

RAQUEL FRÖHLICH

**PRÁTICAS DE APOIO
À INCLUSÃO ESCOLAR
E A CONSTITUIÇÃO DE
NORMALIDADES DIFERENCIAIS**

Capa criada pela autora. Imagem retirada do site *Google*. Disponível em: https://www.templeisraelcenter.org/inclusion_at_temple_israel_center. Acesso em: 11/12/2017.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

RAQUEL FRÖHLICH

**PRÁTICAS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO DE
NORMALIDADES DIFERENCIAIS**

SÃO LEOPOLDO

2018

Raquel Fröhlich

PRÁTICAS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO DE
NORMALIDADES DIFERENCIAIS

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

São Leopoldo

2018

F928p

Fröhlich, Raquel.

Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais / por Raquel Fröhlich. -- São Leopoldo, 2018.

221 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes, Escola de Humanidades.

1. Inclusão escolar. 2. Educação inclusiva. 3. Diferenças individuais. 4. Integração social. 5. Crianças deficientes – Educação. 6. Prática de ensino. I. Lopes, Maura Corcini. II. Título.

CDU 376
376.043

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Raquel Fröhlich

PRÁTICAS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO DE
NORMALIDADES DIFERENCIAIS

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale
do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Betina Hillesheim – UNISC

Prof^a. Dr^a Kamila Lockmann – FURG

Prof^a. Dr^a. Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Maria Cláudia Dal’Igna – UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes (orientadora) - UNISINOS

AGRADECIMENTOS

O processo de construção desta Tese, em vários momentos, foi solitário. Muitos dias, várias noites, intermináveis madrugadas em que, na frente do computador e cercada de livros e anotações, me peguei pensando nas pessoas envolvidas e que envolvi nesse processo. Esta Tese é o resultado desse envolvimento: das conversas realizadas, das ausências sentidas, das presenças marcadas.

Várias são as pessoas a quem devo agradecer ao chegar neste momento. Muitas delas deram condições de possibilidade para que eu percorresse esta trajetória. Outras foram sendo encontradas durante o percurso, permitindo a continuidade desta caminhada. Porém, todas, ao seu modo, possibilitaram a construção desta Tese. Cada uma, de alguma maneira, questionou minhas verdades, desestabilizou minhas certezas, mobilizou meu pensamento. Dessa forma, outros caminhos puderam ser produzidos e outras coisas puderam ser pensadas e ditas. Por isso, agradeço ...

À minha orientadora, professora Maura Corcini Lopes. Conviver com a Maura durante quatro anos foi uma experiência que não se resume ao curso do Doutorado. Ao mesmo tempo que seu rigor acadêmico me desafiou a cada linha escrita, sua generosidade ensinou-me que a vida acadêmica é “uma” das vidas que podem ser vividas. Suas orientações extrapolam a relação professor-aluno e estabelecem um vínculo que, sinceramente, desejo levar para toda a minha vida. Com a Maura, também aprendo a cada encontro o quanto é necessário cuidar de si e dos outros de forma ética, responsável e humana. Agradeço-lhe por permitir-me conviver e aprender com ela.

Às professoras Dra. Betina Hillesheim, Dra. Elí T. Henn Fabris. Dra. Kamila Lockmann e Dra. Maria Cláudia Dal’Igna, por aceitarem prontamente compor a Banca de Qualificação do projeto e de Defesa Final desta Tese. Tenho aprendido com todas ao longo desta caminhada. Agradeço pela disponibilidade, pelo olhar atento e cuidadoso, pelas contribuições generosas e instigantes que refinaram o trabalho aqui finalizado. À Profa. Betina, sou grata por continuar fazendo parte de minha formação como pesquisadora, iniciada no Mestrado. Foi com ela que, de certo modo, fui apresentada a outras formas de pensar a educação, as políticas públicas, a Educação Especial e as pessoas com deficiência. À Profa. Elí, agradeço pelas conversas, aprendizagens e convívio. Suas palavras sempre serviram de inspiração e apoio nos diferentes momentos desta trajetória. À Profa. Kamilla, agradeço pelos encontros, dentro e fora da academia, que sempre nos dão um fôlego maior para continuar a

