

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

**ANDRÉA SOUZA TEIXEIRA GONÇALVES**

**PRÁTICAS INCLUSIVAS: REGISTROS DE DOCENTES A PARTIR DE  
PLATAFORMA *ONLINE***

**OSÓRIO  
2019**

**ANDRÉA SOUZA TEIXEIRA GONÇALVES**

**PRÁTICAS INCLUSIVAS: REGISTROS DE DOCENTES A PARTIR DE  
PLATAFORMA *ONLINE***

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia na Unidade Litoral Norte – Osório, UERGS, como requisito parcial para obtenção do diploma de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Venites Sardagna.

**OSÓRIO  
2019**

**ANDRÉA SOUZA TEIXEIRA GONÇALVES**

**PRÁTICAS INCLUSIVAS: REGISTROS DE DOCENTES A PARTIR DE  
PLATAFORMA *ONLINE***

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia na Unidade Litoral Norte – Osório, UERGS, como requisito parcial para obtenção do diploma de Licenciada em Pedagogia.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Venites Sardagna  
Orientadora

Aprovado em: ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

.....  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Venites Sardagna  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Schefer  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

.....  
Prof. Ma. Liziane Da Silva Barbosa  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

## AGRADECIMENTOS

O presente momento, tanto pessoal quanto academicamente, é muito importante para mim. Primeiramente, agradeço a Deus, por permitir a concretização de um sonho tão desejado, que, por razões alheias à minha vontade, havia ficado para trás.

Agradeço imensamente a uma das pessoas mais importantes da minha vida, meu filho Leonardo, o meu maior incentivador, que me instigou a voltar a estudar e a investir no meu maior objetivo; sou o que sou graças a ele.

São muitos os agradecimentos a serem feitos: agradeço à minha família, por todo o apoio e amparo; à minha filha Maria Isabélly, por compreender a minha ausência em razão dos compromissos da faculdade; à minha grande amiga e colega Stéfany, parceira de todas as jornadas percorridas, um dos presentes que recebi do curso de Pedagogia; e aos meus colegas de curso, pela convivência diária que gerou laços de companheirismo e de coleguismo.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Venites Sardagna, uma pessoa admirável, detentora de inúmeros conhecimentos, que compartilha conosco de forma generosa, possibilitando não somente o meu desenvolvimento profissional, como também o meu crescimento pessoal. Nesse aspecto, agradeço a ela, por tamanha paciência e compreensão no árduo processo de construção deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Além disso, agradeço a todo corpo funcional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, que me acolheu carinhosamente, oportunizando essa fantástica jornada acadêmica, que gerou muitos conhecimentos e reflexões, para além das amizades construídas.

Parabenizo nossa chefe de unidade, Janete Bielaski de Matos, pelo seu profissionalismo e competência na condução da nossa unidade e agradeço pela amizade e companheirismo nesse trajeto. Foram muitos os momentos produtivos compartilhados, que, com certeza, ficarão marcados para sempre na minha trajetória.

Por fim, agradeço a todos que estão ao meu lado contribuindo de alguma forma para esse processo de formação, e aos professores da UERGS, que têm um papel primordial nessa jornada. Um agradecimento especial à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria

Cristina Schefer, por ter oportunizado a minha participação no projeto de extensão *Ciclo de palestras e cine-debates sobre Direitos Humanos no Litoral Norte do Rio Grande do Sul*, experiência responsável por imensuráveis aprendizados.

Mais uma etapa está se encerrando, com a sensação de dever cumprido e a consciência de que tenho muito a aprender ainda. Gratidão a todos que me acompanharam nessa trajetória, que, sem dúvidas, mudou a minha vida!

## RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar as práticas inclusivas por meio de registros de docentes da educação básica na plataforma *online Escolas Conectadas*, que oferece cursos gratuitos de formação continuada. Tem como objetivo analisar as concepções dos docentes sobre práticas inclusivas a partir dos registros no curso de qualificação pedagógica intitulado Escola para todos: inclusão de pessoa com deficiência e identificar possíveis demandas de inclusão no contexto escolar, com vistas a fomentar a reflexão acerca da forma pela qual as escolas operam a serviço da governamentalidade. Como metodologia, utiliza-se uma abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva, com base nos registros escritos de cinco docentes, sendo cada uma delas representante de uma região brasileira. Nesse panorama, o exame dos registros é realizado com inspiração nos estudos foucaultianos, que permitem concluir que as práticas inclusivas se apresentam como uma das formas de exercer a governamentalidade sobre a sociedade, por meio de táticas do biopoder, visando a controlar a população e a regular os sujeitos. Nesse sentido, a formação continuada pode ser potente como resistência para as práticas de governamentalidade.

**Palavras-chaves:** Práticas inclusivas; Governamentalidade; Biopoder; Biopolítica.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the inclusive practices, through some notes written by basic education teachers in the *online* platform *Escolas Conectadas*, which offers free continuing education courses. From the mentioned analysis, the goal is to analyze conceptions about inclusive practices from registered narratives at the *online* interface from the teacher's pedagogical qualification course and identify possible demands of inclusion in the school environment, in order to foster a reflection about the way the schools operate serving governmentality. As the methodology, it is used a qualitative approach in a exploratory and descriptive, from written records research, in which five teachers' texts are analyzed, each of them from a Brazilian region. In this scenario, the writings' exam is realized according to Foucault's studies, which allow us to conclude that the inclusive practices arise as one of the forms to exercise the governmentality on the society, through the biopower tactics, aiming to control the population and to regulate the people. In this sense, a continued formation can be potent as a resistance to the practices of governmentality.

**Keywords:** Inclusive practices; Governmentality; Biopower; Biopolitics.

## **LISTA DE IMAGENS**

**IMAGEM 1** – Página inicial da plataforma *online*

**IMAGEM 2** – Página do Fórum, atividade 1

**IMAGEM 3** – Página do Fórum, atividade 3

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 1** – Informações dos docentes participantes do estudo

**QUADRO 2** – Descrição atividade 1 da plataforma - *Escolas Conectadas*

**QUADRO 3** – Descrição atividade 3 da plataforma - *Escolas Conectadas*

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado

**CNE/CEB** - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

**CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LUM** - Repositório Digital da universidade Federal do Rio grande do Sul

**MEC** - Ministério da Educação

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**SCIELO** - Plataforma Digital de Trabalhos Acadêmicos

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEESP** - Secretaria de Educação Especial

**SEM** - Salas de Recursos Multifuncionais

**TCC** - Trabalho de Conclusão de curso

**UERGS** - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 BALIZADORES DA PESQUISA</b> .....	15
2.1 QUESTÕES DA PESQUISA .....	15
2.2 OBJETIVO GERAL.....	15
3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	15
<b>3 CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	16
3.1 O AMBIENTE VIRTUAL .....	16
3.2 DOCENTES PARTICIPANTES .....	17
<b>4 REFERENCIAL TEÓRICO E LEGAL</b> .....	19
4.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA.....	19
4.2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL .....	21
4.3 OLHARES SOBRE INCLUSÃO .....	25
<b>5 CAMPO CONCEITUAL</b> .....	29
<b>6 METODOLOGIA</b> .....	33
<b>7 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS REGISTROS</b> .....	36
7.1 SERVIÇO DE APOIO E PRÁTICAS MULTIPROFISSIONAIS .....	36
7.2 FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA .....	39
7.3 ACESSIBILIDADE E RECURSOS PEDAGÓGICOS.....	42
<b>CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS</b> .....	46
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	48
<b>ANEXO A – IMAGENS DA PLATAFORMA <i>ONLINE</i></b> .....	51
<b>ANEXO B – TABULAÇÃO DOS REGISTROS</b> .....	52
<b>APÊNDICE – TERMO DE CONSETIMENTO PLATAFORMA</b> .....	63
<b>APÊNDICE – TERMO DE CONSETIMENTO DOCENTES</b> .....	64

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise de práticas inclusivas por meio de registros docentes na Plataforma *online Escolas Conectadas*, objetivou analisar concepções sobre práticas inclusivas, com vistas a fomentar a reflexão de como as escolas operam a serviço da governamentalidade.

A plataforma *online Escolas Conectadas* oferece cursos gratuitos de formação continuada a professores da educação básica, com propósito de promover a inserção dos educadores na cultura digital, além de estimular o desenvolvimento de competências do século XXI nos alunos, por meio da prática de metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras (ESCOLAS CONECTADAS, 2015). Acredita-se que a escola contemporânea esteja sofrendo uma série de mudanças no intuito de abarcar e valorizar a diferença humana em seus fluxos. Nesse sentido, inúmeras ações governamentais têm sido implementadas, com vistas a promover a inclusão socioescolar de grupos que, até então, ficavam à margem do processo de ensino regular.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), há o fortalecimento das práticas inclusivas e a delimitação da escola comum como espaço legítimo para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sob essa perspectiva, importa frisar que o movimento pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, para que todos, independentemente do seu desempenho, possam compartilhar experiências de aprendizagens em um ambiente comum na escola.

