.	As professoras de sala de aula comum realiza uma sondagem do aluno para estabelecer as trocas com o AEE.
7) Você gostaria de comentar algum aspecto que não lhe foi perguntado?	Não	Faltam investimentos em infraestrutura mobilidade e acessibilidade para que a escola atenda com dignidade os alunos

de inclusão.

ANEXO 5

Respostas do corpo docente em geral nas escolas participantes- Escola A.

Tabela 4: Respostas do corpo docente em geral escola A.

	Escola A								
1) Qual sua formação inicial?	Pedagogia	Magistério	ED.FÍSICA	Pedagogia	Letras	Letras licenciatura plena	Licenciatura em Ciências Sociais	Licenciatura em Letras - Língua estrangeira Espanhol	Letras
2) Com qual (quais) turma(S) você atua?	Gosto de alfabetizar. Este ano atuo no quinto ano.	Quinto ano	Quartos, Quintos e sextos anos.	Terceiros e Quartos anos do fundamental	Fundamental (sexto ano).	Anos finais do fundamental	Sétimos e oitavos anos	Sexto, oitavo e nonos ano.	Sexto, sétimo e oitavo ano.
3) Você tem na(s) sua(s) turma(s) algum aluno	Tenho apenas um aluno que	Sim, autismo	Sim. Não tenho informação mais	Não este ano!	Sim, vários!	Sim, várias deficiências, vários por turmas.	Sim, temos.	Sim. Não sei exemplificar, temos	Sim. São diversas deficiências e

<p>com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento incluído? Se sim, exemplifique qual ou quais?</p>	<p>apresenta TDH.</p>		<p>técnica. Mas sempre me informo das necessidades e características desses alunos. Ex: falta de coordenação motora, equilíbrio, força, entendimento e outras.</p>					<p>muitos alunos com diversas deficiências.</p>	<p>transtornos.</p>
--	-----------------------	--	--	--	--	--	--	---	---------------------

4) Quais diretrizes você segue para a inclusão na escola?	Eu sigo as orientações da escola e da SMED. Tento incluí-lo e tento valorizar as poucas tarefas que ele conclui.	Currículo adaptado planejado pelos professores que atendem a turma, monitor de inclusão.	Atividade adaptada para o aluno em questão	Currículo adaptado	Tentar aproximar ao máximo das práticas de aprendizagem diárias.	Sigo as orientações da supervisão e busco informações por meus próprios meios.	Seguimos as orientações da equipe diretiva, da professora do laboratório de aprendizagem e, em articulação com os monitores, providenciamos estratégias específicas para esses estudantes.	As diretrizes da mantenedora.	Tento fazer a inclusão a partir do tempo em aula e conhecimento sobre os alunos.
5) Qual o seu maior desafio	A falta de apoio da	Falta de apoio das	Ele se integrar,	Não saber ao	Não tenho preparo.	Falta de preparo por	O maior desafio é o	Saber fazer as	Tenho um período por

em relação ao trabalho com os alunos público-alvo da Política de Educação Inclusiva?	família, pois muitas não fazem uso da medicação indicada pelos médicos.	famílias e a aceitação .	interagir com os demais colegas e comunidade em geral.	certo como adaptar o conteúdo .		parte de nós professores , falta de recursos nas escolas, turmas super-lotadas e falta de monitores.	de encontrar material e atividades adequadas.	atividades de maneira adequada para que realmente aprendam, não tive formação específica, aprendi e aprendo na prática o fazer pedagógico junto as pessoas com necessidade de especial.	semana em cada turma o que acaba dificultando em conhecer esses alunos e suas necessidades.
6) Como se realiza o	Na escola se	Não percebo	Em reuniões,	Tem uma	Na escola, existe	AEE não tem em	Por definição, a	Em minha escola tem	O contato é feito

contato com o serviços de apoio tal como o AEE na escola? E como é a articulação com a assessoria da SMED e com os serviços intersetoriais ?	realiza através de reuniões. Sempre conversamos e trocamos experiências sobre os alunos.	a atuação da SMED em relação aos alunos de inclusão. A escola que procura sempre atender as necessidades do professor e de dar apoio para que o aluno tenha avanços,	sempre existe um espaço para vários aprendizados. Já articulação é feita pela área responsável da escola e essa nos repassa.	professor a na escola que nos auxilia!	esse contato é fácil, não sendo muito atuante em minha opinião. Já com a SMED, nunca tive nenhum contato, muito menos orientações.	todas as escolas, do município apenas em algumas escolas polos. Temos apoio do AEE, mas da SMED pouco, a gente tenta fazer o que pode do jeito que dá.	orientadora faz essa articulação; o mesmo em relação ao acesso aos serviços intersetoriais.	uma sala de recursos, conversamos diretamente com a responsável. Não sei ao certo os outros encaminhamentos.	normalmente nas reuniões pedagógicas .
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