trajetória. Todos, de alguma forma, foram inspiradores. À Profa. Maria Cláudia, agradeço pelas possibilidades de conversa e de inserção em outros espaços. Tais desafios colocaram-me em movimento para que eu pudesse tomar algumas decisões nesse período.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em especial aos professores da Linha de Pesquisa II. Todos os seminários, todas as leituras e todas as discussões contribuíram para este trabalho, desde a construção do projeto de pesquisa até a finalização desta Tese.

Aos colegas de Doutorado da turma de 2014. Nossas diferenças enriqueceram todas as discussões realizadas. Em tempos em que a intolerância e a incapacidade de divergir sem agredir se fortalecem, nossa convivência mostrou a possibilidade de viver e conviver com respeito.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação: Caroline e Loinir. Agradeço pelo cuidado que têm com a nossa “vida acadêmica”, exigindo Lattes atualizado e mandando *e-mails* sobre documentos e atividades pendentes. Obrigada pelas orientações, sempre tão precisas, para dar conta de tudo isso, que também faz parte desta trajetória.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudo em Inclusão (GEPI), coordenado pela professora Maura. Quinta de manhã era dia de ir para a UNISINOS para pensar o pensamento. Não era aula, não tinha presença, nem certificado de participação. O espaço ocupado era de todos e de ninguém. Com o grupo, o compromisso que se tinha sempre foi *apenas* com o estudo e com o pensamento.

Ao Grupo de Orientação – *Coven*. À Amanda, ao Audrei, à Carine, à Daniella, à Deise, à Graciele, à Jaqueline, à Júlia, à Juliana, ao Pedro, ao Peterson, à Priscila, à Ruth, à Virgínia, à Vitória e ao Yuri. Agradeço a todos pelo convívio e pelas aprendizagens, pelos cafés, almoços, Anpeds, reuniões, eventos, artigos, risadas, choros, viagens, chimarrão, algumas cervejas, etc. Esta Tese tem muito de todos: do olhar cuidadoso, das sugestões e das críticas. Carrego comigo todas as marcas que deixaram em mim para a vida, pois na academia também se fazem amigos. À Deise, agradeço pela parceria, sempre.

À Liane Vizzotto e à Viviane Weschenfelder. À Liane, amiga que o Doutorado me apresentou. Mesmo mais distante, suas provocações e argumentos sempre mobilizaram meu pensamento. À Viviane, agradeço pelo nosso encontro na vida, mesmo antes do Doutorado. Sua empolgação com o trabalho de pesquisa é inspiradora. Agradeço pela torcida e apoio sempre; também torço muito por ela. Obrigada, Liane e Vivi, pelo dormitório compartilhado na casa das irmãs por várias noites e pela possibilidade de estudarmos juntas.

À Lene Belon, pela criteriosa revisão destes escritos. Seu olhar cuidadoso e profissional, suas indicações e correções qualificaram esta Tese.

À EEEF São João Bosco, de Lajeado (RS). Fui professora dessa escola por 17 anos. Muito do que sei ser como professora aprendi nessa escola. Hoje, não pertenço mais àquele grupo. Ainda assim, agradeço pelas várias possibilidades de pensar o que fui e o que me tornei. Agradeço pela torcida sincera de vários colegas que também me impulsionaram para que esta etapa fosse concluída e para que eu desejasse voar mais.

Em especial, agradeço à minha família. Ao meu pai, Pedro. A lembrança dele é uma constante, e a saudade ainda é enorme. Com ele, aprendi que o estudo é importante e que a vida nem sempre é fácil. À minha mãe, Glacy, agradeço pelo amor dedicado a mim de forma incondicional. Hoje, alguns papéis inverteram-se: às vezes, sou muito mais mãe do que filha. Mesmo assim, nos poucos sorrisos que ela me oferece, sei que ainda tem muito amor e carinho por mim. Amo-os pelas chances que me deram: de ser escolhida por eles e de ter aprendido sobre integridade, responsabilidade e honestidade. Agradeço pela vida que me proporcionaram e pelas condições de poder escolher certos caminhos, entre eles, o Doutorado. Eles sempre serão exemplos em minha vida.