Tendo em vista que, o sentido de incluir não significa o simples fato de os alunos estarem imersos dentro do mesmo ambiente escolar, as autoras Lopes e Fabris (2013) defendem que não se trata de dois polos dicotômicos - inclusão ou exclusão -, de modo que esse viés de dentro ou fora deve restar superado. Além disso, as referidas autoras prelecionam que “[...] para que a inclusão seja assumida como uma verdade para todos, inclusive ultrapassando tipos específicos e já pensados a ser incluídos, é preciso transformá-la em um problema ético, filosófico, político e educacional” (LOPES & FABRIS, 2013, p. 11).

O tema abordado surgiu a partir dos estudos realizados no Grupo Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI), que suscitaram interesse e entusiasmo

em desenvolver o atual trabalho. Assim, a reflexão e a problematização da inclusão contribuiu para que esse desejo se intensificasse, tendo em vista a fundamental importância das investigações no que se refere às práticas inclusivas no âmbito escolar.

Nesse contexto, fica evidente a necessidade de tais discussões serem aprofundadas, com vistas a promover reflexões sobre a efetividade das práticas inclusivas implementadas até então, com base na visão de docentes das diferentes regiões brasileiras. Sob essa ótica, analisar os registros das professoras selecionadas é um exercício que contribui para o enriquecimento acadêmico, pessoal e social, tendo em vista a importância das discussões acerca das práticas inclusivas na escola.

A pesquisa se tornou mais significativa em razão do uso da ferramenta digital através da plataforma *online Escolas Conectadas* em que a pesquisadora desempenha o papel de tutora no curso Escola para todos: inclusão de pessoas com deficiência, uma vez que, tendo acesso aos depoimentos das docentes, foi possível perceber que, embora oriundas de diferentes regiões, as suas vivências e inquietações eram similares, demonstrando que as problemáticas das práticas inclusivas não podem ser consideradas isoladamente.

A ideia de inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diferença como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza-se a necessidade de se garantir o acesso universal a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Nessa ótica, o paradigma da inclusão vem, ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Contudo, o paradigma da segregação ainda é muito presente nas escolas e, somado a todas as dificuldades e desafios apresentados, acarreta em um maior emprego de espaços especializados.

Todavia, a inclusão suscita diversos questionamentos na maior parte dos professores, razão pela qual se faz necessária a avaliação da realidade enfrentada na prática, bem como a ponderação das controvertidas posições e opiniões acerca do tema.

A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa e descritiva, na qual serão explorados os registros elaborados por cinco docentes, cada uma delas

representante de uma região brasileira: norte, nordeste, sul, sudeste, e centro-oeste. Com isso, serão consideradas as suas vivências, bem como as suas principais dificuldades e/ou facilidades em relação à inclusão escolar nos seus respectivos ambientes de trabalho.

Após a coleta dos dados, foi realizada uma análise, visando gerar uma reflexão acerca dos registros sobre as práticas inclusivas e sobre a concepção presente nas cursistas. Isso porque, no contexto atual, demonstra-se necessário compreender a visão dos professores no que tange à temática em estudo, a fim de compreender como a inclusão vem sendo compreendida em distintos contextos escolares.

## 2 BALIZADORES DA PESQUISA

### 2.1 QUESTÕES DE PESQUISA

- a- Como são narradas as práticas inclusivas a partir de registros de professores em uma plataforma *online* de um curso de qualificação pedagógica de docentes?
- b- Como essas práticas são concebidas em seus registros?
- c- Que demandas de inclusão podem ser identificadas no contexto escolar a partir desses registros?

### 2.2 OBJETIVO GERAL

Analisar concepções sobre práticas inclusivas a partir de registros na plataforma *online* do curso de qualificação pedagógica de docentes, com vistas a fomentar a reflexão de como as escolas operam a serviço da governamentalidade.

### 2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer concepções de docentes acerca de práticas inclusivas no contexto escolar em que se encontram as docentes participantes da pesquisa;
- Investigar quais são as especificidades das demandas narradas em relação às práticas inclusivas,
- Analisar como vem sendo narrado o sujeito com deficiência a partir dos registros docentes;
- Identificar possíveis demandas de inclusão no contexto escolar a partir dos registros.

### 3 CONTEXTO DA PESQUISA

#### 3.1 O AMBIENTE VIRTUAL

Nesta seção descreve-se a plataforma *online* que serviu de inspiração para a presente pesquisa. O projeto *Escolas Conectadas* oferece cursos *online* gratuitos de formação continuada, que, destinados a professores da educação básica, têm por escopo a promoção da inserção dos educadores na cultura digital, assim como o estímulo do desenvolvimento de competências do século XXI nos discentes, através de metodologias de ensino inovadoras, é desenvolvido pela fundação Telefônica Vivo e conta com a parceria da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs (ESCOLAS CONECTADAS, 2015).

Os cursos, que têm foco na prática e na troca de experiências entre educadores, contemplam a carga horária de quinze, vinte e quarenta horas, sendo mediados e certificados por instituições de ensino superiores reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), com experiência em formação de professores. Nesse panorama, os cursos foram pensados para contemplar as demandas do cenário educacional brasileiro, propondo-se a fortalecer não apenas educadores, mas escolas e gestores enquanto agentes de transformação da educação, além de motivar instituições a testarem novos modelos e práticas inovadoras de aprendizagem.

A atuação é voltada para a formação de professores da rede pública brasileira, possuindo duas frentes de atuação no projeto *Escolas Conectadas*: (I) turmas abertas: oferecidas a qualquer educador, independentemente da disciplina ou nível de experiência, sendo preciso apenas ter acesso a computador e à internet e realizar o cadastro na plataforma; (II) turmas exclusivas: oferecidas para secretarias de educação que queiram incluir os cursos em seus programas de formação de professores.

Desse modo, o projeto realiza um trabalho a favor da cultura digital que impulsiona cada vez mais novos modelos de organização e comportamento, acreditando que as transformações virtuais também modificam o mundo real. Assim, a plataforma *online* Escola Conectadas visa à promoção do desenvolvimento social, a fim de agir de maneira proativa nas transformações que pretendem inspirar.

### 3.2 DOCENTES PARTICIPANTES

Os registros das docentes escolhidas fizeram parte da 2ª edição do curso Escola para todos: inclusão de pessoas com deficiência, que ocorreu de quinze de julho de 2019 a doze de agosto de 2019, no ano corrente, que contou com dois mil e catorze inscritos de todo o Brasil. A partir disso, foram selecionadas cinco docentes mulheres, sendo cada uma delas residente de diferentes regiões brasileiras: uma Centro-Oeste, duas da Nordeste, uma Sudeste e uma Sul. A referida escolha se baseou em um estudo de cunho qualitativo, em que a quantidade de recorrência é menos relevante do que os significados presentes nos registros selecionados.

Inicialmente, cabe frisar que as docentes participantes são todas mulheres e a escolha foi realizada de forma aleatória com o cuidado em selecionar docentes de diferentes regiões do Brasil, tendo como intuito analisar práticas inclusivas em lugares distintos. Visando à preservação das suas identidades, elas serão identificadas pelas suas respectivas regiões da seguinte forma: “Docente centro-oeste”, “Docente Nordeste”, “Docente Sudeste” e “Docente Sul”.

Quadro 1 – Informações dos docentes participantes

<b>DOCENTE/REGIÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ATUAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE EXERCÍCIO</b>
<b>Docente Centro-Oeste</b>	Rede pública de Ensino Fundamental	Docente - 1º ao 5º ano	21 anos
<b>Docente Nordeste</b>	Rede pública de Ensino Fundamental	Docente - 1º ao 5º ano	14 anos
<b>Docente Nordeste</b>	Rede pública de Ensino Fundamental	Docente - 6º ao 9º ano	41 anos
<b>Docente Sudeste</b>	Rede pública de Educação Infantil	Docente	15 anos
<b>Docente Sul</b>	Rede pública de Ensino Médio	Coordenadora e supervisora	24 anos

Fonte: autora 2019

A “Docente Centro-Oeste”, residente na cidade de Planaltina, no Estado de Goiás, atua como professora da rede pública na área urbana desde 1998, no Ensino

fundamental do 1º ao 5º ano, já tendo participado de outras formações *online* da plataforma.

Já a cursista “Docente Nordeste”, reside na cidade de Mucuri, situada no Estado da Bahia, e leciona na rede pública urbana desde 2005, no Ensino fundamental do 1º ao 5º ano, já tendo cursado outros cursos ofertados pela *Escolas Conectadas*.

De outro lado, oriunda da região norte, foram escolhidos os registros da professora “Docente Nordeste”, residente na cidade de Uiraúna, no Estado da Paraíba, e atuante na rede pública urbana desde 1978, no Ensino fundamental do 6º ao 9º ano, já tendo cursado outras formações *online*.