		claro que respeitando suas limitações e tempo.							
7) Quais as orientações e como são desenvolvidas as atividades pedagógicas e as avaliações dos alunos compreendidos como público-alvo da perspectiva de Educação	Os alunos com laudo (cognitivo) tem direito a avaliações e tarefas diferenciadas.	Recebem avaliações de acordo com o seu nível de aprendizagem, na qual realizam sempre com auxílio do professor ou do	Tenho liberdade para desenvolver as atividades e as avaliações dos alunos.	Sempre penso na adaptação das avaliações adequamos os objetivos ao desenvolvimento do aluno.	Com atividades direcionadas, mas sempre tentando manter datas e aproximação com o restante da turma.	Cada professor utiliza seu critério, não existe um padrão. Depende de cada aluno e de cada professor. A orientação é que se faça um trabalho e avaliação diferenciada	Normalmente recebemos as orientações através da equipe diretiva da escola.	A orientação é observar o aluno com atenção e fazer atividades e avaliações condizentes com suas potencialidades, nada mais ou	São desenvolvidas a partir do conhecimento que o aluno já tem com o objetivo de dar sequência.

Inclusiva?		monitor de inclusão.				a, mas como vai ser feito vai depender como disse anteriormente de cada aluno e de profissional. Aí entra muitas vezes o nosso dilema: o como fazer?		menos, respeitando os seus saberes.	
8) Você gostaria de comentar algum aspecto que não lhe foi	Não	Gostaria de saber de como trabalhar para incentivar	Na ED.FÍSICA, estão aparecendo oportunidades	Não!	Não!	Sobre inclusão, temos ainda muitos desafios, angústias e	Não	A mantenedora deveria promover cursos online	Não.

perguntado?		as famílias a auxiliarem esses alunos de inclusão e aceitarem suas limitações.	ades para estes alunos além dos muros da escola. É um dado importante.			muito a ser feito e pensado por parte das autoridades competentes, não basta colocar alguns alunos numa sala com mais de trinta alunos e achar que estão sendo bem assistidos. Temos muito ainda		(gratuitos) para que possamos nos aperfeiçoar nos atendimentos especializados.	
-------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

						a avançar.			
--	--	--	--	--	--	------------	--	--	--

ANEXO 6

Respostas do corpo docente em geral nas escolas participantes- Escola B.

Tabela 5: Respostas do corpo docente em geral escola B.

	Escola B						
1)Qual sua formação inicial?	Pedagogia	Pedagogia	Magistério, licenciatura em pedagogia, pós em Neuropsicopedagogia e psicopedagogia	Pedagogia	Pedagogia e Supervisão Escolar	Pedagogia	Pedagogia e Supervisão
2) Com qual (quais) turma(S) você atua?	1º ano alfabetização	2º e 3º anos	No momento 3º e 4º ano	3º e 4º anos do fundamental	1º e 4º ano	3º ano	1º e 4º ano
3)Você tem na(s) sua(s) turma(s) algum aluno com deficiência ou transtorno global do	Autismo	Sim. Autista	Sim, autista e com tdah	Não este ano!	Sim, Autista	Sim, autista e com tdah	Sim, autista

desenvolvimento incluído? Se sim, exemplifique qual ou quais?							
4) Quais diretrizes você segue para a inclusão na escola?	<p>Inserção rotineira do aluno a turma de fato.</p> <p>Adaptação das rotinas, atividades e estratégias para atender as necessidades das crianças.</p> <p>De acordo com as</p>	<p>Adaptação curricular, socialização do aluno e integração com a família.</p>	<p>A legislação em vigência e tendo o aluno como parâmetro dele mesmo.</p>	<p>Currículo adaptado</p>	<p>No início das aulas, é feito um período de sondagem, que leva aproximadamente 10 dias. Essa avaliação é feita com todos os alunos, sem exceção. Com alunos com necessidades especiais não é diferente. A partir daí, o</p>	<p>Currículo adaptado</p>	<p>Pra dizer a verdade... tudo caminha a passos lentos dentro da escola...recebem os os alunos da inclusão...com um número do lado CID...quando se tem uma reunião falam pouca coisa e só... nós educadores precisamos descobrir o que e como fazer. A</p>

	orientações da escola.				planejamento, se necessário, contemplará atender suas necessidades de acordo com suas especificidades de forma diferenciada.		inclusão está aí e nós aprendendo a lidar com todas as situações: desde alunos com síndromes leves até aqueles que além disso ainda chupam bico; usam fraldas; Não andam e por aí. A mantenedora se preocupa muito com merenda e verificar os índices de aprovação... inclusão... esse assunto é só no
--	------------------------	--	--	--	--	--	--