Ao meu irmão, Henrique: sua forma de ser faz com que eu aprenda a cada dia o sentido da palavra *superação*. Tenho muito orgulho de ser sua irmã. Amo-o muito e ainda muito mais por, junto da Letícia, ter feito a Ana Clara, minha sobrinha e afilhada que tanto amo. Ela é o tempo de brincar, de dar risada, de parar e sentir a vida de outra maneira.

Às minhas amigas queridas: Carine e Viviane. As duas deram-me grandes presentes nesta vida, que amo como muita força: o Vítor e a Valentina. Ser “dinda” permite-me viver uma vida com dias mais leves e iluminados pelas descobertas que cada um me oferece, do seu jeito, no seu tempo. À amiga Larisse, agradeço pela parceria e incentivos constantes. Agradeço à vida pelo feliz encontro que tivemos na 3ª CRE. Às três amigas da vida, agradeço pela compreensão nos momentos em que me fiz ausente. Agradeço pela forma sempre carinhosa com que todas me acolheram nos momentos em que precisei de um chimarrão, de uma saída de casa, de uma risada, de uma conversa, de um desabafo.

À Anelise, minha sogra, e à Carina, minha cunhada. Agradeço pelo cuidado que tiveram comigo nestes quatro anos. Os almoços, os passeios, as conversas e a amizade sincera foram condições para que esta etapa fosse concluída.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu amor, Eduardo, homem íntegro e amoroso. Obrigada por cuidar de mim. Obrigada por sua coragem de conviver comigo nesses quatro anos. Obrigada pela paciência e por estar ao meu lado nos meus piores dias (que

não foram poucos). Obrigada por não me deixar desistir. Obrigada pelo apoio e por incentivar-me sempre. Obrigada por sonhar comigo. Obrigada por tudo. Amo-o!

[...] há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do “assistente social”-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos. (FOUCAULT, 2007, p. 251).

RESUMO

Esta Tese tem o objetivo de compreender de que maneira as práticas de apoio à inclusão escolar colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência a partir da década de 1990. Para isso, foram utilizados como material empírico 11 políticas, nacionais e internacionais, que regulamentam práticas de inclusão escolar no Brasil de 1990 até 2015. Os materiais foram analisados utilizando-se a ferramenta da normalização, conforme Michel Foucault. As análises dos documentos mostram práticas de apoio, produzidas e requeridas pelas políticas de inclusão, que objetivam criar as condições para a manutenção dos alunos com deficiência na escola comum. Também mostram a necessária criação dos serviços em rede e circulação dos sujeitos nesses serviços. Cada profissional que compõe a rede de serviços produz um diagnóstico segundo suas competências técnicas com informações que chegam à escola. Na escola, as informações produzem uma individualização das intervenções educativas, com o objetivo de desenvolver aprendizagens. Conclui-se que as práticas de apoio terceirizadas operam com processos de normalização que não apenas visam à correção, mas também fragmentam o sujeito com deficiência, indicando capacidades para a aprendizagem. Defende-se a tese de que as práticas de apoio terceirizadas, através da tríade rede-individualização-aprendizagem, constituem normalidades diferenciais nos sujeitos com deficiência.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão Escolar. Práticas de Apoio. Governamentalidade. Normalização. Normalidades Diferenciais.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand how support practices to school inclusion have put into operation normalization processes of people with disabilities since the 1990s. In order to do that, 11 national and international policies regulating practices of school inclusion in Brazil from 1990 to 2015 were used as empirical material. The materials were analyzed using the normalization tool, according to Michel Foucault. The analyses of the documents have evidenced support practices produced and required by inclusion policies, which aim to create conditions for keeping students with disabilities in the regular school. They have also shown both the necessary creation of network services and the circulation of the subjects in these services. Every professional participating in the service network produces a diagnosis based on their technical skills, with information that conveyed to the school. At school, information causes the individualization of educational interventions with the aim of developing learnings. It was concluded that outsourced support practices operate with normalization processes that not only are aimed at correcting, but also fragment the subject with disabilities by pointing out learning capabilities. It is defended the thesis that the outsourced support practices, through the network-individualization-learning triad, constitute differential normalities in subjects with disabilities.