Já a “Docente Sudeste” reside na cidade de Porto Ferreira, situada no Estado de São Paulo, e atua na rede pública urbana desde 2004, na Educação Infantil, já tendo participado também de outras formações virtuais.

Por fim, a “Docente Sul” residente na cidade de Manguelrinha, situada no Estado do Paraná, atualmente desempenha a função de coordenadora e supervisora pedagógica no Ensino Médio, atuando na área da educação desde 1995, já tendo realizado outros cursos *online*.

Ademais, importa salientar que a seleção teve o intuito de mesclar os olhares docentes através das postagens das cursistas na plataforma *online* em relação às práticas inclusivas, a fim de possibilitar a realização das análises tendo como aporte materiais bibliográficos pertinentes ao tema.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO E LEGAL

### 4.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

No contexto histórico, a pessoa com deficiência foi sendo concebida de diversas formas na sociedade. Ao falarmos em inclusão, logo nos reportamos à liberdade de escolhas, direito de ir e vir e acessibilidade, que são direitos iguais a todos os indivíduos; no entanto, tais práticas vêm sendo instituídas aos poucos no decorrer dos anos.

Antes de iniciar os estudos reflexivos sobre o referido tema, torna-se necessário evidenciar a distinção entre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: (I) acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; (II) transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; (III) oferta do atendimento educacional especializado; (IV) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; (V) participação da família e da comunidade; (VI) acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e (VII) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A Educação Especial é uma modalidade que “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 11).

Ao estudar sobre a pessoa com deficiência, há de se fazer um recuo no tempo, para compreender que as práticas em relação a esse sujeito vão ganhando diferentes contornos, conforme cada contexto. Parte-se do pressuposto de que a concepção que se tem desse indivíduo é parte da invenção da deficiência, com os estudos da área da medicina, no século XVII.

Segundo Foucault (1979), na Idade Média ou na Antiguidade greco-romana, o príncipe recebia tratados de como as pessoas deveriam se comportar diante de seus súditos, para que ele fosse respeitado e aceito por todos: conselhos para amar e obedecer às leis de Deus, além de introduzi-las na cidade dos homens. Porém, do século XVI até o final do século XVIII, começaram a ser desenvolvidos tratados não mais como conselhos, nem como ciência da política, mas como a arte de governar. Para Foucault (1979), essa arte de governar não tem a ver com governo político, mas, sim, com a forma de dirigir as condutas dos sujeitos da sociedade, o que o autor identificou a partir da modernidade.

No século XVIII, as pessoas com deficiência começaram a ser alvo de estudos, a partir de áreas do conhecimento evidenciados por Foucault (apud SARDAGNA, 2013). As práticas da época com processos normalizadores advindos da invenção da escola passaram a imprimir um olhar para a pessoa com deficiência como alguém a ser corrigido ou normalizado por estar fora do padrão, o qual é instituído por uma norma baseada em média; nesse contexto, a responsabilidade pela referida correção recai sobre a família, a medicina, a escola e etc.

No final do século XIX, percebeu-se a necessidade de se instituir um lugar para esse sujeito que não se enquadrava na instituição escola idealizada no período, sendo pertinente ressaltar que tais sujeitos precisavam se comportar da mesma maneira que os demais para serem pertencentes à sociedade padronizada. Segundo Foucault, as práticas de governamentalidade consistem em: “[...] técnicas e procedimentos destinadas a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (FOUCAULT, apud SARDAGNA, 2008, p. 44). Ainda sob essa ótica, a governamentalidade é explicada por Foucault (2001) como sendo uma forma de poder exercida por diferentes aparelhos do Estado (por exemplo, instituições e escolas), que visam à economia política e utilizam como estratégia de governo os dispositivos de segurança.

No Brasil, práticas em relação à pessoa com deficiência foram instituídas no século XIX, com a educação para cegos e surdos. A preocupação com outras deficiências foi sendo inserida aos poucos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024 de 1961. Contudo, foi somente a partir de tratativas internacionais, através de Declarações de que o Brasil fez parte, que começaram os movimentos em favor da inclusão, como a Declaração de Salamanca, realizada em

1994, na Conferência Mundial de Educação Especial.

Segundo Sardagna (2013), historicamente, a educação especial vem modificando suas políticas de direitos à educação de todos e para todos com o discurso de inclusão, sendo que essa concepção é mais presente nos documentos a partir da década de 1990.

No Brasil, a Educação Inclusiva passa a se manifestar como política educacional oficial a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), que determina que pessoas com deficiência sejam incluídas em salas de aula de Ensino Regular (BRASIL, 1996). A LDB reafirma o direito à educação pública e gratuita para as pessoas portadoras de necessidades especiais e dispõe em seu capítulo V que:

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. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996)

Cumprido salientar que ocorreram muitas mudanças e avanços referentes à implementação da Educação Inclusiva, principalmente, no que se refere à evolução das leis brasileiras, que serão elencadas na seção a seguir.

#### 4.2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A Educação Inclusiva é um assunto bastante pensado e debatido atualmente; porém, é perceptível, através do exame das Políticas Públicas, que não se trata de algo novo, mas, sim, de algo questionado há décadas e que vem sofrendo alterações ao longo desses anos. Assim sendo, serão descritos a seguir decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto em ordem cronológica para uma melhor compreensão.

Em 1961 foi instituída a Lei Nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, esse termo está em

desacordo com os direitos fundamentais legais para as pessoas com deficiência). Na ocasião, a LDB estabelecia que “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 2008).

Dez anos depois, em 1971, foi promulgada a Lei Nº 5.692, a segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil, elaborada na época da ditadura militar (1964-1985). A referida lei afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 2008). Tais normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei sugeria a escola especial como destino certo para essas crianças.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

No ano de 1990 foi implementada a Lei Nº 8.069, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, o trabalho protegido ao adolescente com deficiência e a prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição (BRASIL, 1990).

Em 1996 foi instituída a Lei Nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que visa a garantir o direito à educação a todos os educandos, sem exceção, e estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado com as instituições públicas de ensino. No seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Ademais, a lei supracitada também estabelece, dentre as normas para a organização da educação básica, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (art. 24, inciso V). No seu art. 37, dispõe que os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente àqueles que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho (BRASIL, 2008).

No ano de 1999 foi elaborado o Decreto Nº 3.298, regulamentando a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. Seu objetivo principal foi assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

Em 2001 operou-se a efetivação da Resolução CNE/CEB Nº 2, em que o texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, estabeleceu que:

Artigo 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001)

Sob essa perspectiva, as instituições de ensino têm como princípio a inclusão de todos na sala de aula comum, com a aprendizagem sem discriminação e sem preconceito. A inclusão está pautada em um projeto global e universal e em articulação com os projetos políticos pedagógicos das escolas ou espaços educacionais.

Em 2002 foi elaborada a Resolução CNE/CP Nº1/2002, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

No ano de 2002 foi implementada a Lei Nº 10.436/02, que reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais/Libras. Em 2005, surgiu o Decreto Nº 5.626/05, regulamentando a Lei Nº 10.436, de 2002, mencionada anteriormente.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi instituído em 2006, tendo sido elaborado pelo Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as suas metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

Em 2008 foi efetivada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com vistas a traçar o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

No ano de 2009 foi efetivada a Resolução Nº 4 CNE/CEB, visando à orientação do estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.

O Decreto Nº 7.611 foi promulgado no ano de 2011, revogando o Decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelecendo novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Dentre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas 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.

Em 2011 foi implementado o Decreto Nº 7.480, tratando dos rumos da Educação Especial e Inclusiva, que, até então, eram definidos pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão (SECADI). No ano de 2012, foi instituída a Lei nº 12.764 que rege a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Em 2014, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), que, conforme já mencionado, traz a meta 4, que prevê garantias para educação inclusiva, conforme a redação inframencionada:

Universalizar, para a população de 4 a 17 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. (BRASIL 2008)

No ano de 2019 instituiu-se o Decreto Nº 9.465, que criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Desse modo, resta evidente a importância das políticas públicas no que tange à educação especial/inclusiva e suas práticas, haja vista que são essas políticas que asseguram os direitos dos discentes com deficiência. Assim sendo, demonstra-se essencial que o professor conheça a legislação pertinente à questão, pois este conhecimento embasará não apenas a sua prática, mas a busca por recursos, serviços e adequações necessárias à efetivação dos objetivos preconizados pela inclusão.

#### 4.3 OLHARES SOBRE A INCLUSÃO

Para um maior aporte à realização dos estudos e à análise objetivada neste trabalho, foi fundamental a realização da leitura de trabalhos acadêmicos e científicos que abordam as práticas inclusivas e suas intencionalidades. Foram utilizadas para a realização das buscas as seguintes plataformas: Repositório Digital LUME, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a plataforma SCIELO Acadêmico Brasil.