							papel e nos gabinetes.
5) Qual o seu maior desafio em relação ao trabalho com os alunos público - alvo da Política de Educação Inclusiva?	Tentar convencer a família a manter a rede de atendimentos necessária para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, e também para o seu desenvolvimento como pessoa.	O atendimento individualizado e a adaptação curricular de acordo com a síndrome quando há mais de 4 alunos com deficiência em uma mesma turma.	Muitas vezes é a aceitação da família.	Não saber ao certo como adaptar o conteúdo.	Muitas vezes, temos alunos que não suportam ficar em sala, o mesmo tempo demais. É bem difícil resolver essa situação. Tenho um caso de um aluno que depois do recreio fica angustiado, ansioso e, não consegue trabalhar. A escola tomou	Não ter o conhecimento necessário para trabalhar com esse público-alvo e algumas vezes a falta do apoio pedagógico (de todo o sistema). Na escola na qual atuo, não existe AEE, existe o Laboratório de Aprendizagem	Meu maior desafio é que além de conseguir fazer o trabalho que me é solicitado é fazer com que meus alunos consigam ser o mais independente possível para enfrentar uma sociedade que ainda está despreparada para acolhê-lo com todas suas especificidades. Acho

					<p>a iniciativa de conversar com a família para que ele saísse mais cedo que os demais. A família entrou com o Ministério Público, e agora ele permanece até o final. Esse momento forçado não acrescenta nada para esse aluno e, infelizmente para os</p>	<p>m no qual trabalha como "reforço" e auxílio para suprir as dificuldades dos alunos. Existe poucas escolas no município que possuem a sala de AEE.</p>	<p>importante desde que tenhamos apoio tanto em questões materiais e de auxílio pessoal... como monitor para que o trabalho seja de qualidade.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

					demais também não. Penso que, todos os casos devem ser avaliados individualmente, pensando no todo, o que não acontece. Que inclusão é essa?		
6) Como se realiza o contato com o serviços de apoio tal como o AEE na escola? E como é a articulação com a assessoria da SMED e com os serviços	Muito precário, através de comunicados durante as reuniões pedagógicas.	Enviando dados sobre o aluno é solicitando o atendimento nos órgãos responsáveis	Os alunos são atendidos semanalmente e todos os dados são passados para SMED, neste momento semanalmente, tudo documentado com autorização	Tem uma professora na escola que nos auxilia!	Na minha escola, somente para casos mais graves, temos um monitor para auxiliar nosso trabalho. Entretanto,	São elaborados pelos professores um currículo adaptado para os alunos que possuem CID. Assim	

intersetoriais?		s pelos encaminhamentos necessários para um bom atendimento.	dos pais.		esse recurso humano, está ali mais para aprender do que para ajudar, pois não recebem um mínimo de formação inicial para a demanda.	como as atividades e as avaliações são adaptadas. E o parecer desses alunos são descritivos.	
7) Quais as orientações e como são desenvolvidas as atividades pedagógicas e as avaliações dos alunos compreendidos como público-alvo da perspectiva de	Existe o currículo adaptado que norteia o cotidiano das aulas. As avaliações levam em conta as	Realizar avaliações de acordo com suas especificidades e necessidades educativas sem excesso de	No momento online, mas quando feito em sala de AEE com materiais concretos	Sempre pensar na adaptação das avaliações adequar os objetivos ao desenvolvimento do aluno.	O discurso é lindo, mas na prática inexistente. Minha reflexão é: a política foi elaborada por pessoas especializadas e	Na escola na qual atuo, o AEE não consegue dar conta de atender esses alunos público-alvo, existe ainda o Laboratório de	Na minha realidade: poucas instruções e muita cobrança na hora de avaliar. Uma demanda muito grande de alunos inclusivos...

Educação Inclusiva?	possibilidades de cada criança.	provas ou trabalhos.			experientes? Digo experientes, no sentido de: vivenciaram na prática dentro das escola tais discursos? Qual o real interesse dessa "inclusão " nas escolas regulares?	Aprendizagem no qual trabalha como "reforço" e auxílio para suprir as dificuldades dos alunos. Existem poucas escolas no município que possuem a sala de AEE.	mais de 100 para um grupo de 3 monitores... ou seja ... se os meus forem os menores "problemas" eles jamais serão contemplados em ter alguém para auxiliar... ou seja ... ou eu faço algo por eles ou eles ficam "largados". Tento fazer com que eles sejam mais funcionais
---------------------	---------------------------------	----------------------	--	--	---	---	---

							possíveis.
8) Você gostaria de comentar algum aspecto que não lhe foi perguntado?	Creio que a falta de Políticas Públicas para acolhimento desse público.	Um dos maiores desafios dos alunos de inclusão são as famílias aceitarem suas limitações e compreenderem a importância de levar aos atendimentos especializados e participarem	Não	Não	Embora tenhamos, na nossa profissão, boa vontade, pela empatia que temos por nossos alunos, a graduação não contempla preparação para tal desafio. Nem a formação continuada que nos é oferecidos pelos órgãos	Não	Qual o posicionamento das autoridades perante esse caos que vive a educação? Por que cobram tantos índices de aprovação se não nos dão apoio?

		m ativamente do processo de educação.			educacionais.		
--	--	---	--	--	---------------	--	--