Keywords: School Inclusion Policies. Support Practices. Governmentality. Normalization. Differential Normalities.

RESUMEN

Esta Tesis tiene el objetivo de comprender de qué manera las prácticas de apoyo a la inclusión escolar, a partir de la década de 1990, ponen en funcionamiento procesos de normalización de las personas con discapacidad. Para ello, se utilizaron como material empírico 11 políticas, nacionales e internacionales, que regulan prácticas de inclusión escolar en Brasil, de 1990 a 2015. Los materiales fueron analizados utilizando la herramienta de la normalización, según Michel Foucault. Los análisis de los documentos muestran prácticas de apoyo, producidas y requeridas por las políticas de inclusión, que objetivan crear las condiciones para el mantenimiento de los alumnos con discapacidad en la escuela común. También muestran la necesaria creación de los servicios en red y circulación de los sujetos en estos servicios. Cada profesional que compone la red de servicios produce un diagnóstico a partir de sus competencias técnicas, con informaciones que llegan a la escuela. En la escuela, las informaciones producen una individualización de las intervenciones educativas con el objetivo de desarrollar aprendizajes. Se concluye que las prácticas de apoyo externalizadas operan con procesos de normalización que no sólo apuntan a la corrección, pero fragmenta al sujeto con discapacidad indicando capacidades para el aprendizaje. Se defiende la tesis que las prácticas de apoyo externalizadas, a través de la tríada red-individualización-aprendizaje, constituyen normalidades diferenciales en los sujetos con discapacidad.

Palabras clave: Políticas de Inclusión Escolar. Prácticas de Apoyo. Gubernamentalidad. Normalización. Normalidades Diferenciales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Excertos dos Pareceres Descritivos que indicam sugestões e melhoramentos.....	33
Quadro 2 – Proliferação das políticas de inclusão a partir da LDB 9394/96.....	47
Quadro 3 – Educação Especial como modalidade e responsável pelo apoio/AEE.....	56
Quadro 4 - Amostra de excertos referentes às práticas de apoio financeiro.....	100
Quadro 5 – Excerto referente à pratica de apoio terceirizado e à prática de apoio pedagógico formativo.....	101
Quadro 6 – Amostra de excertos referentes às práticas de apoio terceirizado.....	108
Quadro 7 – Amostra de excertos referentes à prática de apoio pedagógico formativo.....	110
Quadro 8 – Amostra de excertos referentes ao apoio oficial.....	111
Quadro 9 – Amostra de excertos referentes ao apoio oficial na década de 1990.....	113
Quadro 10 - Investimento na Educação Especial na década de 1950.....	127
Quadro 11 - LDB 4.024/61 e a Educação Especial.....	128
Quadro 12 - LDB 5.692/71 e a Educação Especial.....	133
Quadro 13 - Redes de apoio.....	148
Quadro 14 - Articulação de diferentes setores para a manutenção do sujeito com deficiência na escola comum.....	151
Quadro 15 - Articulação de profissionais da saúde com a educação das pessoas com deficiência – 1940 a 1970.....	152
Quadro 16 - Articulação de equipes para a educação das pessoas com deficiência –1970 a 1990.....	153
Quadro 17 - Equipes/redes de serviços para o atendimento educacional da pessoa com deficiência – 1990 a 2010.....	154
Quadro 18 - Função diagnóstica dos serviços de apoio em rede.....	159
Quadro 19 - A individualização das intervenções educativas.....	166
Quadro 20 - Adaptações e Flexibilizações curriculares.....	167
Quadro 21 - O investimento na capacidade de aprendizagem.....	173
Quadro 22 - Relatório de avaliação psicopedagógica de aluno de 9 anos.....	179
Quadro 23 - Relatório de avaliação psicológica de aluna de 7 anos.....	180
Quadro 24 - Relatório Neurologista – Pedro, 10 anos.....	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - A proliferação de programas para operacionalizar a inclusão.....	46
Tabela 2 – A proliferação de políticas de inclusão a partir de Salamanca.....	48
Tabela 3 – Materiais da pesquisa.....	54
Tabela 4 – Tipificação do apoio encontrado nas políticas de inclusão.....	102
Tabela 5 - Recorrência das práticas de apoio em cada política.....	105
Tabela 6 – Ênfases do apoio através das décadas.....	107
Tabela 7 - Materiais usados para visualizar as mudanças das práticas de apoio	118
Tabela 8 - Práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência na década de 1940.....	122
Tabela 9 - Práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência na década de 1950.....	126
Tabela 10 - Práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência na década de 1960.....	130
Tabela 11 - Práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência na década de 1970.....	134
Tabela 12 - Práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência na década de 1980.....	138
Tabela 13 - Síntese – técnicas e fins das práticas de apoio.....	141
Tabela 14 - Síntese das ênfases e organização dos serviços de apoio terceirizado: profissional especialista – equipe – redes.....	156
Tabela 15 - Deslocamento da normalidade.....	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação neuropsicopedagógica de aluno com deficiência de 8 anos de idade.....	179
---	-----