Nesse panorama, realizou-se a busca entre os anos de 2014 e 2019, tendo sido utilizadas as palavras chaves: inclusão, governamentalidade e biopolítica. Dos

trabalhos encontrados, foram escolhidos sete por apresentarem maior proximidade com a problematização do presente estudo. A seguir, serão descritos alguns excertos deles, a fim de fomentar a discussão e as problematizações pertinentes ao tema.

A autora Ramos (2014), em sua dissertação *Trajetórias escolar: o processo de in/exclusão de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão*, analisou como foi construída a trajetória escolar de alunos ditos de inclusão, problematizando os modos de escolarização de tais sujeitos com o olhar voltado ao viés da governamentalidade e da biopolítica. Desse modo, a autora se utilizou do campo dos Estudos Culturais, em uma vertente pós-estruturalista, e dos estudos foucaultianos para empreender as suas análises.

Diante dos seus estudos, ela aponta que o sujeito é produzido, escolarizado e normalizado através do governo e condução, com vistas a gerar condições de participação e de permanência na população escolar, fazendo-o viver “mais e melhor” no Ensino Fundamental e incidindo sobre o “bem viver” de toda a população escolar.

Na pesquisa de Zan (2015), intitulada *Inclusão escolar: A experiência de alunos com deficiência em classes regulares de ensino*, resta evidente a importância da valorização das diferenças no processo inclusivo, apontando que:

[...] é fundamental reconhecer o significado da inclusão para que as pessoas com deficiências tenham assegurado seu direito à participação nos ambientes comuns de aprendizagens. A escola que valoriza as diferenças aproxima a escola comum regular da área da Educação Especial, na medida em que essa última passa a ser construída no contexto escolar como uma modalidade transversal, perpassa todos os níveis e etapas do ensino. (ZAN, 2015, p.25)

Mediante a citação acima, entende-se que a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, representa o direito assegurado por lei de participação em ambientes comuns de aprendizagens e a valorização da diferença, levando em consideração que a sala de aula é heterogênea, em que cada aluno possui suas especificidades.

Aquino (2017) ressalta, em seu dossiê *Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional*, que o encontro da biopolítica com a educação parece atingir seu apogeu quando atrelado ao imperativo contemporâneo da inclusão escolar. Além disso, o autor afirma que grande parte dos

textos analisados tomou tal viés argumentativo, alertando para os efeitos contraditórios do primado da inclusão quando apropriado concretamente nas e pelas práticas escolares, tendo em vista a normalização por essas operada.

De modo similar, a pesquisa de Schneider (2017) investigou as práticas pedagógicas na educação especial. A dissertação dessa autora identificou: “[...] que a educação do deficiente iniciou com as intervenções médico-pedagógicas de Itard, perpassaram a institucionalização e segregação até os dias atuais, quando se fala da perspectiva da educação inclusiva” (SCHNEIDER, 2017, p. 104).

Com isso, ela demarcou uma passagem importante das práticas disciplinadoras para práticas inclusivas, que também cumprem papel decisivo na distribuição dos corpos e saberes.

Na pesquisa os *Saberes formados pelos professores do AEE e da sala comum*, de Belusso (2017), foram evidenciados os processos de normalização:

O professor, com um conjunto de informações sobre o aluno, constituirá um saber, seja sobre seu processo de aprendizagem, seja sobre a maneira como ele se comporta. A partir disso, os indivíduos são identificados, classificados, diferenciando-os conforme sua normalidade/anormalidade (BELUSSO, 2017, p. 93)

As salas de recursos multifuncionais, locais onde é promovido o AEE, constituem-se de espaços disciplinares, com técnicas específicas que possibilitam o indivíduo a adquirir aptidões, capacidades e habilidades, de maneira que o mesmo avance na construção de conhecimentos desejáveis e úteis para o sistema de poder.

Sardagna e Frozza (2019), em seu trabalho intitulado *Narrativas e Práticas de Governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência*, apontam que, de algumas décadas para cá, a inclusão escolar tem sido um imperativo nas políticas públicas educacionais brasileiras, com a justificativa de que assim se está assegurando o direito igualitário da escola para todos.

O referido plano demonstra a preocupação dos dispositivos do Estado governamentalizado com a escolarização da sua população de alunos com deficiência. Assim, depreende-se que o imperativo da inclusão e as mudanças pelas quais passou a concepção da pessoa com deficiência não são situações naturais de evolução da sociedade, mas algo pensado e estabelecido por meio de táticas de governo e de condução de condutas.

Já a pesquisa de doutorado de Kraemer (2019), *A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão*,

defende que, na grade de inteligibilidade da governamentalidade neoliberal, as políticas sociais e educacionais operacionalizadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas não visam à igualdade como objetivo a atingir, mas ao estabelecimento de condições equânimes para a participação de todos.

Assim, nos investimentos operados pelas políticas para a promoção de condições de acesso e de participação das pessoas com deficiência, Kraemer observa que suas condutas vêm sendo moduladas a partir de questões específicas que compreendem a constituição de cada sujeito e da lógica organizadora das formas de vida e de participação da sociedade contemporânea. Na esteira da equidade, cada sujeito elabora suas formas de participação e desenvolvimento, considerando as condições promovidas pelo Estado.

Segundo a autora Barbosa (2019), em sua dissertação de mestrado intitulada *Estratégias Engendradas Nas Práticas Pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado para o Corpo da Deficiência*, resta evidente que, no processo de compreender como a governamentalidade e a biopolítica se engendram nos espaços públicos de captura dos sujeitos, importa a essa pesquisa observar também como as disputas de saberes e as relações de poder são travadas, assim como o que se entende por poder e saber, pois essa compreensão é pertinente para evidenciar as noções de efeito, de condução de condutas, a produção de verdades e suas condições de possibilidades.

Barbosa entende que a pesquisa empreendida em sua dissertação produz saberes diversos e evidencia regimes de verdades inventados através de relações de poder-saber que ocorrem nos mecanismos de inclusão nas escolas pesquisadas.

Portanto, mediante a leitura dos trabalhos supracitados, evidencia-se o papel que a escola exerce ao servir como um mecanismo a serviço da governamentalidade imposta pelo Estado, que se apresenta como algo natural na sociedade, sendo operada de forma imperceptível perante os sujeitos.

## 5 CAMPO CONCEITUAL

Nesta seção, busca-se compreender algumas práticas de inclusão escolar/social e suas estratégias a partir das obras do autor Michel Foucault, que servirão como aporte para as análises dos dizeres coletados, possibilitando uma melhor compreensão do papel da escola nas práticas inclusivas. Faz-se necessário trazer alguns conceitos que serão utilizados como ferramentas analíticas: *governamentalidade, governo e biopolítica*.

Revela-se de suma importância explicitar o conceito segundo Foucault de governamentalidade:

1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2– a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3– resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 1979, p. 291-292)

A partir desse conceito, percebe-se que a política inclusiva, inserida num contexto de imperativo da inclusão escolar, regula a população de alunos com deficiência, matriculados ou não na rede regular de ensino, e administra a posição ocupada por tais alunos, configurando-se em movimentos de gestão da vida humana, como no viés da biopolítica. Nesse cenário, compreende-se que as leis da política inclusiva estão relacionadas aos dispositivos que regulam a vida e as práticas dentro das escolas, o que, por sua vez, acaba por regular a população de alunos com deficiência de modo geral. A biopolítica centra-se na população e na regulação da vida e dos pequenos corpos — corpos individuais e maleáveis, passíveis de regulação disciplinar por meio do biopoder (FOUCAULT, 2008).

O conceito de biopolítica nasce junto com o conceito de população, que baseada em Foucault (1999), seria “conjuntos homogêneos de seres humanos”. Com enfoque nas massas, emerge a necessidade de dispositivos de efetivação, em que se possam conduzir condutas, a fim de atingir o maior número de pessoas com menor esforço empregado.

Para Foucault (2008), o termo biopolítica deve ser considerado sob dois aspectos intrinsecamente relacionados: primeiramente, em sentido geral, como um “poder sobre a vida e a morte”. Por outro lado, em sentido específico, considera-se como “estatização da vida biológica”, ou seja, como “o conjunto de mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar na política, numa estratégia geral de poder” (FOUCAULT, 2008 p.3).

Por conseguinte, resta notória uma relação intrínseca entre “poder-política-vida”, correlacionado a uma estratégia explícita de administração dos corpos e, por sua vez, de uma “gestão calculista sobre a vida”.

Sardagna (2008) identifica práticas de gestão da vida, como práticas de governamento na inspiração foucaultiana. A partir da década de 1990, aquilo que era, no período anterior, uma busca por ampliar o número de classes e escolas especiais passou a ser negado, ou seja, emergiu um movimento de fechamento gradativo das classes especiais e um apelo para os sistemas de ensino, para incluir a todos, sobretudo pelo imperativo da legislação e dos tratados internacionais. As práticas de inclusão escolar não estavam restritas a determinadas cidades ou países, no entanto, tais práticas passavam a estar na ordem do curso. Assim, a inclusão também consiste em uma forma de governamento, para controlar a população e regular os sujeitos.

Sob essa perspectiva, compreende-se que esse período da história foi marcado por mudanças nas práticas educacionais inclusivas que acompanhavam o contexto político cultural de cada período, e acompanham até o momento, sendo responsáveis pelas práticas atuais.

Na obra *Segurança, Território, População*, Foucault faz-se menção aos excertos dos textos de François La Mothe Le Vayer:

(...) -, François La Mothe Le Vayer, (...), dirá: no fundo, há três tipos de governo que pertencem cada um a uma forma de ciência ou reflexão particular: o governo de si mesmo, que pertence à moral; a arte de governar uma família como convém, que pertence à economia; e enfim a “ciência de bem governar” o Estado, que pertence à política”. (FOUCAULT 2008, p.125)

Desse modo, Foucault afirma que: “exercer em relação aos habitantes, as riquezas, a conduta de todos e de cada um uma forma de vigilância, de controle, não menos atenta do que a do pai de família sobre a casa e seus bens” (FOUCAULT 2008, p. 127).

O estudo aqui empreendido concebe as práticas de inclusão como uma das formas de exercer a governamentalidade sobre a população, utilizando táticas do biopoder. Nessa ótica, as políticas são compreendidas na relação com a biopolítica, ou seja, como forma de gestão e regulação da vida das pessoas, a população é muito mais controlada pela conduta do que pela lei propriamente dita.

Cabe, ainda, relacionar essas discussões à formação continuada, a partir de Tardif (2002), que em sua obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, apresenta o estudo acerca dos saberes docentes e da sua relação com a formação profissional dos professores, além do próprio exercício da docência. Destaca, a partir de pesquisas realizadas com o propósito de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF 2002. p.54).

Sob essa perspectiva de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Nesse sentido, Tardif defende que:

O saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Nesse sentido, o saber social contribui na constituição do sujeito professor. Conforme Tardif (2002), quanto mais desenvolvidos e sistematizados os saberes, mais conhecimentos vão sendo implantados e integrados no processo de formação docente pelas instituições formadoras. Argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores e os seus saberes cotidianos, desconstruindo, dessa forma, a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos. Nesse aspecto, as escolas são lugares de formação, de inovação, de experiência e de desenvolvimento profissional, mas também lugares de pesquisa e de reflexão.

Para a formação docente, faz-se necessário que as ações pedagógicas sejam construídas a partir das reflexões e experiências vivenciadas em articulação com as teorias estudadas, considerando a bagagem de conhecimentos e saberes que os

docentes, assim como os alunos, carregam consigo, possibilitando, desse modo, uma aprendizagem recíproca, em que o aluno aprende com o professor e vice-versa.

## 6 METODOLOGIA

Este estudo utilizou uma abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva. Segundo Minayo (1999), a pesquisa qualitativa aborda significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, na busca por espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos não reduzidos à operacionalização de variáveis. Ademais, a pesquisa qualitativa busca entender um fenômeno específico com profundidade; trabalha com descrições, comparações e interpretações; participativa e menos controlável; preocupada com o nível de realidade que não pode ser quantificado; a verdade não se comprova numericamente ou estatisticamente; o pesquisador é instrumento principal, participa compreende, descreve, explica e interpreta; é exploratória, estimulando os entrevistados a pensarem livremente sobre um tema, objeto ou conceito; faz emergir aspectos subjetivos; não generaliza as informações e trabalha-se com um pequeno número de entrevistados. Minayo firma que:

Na abordagem qualitativa não podemos pretender encontrar a verdade com o que é certo ou errado, ou seja, devemos ter como primeira preocupação à compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. (MYNAYO, 1999, p. 54-55)

Na mesma linha, Lüdke e André (1986, p.45) afirmam que analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

Em vista disso, a metodologia abordada na presente pesquisa foi desenvolvida em três momentos:

**1º Momento:** foram selecionadas cinco docentes da educação básica, participantes do curso da plataforma *online Escolas Conectadas*, do curso intitulado *Escola para todos: inclusão de pessoas com deficiência*, tendo como autoras a Profa. Ma. Carolina Chagas Schneider e Profa. Dra. Fernanda Chagas Schneider. A autorização por parte da plataforma *online Escola Conectadas* foi realizada inicialmente por telefone e formalmente por e-mail direcionado à coordenadora de mediação pedagógica Profa. Dra. Patrícia Behling Schäfer, as autorizações para a coleta dos registros das cursistas escolhidas ocorreram via e-mails que constam em anexo.

O curso *Escola para todos: inclusão de pessoas com deficiência* possui 3

fóruns com atividades, sendo elas desenvolvidas semanalmente. A seguir serão descritas as atividades 1 e 3, que foram selecionadas para a coleta dos registros por tratarem da inclusão no contexto institucional da escola e das suas práticas pedagógicas:

#### Quadro 2 – Descrição da atividade 1

##### Fórum da atividade avaliativa 1:

Você é o gestor de políticas públicas, considerando-se os dados apresentados na atividade 1, desafiamos você a assumir a postura de um Gestor de Políticas Públicas voltadas à educação, representante de um município brasileiro que luta para incluir sua população com deficiência ao mesmo tempo em que busca erradicar o analfabetismo em seu território.

- Quais ações poderiam ser empreendidas visando a abarcar a parcela da população com deficiência na escola comum?
- Quais estratégias seriam prioritárias em seu mandato?
- O que fazer para facilitar o acesso e a aprendizagem dos alunos com deficiência vinculados à escola comum? Esses são exemplos de
- questionamentos que devem incitar você a pensar sobre a temática.
- Posicione-se e publique aqui os resultados de suas reflexões.

Fonte: autora (2019)

#### Quadro 3 – Descrição atividade 3

##### Fórum da atividade avaliativa 3:

Antes de elaborar a atividade, assista à matéria do Jornal Futura – Acessibilidade nas Escolas - e observe quais pontos descaracterizam ou potencializam aquela realidade como uma escola acessível. Com base nos critérios de avaliação de acessibilidade descritos no texto e na matéria a que você acabou de assistir, analise criticamente o seu contexto escolar, observando se ele está próximo ou distante de se caracterizar como um ambiente acessível e verdadeiramente inclusivo. Descreva os aspectos que favorecem ou que fragilizam a aproximação de sua escola a um ideal acessível. Além disso, pontue estratégias que possam ser empreendidas para minimizar os possíveis pontos desfavoráveis que você venha a destacar.

Fonte: autora (2019)

**2º Momento:** foram coletadas junto à plataforma as postagens referentes às

atividades dos fóruns 1 e 3 expostas acima.

**3º Momento:** foram descritos excertos dos registros dos cursistas (descritos no item 2.2), para, desse modo, serem operadas as análises a partir do discurso foucaultiano, sob a grade de inteligibilidade da governamentalidade, a fim de identificar possíveis demandas de inclusão nos diversos contextos escolares relatados nos registros.

Em vista disso, os dados coletados serão descritos sem a preocupação de buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos, ou seja, as “abstrações se formam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13-14).

O discurso é uma construção social, que reflete uma visão de mundo vinculada à de seus “autores” e o meio em que estão inseridos. É importante ressaltar que para Foucault o conceito de discurso constitui um conjunto de dizeres que podem pertencer a campos de saberes diferentes, mas que seguem a regras de funcionamento comuns. Desse modo, o discurso se configura como uma estratégia de poder a ponto de ser expressado e reproduzido em diversos campos de conhecimento.

Segundo Foucault:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si. (FOUCAULT, 1996, p. 48-49)

Assim sendo, pode-se entender que a ação da fala e do discurso propriamente dito nos coloca como agentes condutores de condutas e normas ditadas pelo Estado, através da governamentalidade, ato que passa despercebido. Apesar da evolução das leis, do interesse pelo discurso e das reformulações nos sistemas de ensino já citadas, percebe-se que muito ainda precisa ser repensado para a efetivação de uma real inclusão.

Ainda, cabe salientar que os materiais utilizados na presente pesquisa serão notebook e internet, ao término da qual serão utilizadas folhas e tinta para impressão.

## 7 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS REGISTROS DOCENTES

Conforme anunciado na introdução, o presente trabalho objetivou analisar os registros docentes coletados através da plataforma *online Escolas conectadas* no curso *Escola para todos: inclusão de pessoas com deficiência*, por meio das atividades dos fóruns “1” e “3”, desenvolvidas pelas cinco professoras escolhidas a partir das regiões brasileiras, conforme mencionado na seção 5. Cabe frisar que a análise foi realizada a partir dos registros docentes tendo enfoque nos contextos escolares em que estão inseridos.

Os registros das participantes do presente estudo foram tabuladas para uma melhor visão analítica, sendo elencadas em três eixos analíticos que abarcam:

- Serviço de apoio e práticas multiprofissionais;
- Formação docente e qualificação pedagógica para inclusão;
- Acessibilidade e recursos pedagógicos.

Com o propósito de preservar a identidade das docentes, elas serão representadas como “Docente Centro-Oeste”; “Docente Nordeste”; “Docente Sudeste” e “Docente Sul”.

### 7.1 SERVIÇO DE APOIO E PRÁTICAS MULTIPROFISSIONAIS

No fórum “1”, as docentes foram desafiadas a assumir a postura de um Gestor de Políticas Públicas voltadas à educação, representante de um município brasileiro que luta para incluir sua população com deficiência, ao mesmo tempo em que busca erradicar o analfabetismo em seu território. Far-se-á uso de alguns excertos postados nos fóruns com vistas a gerar a análise em torno do estudo pretendido.

Serão elencadas alguns excertos dos registros referentes ao serviço de apoio e práticas multiprofissionais, com o olhar investigativo sobre a forma pela qual estão sendo concebidos e reproduzidos no âmbito escolar das docentes.

A “Docente Nordeste” expõe, em sua narrativa, que:

Atender às diferenças, atender às necessidades especiais, ressignificar, mudar o olhar da escola, pensando não a adaptação do aluno, mas a adaptação do contexto escolar aos alunos. Isso significa torná-lo múltiplo, rico de experiências e possibilidades [...]. (DOCENTE NORTE, 2019)

A partir do registro da “Docente nordeste”, pode-se refletir acerca da diferença existente na sociedade e no âmbito escolar. O ser humano é constituído por experiências e vivências (singulares e específicas a cada sujeito) e por narrativas, o que o torna diferente dos demais indivíduos.

Skliar (2017) chama a atenção para a necessidade de compreender que “[...] nossa responsabilidade, não a do outro, é criar uma atmosfera de igualdade, um ambiente de hospitalidade para que qualquer um possa aprender a viver [...]”, ele afirma ainda que a educação tem essa responsabilidade, e que a igualdade é cega.

A “Docente Nordeste” narra que:

[...] a inclusão existe na lei, e esta deve ser respeitada e cumprida, e que cada servidor da escola acolha, receba esses alunos com muito carinho, e acreditem na potencialidade deles, estimulando-os, e ensinando-os de forma diferenciada, de acordo com suas possibilidades, e que os vejam como indivíduos que querem aprender e caminhar sozinhos, construindo seu próprio espaço e caminho [...]. (DOENTE NORDESTE).

O registro acima enfatiza, de certa forma, o que está previsto na legislação, a exemplo da prerrogativa do Decreto 7.611 de 2011, que prevê a necessidade de um conjunto de atividades e de recursos de acessibilidade e pedagógicos, que deverão ser organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. No entanto, não especifica quais estratégias podem ser elencadas para tanto.

Nessa mesma ótica, a “Docente Centro-Oeste” defende a observância dos direitos assegurados ao público alvo e ressalta a importância da criação de uma equipe multiprofissional e a implantação de um centro de apoio a inclusão.

A narrativa da “Docente Centro-Oeste” expõe ações necessárias:

- Garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Realizar formação de todos os profissionais (técnicos, gestores, professores, etc) envolvidos no processo de inclusão;
- Criar a Equipe Multiprofissional;
- Implantar um Centro Municipal de Apoio a Inclusão;
- Oferecer os profissionais de apoio escolar;
- Monitor para o aluno com deficiência. (DOCENTE CENTRO-OESTE, 2019)

Por sua vez, a “Docente Nordeste” aponta em sua narrativa que:

[...] comprovando as deficiências de cada um com os **laudos apresentados pelos seus responsáveis, e com auxílio da professora da sala de recursos, trabalhar em parceria com os docentes as habilidades e competências desses discentes**. Além disso, enfatizar que a inclusão existe na lei, e esta deve ser respeitada e cumprida, e que cada servidor da escola acolha, receba esses alunos com muito carinho, e acreditem na potencialidade deles, estimulando-os, e ensinando-os de forma diferenciada, de acordo com suas possibilidades, e que os vejam como indivíduos que querem aprender e caminhar sozinhos, construindo seu próprio espaço e caminho. (DOCENTE NORDESTE, 2019, grifos meus.)

Mediante esse registro, em que a docente expõe a necessidade dos laudos, é pertinente expor a Nota Técnica nº15/2010, que traz as “Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada”, bem como a Nota Técnica nº 04/2013, que orienta sobre os documentos comprobatórios para a condução do trabalho do AEE acerca das questões clínicas e pedagógicas, que estabelecem o acesso aos atendimentos, especificamente quando aponta que:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. (BRASIL, 2014)

O AEE é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado vinculado à Secretaria de Educação. Cabe mencionar que outro aspecto recorrente nos registros das docentes participantes do presente estudo é a necessidade da presença do monitor em sala de aula.

Nesse sentido, a “Docente Centro-Oeste” sinaliza a referida necessidade, que representa um auxílio no processo de ensino e aprendizagem:

[...] monitor para o aluno. Os colegas se mostram interessados em ajudá-lo. A professora se interessa pela aprendizagem do aluno [...]. (DOCENTE CENTRO-OESTE, 2019)

O monitor tem contato direto com um aluno, no entanto, conforme a previsão do documento da Política de Educação Especial em vigência, seu papel é dar apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, dentre outras que necessitem de auxílio constante no dia a dia escolar (BRASIL, 2008).

No que tange às ações públicas, a “Docente Sul” menciona que:

[...] que partem principalmente da vontade política dos governantes de tirar as ações do papel fazendo com que as mesmas deixem de ser propostas e passem a ser ações de fato. (DOCENTE SUL, 2019)

Nesse panorama, o Decreto Nº 7.611, criado no ano de 2011, estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Dentre elas, determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, assim como impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Ainda, em relação às leis que asseguram os direitos do aluno com deficiência a “Docente Sudeste” destaca em sua atividade que:

Não adianta no papel estar tudo lindo e maravilhoso, se a realidade é bem diferente do que imaginamos. Nossas crianças precisam ser tratadas com respeito e mais dignidade [...]. (DOCENTE SUDESTE, 2019)

A partir de uma análise sob o viés filosófico, com inspiração foucaultiana, é inviável abordar a inclusão sem problematizar o papel que a escola exerce em servir como um mecanismo de controle a serviço da governamentalidade imposta pelo Estado de poder. Um exercício de poder que é “constituído por uma rede fina, diferenciada, contínua, onde se disseminam as diversas instituições da justiça, da política, da medicina, da psiquiatria” (FOUCAULT, 1979, p. 122).

## 7.2 FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA/INCLUSÃO

Nas postagens, resta evidente a inquietude por parte das docentes no que tange à forma de recebimento do aluno com deficiência. A “Docente Sul” em seu registro expressa a necessidade de:

Formação dos funcionários para saber como proceder diante das dificuldades destes estudantes, quando auxiliar ou promover a autossuficiência. Professor formado na área para dar suporte aos demais e em número suficiente para atender a demanda; Psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e demais profissionais especialistas com vínculo com a instituição de ensino para auxiliar no atendimento às necessidades especiais destes educandos. (DOCENTE SUL, 2019)

Nos registros, é recorrente a menção sobre a necessidade de o docente possuir formação na área, além de contar com auxílio de outros profissionais para atender os alunos com deficiência. Observa-se também que há certa expectativa para a parceria sob o olhar clínico, na relação com o olhar pedagógico e psicossocial.

A “Docente Nordeste” menciona que:

[...] a formação continuada no início e no meio do ano letivo, com uma equipe multidisciplinar (pedagogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, interprete de libras, psicólogo, etc.), os quais possam ajudar os professores a encontrarem a maneira ou métodos que resultem numa aprendizagem significativa na vida escolar e individual do aluno com deficiência. (DOCENTE NORDESTE, 2019.)

Nesse contexto, importa salientar que foi implementada, em 2002, a Lei Nº 10.436, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais/Libras, importante meio de inclusão, à medida que possibilita a integração dos surdos à sociedade.

No que tange à formação permanente, a “Docente Norte” alude a importância de:

Ofertar formação permanente de Assistência Educacional Especializada - AEE para aperfeiçoar os resultados da equipe educativa avançando nas possibilidades de aprendizagem dos alunos [...]. (DOCENTE NORTE, 2019)

De outro lado, a “Docente Centro-Oeste” intensifica, em sua narrativa, a necessidade de atuação:

[...] em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça [...]  
Realizar formação de todos os profissionais (técnicos, gestores, professores, etc.) envolvidos no processo de inclusão [...]. (DOCENTE CENTRO-OESTE, 2019)

Na perspectiva de uma formação continuada, o Artigo 3º da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 dispõe que:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p.03)

Mantoan (2006, p. 54) ressalta que o ensinar a vista da inclusão “significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

Desse modo, os docentes devem estar permanentemente atentos ao aperfeiçoamento das suas práticas e dos seus conhecimentos.

Já a “Docente Sul” afirma que as ações das práticas inclusivas dependem da:

[...] vontade política dos governantes de tirar as ações do papel fazendo com que as mesmas deixem de ser propostas e passem a ser ações de fato. Promover políticas de inclusão que deem aos alunos e também aos professores condições de trabalhar com estes educandos [...]. (DOCENTE SUL, 2019)

Na postagem da “Docente Sudeste”, resta notória a responsabilidade depositada sobre o professor do AEE, em estar apto a atender o aluno com deficiência. O professor da sala de aula comum que possui um aluno com deficiência tem o direito assegurado por lei ao Atendimento Educacional Especializado, pois o AEE precisa prover condições de acesso, participação e aprendizagem desse aluno no ensino regular (BRASIL, 2011).

Nesse cenário, a “Docente Sudeste” afirma que:

Há uma pequena quantidade de professores de Educação Especial para atender toda a demanda das escolas do município [...] Para que haja inclusão é necessário que se tenha um profissional qualificado para tão função, um profissional que consiga lidar com a deficiência do aluno, fazendo assim com que ele tenha oportunidades iguais [...]. (DOCENTE SUDESTE, 2019)

Porém, o professor especialista do AEE faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiências e articulações em relação às práticas pedagógicas, contribuindo, desse modo, para qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

A lei assegura a oferta do AEE que deve ocorrer, preferencialmente, no contraturno da rede regular de ensino. Isso quer dizer que o ideal é que a escola comum tenha uma SRM e uma equipe especialista para oferecer o atendimento educacional especializado dentro da escola (BRASIL, 2011).

Ainda sobre a qualificação do professor, a “Docente Norte” destaca como demanda:

[...] professores devidamente capacitados para lidar ou mesmo adaptar a metodologia para esses pequenos cidadãos com limitações intelectuais e neurológica. (DOCENTE, NORDESTE, 2019)

A “Docente Sudeste” também afirma, em sua narrativa, que a existência de profissional para desempenhar a função de especialista do AEE é fundamental para

oportunizar condições iguais a dos demais alunos sem deficiência, conforme seus registros:

Para que haja inclusão é necessário que se tenha um profissional qualificado para tão função, um profissional que consiga lidar com a deficiência do aluno, fazendo assim com que ele tenha oportunidades iguais [...]. (DOCENTE SUDESTE, 2019)

A partir dos registros das docentes, foi possível evidenciar a necessidade e importância da formação continuada para os professores, parcerias com multiprofissionais e a presença do professor do AEE para atender os alunos com deficiência, com vistas a possibilitar a inclusão.

É possível relacionar essas necessidades apontadas pelas Docentes à noção de que as práticas inclusivas, dentre elas o serviço de apoio AEE, são formas de conduzir as condutas tanto das escolas, quanto dos alunos, para demandas do contexto social, cultural econômico do mundo em que vivemos no contexto em que operam as biopolíticas. Ramos (2014), em seus estudos, aponta que o sujeito é produzido, escolarizado e normalizado através do governo e condução, gerando, desse modo, condições de participação e permanência na população escolar, fazendo-o viver “mais e melhor” no Ensino Fundamental e incidindo sobre o “bem viver” de toda a população escolar.

### 7.3 ACESSIBILIDADE E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Nesta seção, abordar-se-á a questão da acessibilidade e dos recursos pedagógicos, tópicos de suma importância, uma vez que o espaço físico na escola abrange o aspecto social e arquitetônico, possibilitando acesso ao aluno com deficiência. Nessa perspectiva, o currículo também é um elemento importante nas práticas de acessibilidade, pois precisa ser flexível e oferecer adequações coerentes com essa perspectiva, prevendo materiais pedagógicos tecnologias assistivas e outros acessos.

Carvalho (2010) destaca a importância da reorganização escolar em um conjunto de ações de gestão, currículo e recursos didáticos-pedagógicos em sinergia com a comunidade escolar e políticas públicas.

Segundo Carvalho:

A escola será um espaço inclusivo se, nela, suas dimensões físicas: nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos físicos que envolvem sua arquitetura e engenharia,

permitem acessibilidade física com maior autonomia possível, em especial para alunos com deficiência. A escola será um espaço inclusivo se houver articulação entre as políticas públicas que garantem aos cidadãos o exercício de seu direito a educação, como um bem. (CARVALHO, 2010, p. 99)

Nessa ótica, cabe destacar alguns registros referentes aos aspectos citados anteriormente. A “Docente Sudeste” alega que:

Ainda estamos longe de oferecer uma educação adequada aos educandos portadores de necessidades especiais. (DOCENTE SUDESTE, 2019)

Para mais, a “Docente Nordeste” aponta que:

[...] práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. A acessibilidade arquitetônica é muito importante. Acessibilidade em todos sentidos (comunicacional, atitudinal, programática...). (DOCENTE NORDESTE, 2019)

Conforme foi mencionado acima, no ano de 2019 instituiu-se o Decreto Nº 9.465, que cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. Esses setores precisam prestar apoio aos sistemas de ensino na promoção de acessibilidades curriculares, arquitetônicas e atitudinais.

Mesmo que a legislação preconize as garantias de acessibilidade, essa garantia não é evidenciada em muitos contextos. As docentes participantes do presente estudo apontam a falta de acessibilidade em suas escolas, fato que dificulta o acesso do aluno com deficiência.

Sob esse viés, a “Docente Sul” relata a falta de:

[...] de acessibilidade, são as escadarias, onde a falta de rampa ou elevador torna a inclusão deste aluno muito mais complicada, pois ele não pode se locomover pelo espaço escolar com a mesma facilidade que os outros estudante [...]. (DOCENTE SUL, 2019)

Na narrativa da “Docente Sudeste”, também é identificada a falta de acessibilidade:

O ambiente escolar no qual trabalho não favorece ainda as crianças portadoras de deficiência. Não temos rampas de acesso. Os banheiros não são adaptados para receber crianças com deficiência. Alguns não são nem adaptados para receber crianças, pois o vaso sanitário não é adequado ao tamanho deles. (DOCENTE SUDESTE)

Os registros demonstram que a noção de acessibilidade envolve tanto

questões de espaço físico, quanto de estratégias curriculares. Salieta-se que o curso contempla as diferentes dimensões da acessibilidade, enfatizadas no curso, sejam examinadas. Os recursos pedagógicos utilizados para efetivar a prática inclusiva se demonstram fundamentais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, objetivou, dentro do Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p.9)

Para atingir tais finalidades, o MEC/SEESP realizou e ainda realiza as seguintes ações:

Aquisição dos recursos que compõem as salas; Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; • Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE; Publicação dos termos de Doação; Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa; Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas. (BRASIL, 2010, p.9)

Por sua vez, a “Docente Norte” menciona a necessidade da presença do intérprete da língua de sinais:

[...] a presença de instrutores para alunos especiais, como um tradutor para língua de sinais e alguém que ajude um aluno com deficiências visuais [...]. (DOCENTE NORDESTE, 2019)

Já a “Docente Nordeste” demonstra a sua inquietude em obter resultados na aprendizagem por parte dos alunos com deficiência:

[...] encontrarem a maioria ou métodos que resultem numa aprendizagem significativa na vida escolar e individual do aluno com deficiência. (DOCENTE NORDESTE, 2019)

A partir desse registro, depreende-se o papel que a docente imputa à escola, enquanto responsável por tornar esse aluno produtivo e autônomo.

Para a docente “Centro-Oeste”, demonstra-se necessário:

Garantir que as PPP das escolas contemple a educação especial; Sensibilizar os Gestores Escolares com relação os direitos de acesso das pessoas [...]. (DOCENTE CENTRO-OESTE, 2019)

O excerto citado acima manifesta a preocupação da docente em encontrar uma forma de garantir os direitos assegurados ao aluno com deficiência no âmbito escolar. Nesse sentido, o Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece as diretrizes da educação brasileira para a década de 2014-2024, apresenta na sua Meta 4 a seguinte diretriz:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete 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. (BRASIL, 2014, p. 55)

Ainda, a “Docente Sudeste” defende a necessidade de reavaliação da situação das escolas existentes, alegando que:

É preciso reavaliar a realidade das escolas e dar condições adequadas para essas crianças. (DOCENTE SUDESTE, 2019)

É importante que se atente aos discursos que vão constituindo os modos de pensar nas instituições de ensino, pois na perspectiva de Foucault (1997), a escuta de um discurso vai forjando verdades. Os espaços de formação continuada podem tencionar tais discursos e constituir tempos/espaços de resistência e de construção de verdades provisórias.

Esse discurso, que para Foucault é constituidor de realidades, também nos constitui, nos conduz a práticas coerentes com determinadas ordens discursivas. Assim, os próprios docentes e suas instituições passam a investir seus desejos em torno daquilo que se quer, passa a defender e a mover forças para a sua concretização, no caso aqui a inclusão, acionando poderes, sustentados por saberes legitimados pelos próprios conhecimentos pedagógicos.

## 8 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objeto de estudo os registros de cinco docentes da rede pública de ensino, sendo cada uma delas residente de uma região brasileira. A abordagem se centrou no tema: *Práticas inclusivas: registros de docentes a partir de plataforma online*.

Através das atividades postadas no curso *Escola para todos: inclusão de pessoas com deficiência*, foram pautadas a reflexão e a problematização de como são concebidas as práticas inclusivas nas instituições de ensino sob a visão de docentes. Para tal análise, buscou-se embasamento nos referenciais teóricos que discutem a inclusão com base em análises foucaultianas, permitindo concluir que as práticas inclusivas se apresentam como uma das formas de exercer a governamentalidade sobre a população, por meio de táticas do biopoder na medida em que as práticas de governamentalidade agem sobre a população como forma de gestão e de regulação da vida das pessoas. Assim, a formação continuada com foco na inclusão escolar pode, contudo, encorajar experiências que favoreçam o estabelecimento de um contraponto, fundamentado na autonomia e na criatividade, gerando novos elementos de discurso e prática.

Nesse contexto social e cultural, a diferença é algo que constitui a sociedade, fato presente, portanto, também na escola os sujeitos professores são constituídos por experiências, as quais são singulares a cada sujeito, e também por narrativas, que os categoriza e os hierarquiza.

Nessa perspectiva, muitas são as inquietudes por parte dos docentes quando recebem o aluno com deficiência na sala comum, porém, a partir da análise aqui empreendida, depreende-se que esses registros são induzidos pelos discursos que estão na ordem do dia. Ou seja, vive-se em tempo de inclusão, logo, a sociedade toda converge para práticas inclusivas, e a escola é uma parcela dela.

Nos registros analisados, foram elencadas a falta de formação, a falta de monitor, a falta de recursos didáticos, a falta da gestão pública, a falta de boa vontade em receber o aluno com deficiência pela gestão escolar, a falta de apoio multiprofissional, a falta de acessibilidade e a falta da participação da comunidade, dentre outras. Nessa ótica, tratam-se de discursos que se pautam naquilo que é considerado aceitável para uma escola inclusiva, demonstrando que os docentes apresentam pareceres consensuais quanto aos pontos críticos da educação

inclusiva.

Já a partir do primeiro contato com os registros, restou evidente a importância de uma formação continuada para os educadores da educação básica. Segundo Tardif (2004, p.118, 291), a atividade do professor é marcada pelas relações humanas que constituem o fazer cotidiano do professor, por isso, a importância das “trocas” na construção das relações docentes. O processo cotidiano de formação continuada concentra-se nas situações vividas pelas práticas, através dos pares, no ambiente de trabalho.

Por esse viés, cursos gratuitos e de qualidade, como os ofertados no projeto *Escolas Conectadas* gerido pela Fundação Telefônica em parceria com a UERGS, fazem-se necessários para possibilitar tal continuidade aos educadores, possibilitando condições adaptáveis à realidade de cada um.

Mediante a pesquisa, buscou-se gerar a problematização das práticas inclusivas, bem como uma educação para todos. Nesse cenário, faz-se necessário que a escola, enquanto ambiente social que constitui sujeitos, compreenda a diferença como parte da sua constituição, onde, ao mesmo tempo em que se deve educar a todos, deve-se educar a cada um.

Sob esse prisma, a ideia de educar a todos implica assumir que não apenas o aluno com deficiência precisa de um olhar sensível, pois aprende em outro ritmo, mas que todos os alunos aprendem em ritmos próprios, à medida que são diferentes uns dos outros. Não existe homogeneidade dentro de uma sala de aula, considerando que cada discente apresenta as suas próprias especificidades.

Nesse sentido, ao valorizar as diferenças, a escola comum regular se aproxima da área da Educação Especial, à medida que esta passa a ser concebida como uma modalidade transversal, perpassando todos os níveis de ensino.

Por fim, cabe frisar que o presente estudo não tem a pretensão de apresentar apontamentos definitivos, mas, sim, de transcorrer sobre alguns movimentos nacionais no âmbito da biopolítica e das práticas de governamentalidade, gerando, desse modo, reflexões acerca das práticas inclusivas.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G.; JARDIM, Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional 2001-2016. **Educar em Revista**. FEUSP, São Paulo, nº 66, oct.dec. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000400095&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400095&lang=pt)>. Acessado em: 01 out. 2019.

BARBOSA Liziane S. **Estratégias Engendradas Nas Práticas Pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado para o Corpo da Deficiência**. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UERGS, Osório, 2019.

BELUSSO, Roniele. **Paisagens do Atendimento Educacional Especializado**. Dissertação (Mestrado) Universidade de Caxias do Sul, UCS: Caxias, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**, Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em: 01 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SECADI/DPEE. Nota Técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acessado em: 2 out 2019.

\_\_\_\_\_, Lei 13.143 de 6 de Julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2015. BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_Docman&view=download&alias=9936-manual-orientacaoprograma-implantacao-salas-recursomultifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_Docman&view=download&alias=9936-manual-orientacaoprograma-implantacao-salas-recursomultifuncionais&Itemid=30192)>. Acessado em: 2 out. 2019.

DEFICIÊNCIA, **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com/ Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da Republica (SDH/PR)**, 2014.

ESCOLAS CONECTADAS. **Escola para todos: inclusão de pessoas com deficiência** Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/Escolas-conectadas/>> Acesso em: 7 Ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio, São Paulo, 1970. Disponível em: < [file:///C:/Users/andre/Downloads/FOUCAULT,%20Michel.%20A%20ordem%20do%20discurso%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/FOUCAULT,%20Michel.%20A%20ordem%20do%20discurso%20(1).pdf). >Acessado em: 1 out. 2019.

\_\_\_\_\_, **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_, **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_, **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008<sup>a</sup>. (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_, **Segurança, Território, População**. Trad. Eduardo Brandão. SP: Martins Fontes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. - Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

KRAEMER, Graciele M.; THOMA, Adriana S. **A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão**. Artigo da pesquisa de Doutorado, FURG, Porto Alegre, 2013 e 2017.

LOPES, Maura Corsini. Inclusão como prática de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corsini; HATTGE, Morgana Domênica. (org.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-131.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar. O que é? Por que? Como fazer?**. SP Ed. Moderna 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SARDAGNA, Helena V. **Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS (1950 a 2007)**, Novo Hamburgo: 2008.

SARDAGNA, Helena V. da Institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli T. H.; KLEIN, Rejane R. (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora (2013. p. 45-60).

SARDAGNA, Helena V.; FROZZA, Tatiana F. Narrativas e Práticas de Governamentalidade: A Perspectiva do Docente Sobre o Aluno com Deficiência. **Educação em Revista**. vol. 35 Belo Horizonte 2019 Epub June 27, 2019. (p. 1-23).

SKLIAR, Carlos. **Pedagogías de las diferencias** (Spanish Edition). Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=sFU02gs-MWk>>. Acessado em: 13 nov. 2019.

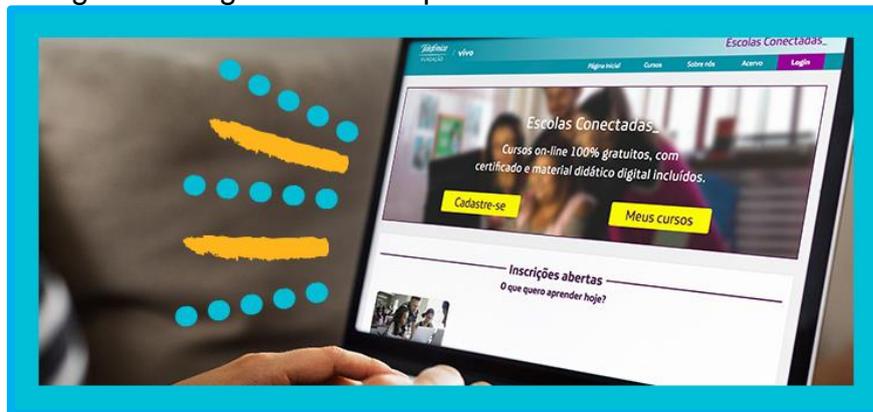
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7.ed. -Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acessado em: 3 out. 2019.

ZAN, Geni, M.A.C. **Inclusão escolar: A experiência de alunos com deficiência em classes regulares de ensino**. Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em:< <https://www.lume.ufrgs.br/discover>>. Acessado em: 4 out 2019.

## ANEXO A- IMAGENS DA PLATAFORMA ONLINE

Imagem 1- Página inicial da plataforma *online*



Fonte: Escolas conectadas (2019)

Imagem 2 – Página do Fórum atividade1



Fonte: Autor (2019)

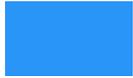
Imagem 3 – Página do fórum atividade 3



Fonte: Autor (2019)

**ANEXO B – TABULAÇÃO DOS REGISTROS DOCENTES**

Legenda da tabulação das registros docentes

	Docente Norte
	Docente Nordeste
	Docente Centro-Oeste
	Docente Sul
	Docente Sudeste