LISTA DE SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- AIMS** - Escala Motora Infantil de Alberta
- AIPD** - Ano Internacional das Pessoas Deficientes
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BPC** – Benefício de Prestação Continuada
- CADEME** - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
- CAPS I** – Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
- CEB** – Conselho de Educação Básica
- CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial
- CESB** - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNEC** - Campanha Nacional de Educação de Cegos
- CNERDV** - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
- CNSS** - Conselho Nacional de Serviço Social
- CRE** – Coordenadoria Regional de Educação
- EDM** - Escala de Desenvolvimento Motor
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GEPI** - Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
- GIPES** - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
- GT** - Grupo de Trabalho
- IBC** – Instituto Benjamin Constant
- INAMPS** - Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
- INES** – Instituto Nacional da Educação dos Surdos
- INPS** - Instituto Nacional de Previdência Social
- INSS** - Instituto Nacional de Seguro Social
- LBA** - Legião Brasileira de Assistência
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial

ONG – Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

RBE - Revista Brasileira de Educação

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários

SR – Sala de Recursos

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SUS - Sistema Único de Saúde

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

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

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

O QUE SERÁ ENCONTRADO NESTA TESE.....	20
INTRODUÇÃO.....	23
1. AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE APOIO.....	40
1.1 As práticas de apoio como objeto de pesquisa.....	43
1.2 Abrangência e circulação da temática: as pesquisas encontradas.....	59
2. MOVIMENTOS METODOLÓGICOS.....	75
2.1 A materialidade de pesquisa: as políticas de inclusão.....	81
2.2 O conceito e a ferramenta: a governamentalidade e a normalização.....	89
2.3 Procedimentos metodológicos e primeiros achados.....	100
3. USOS E SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE APOIO A PARTIR DA DÉCADA DE 1940.....	117
4. O APOIO TERCEIRIZADO E OS PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO.....	146
4.1 O estabelecimento da e a circulação na rede.....	148
4.2 A individualização das intervenções educativas.....	166
4.3 O investimento na capacidade de aprendizagem.....	173
5. AS DEFICIÊNCIAS COMO NORMALIDADES DIFERENCIAIS.....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS.....	198
APÊNDICE A – QUADRO COM EXCERTOS QUE CONTÉM A PALAVRA APOIO/APOIAR, ETC. (EXEMPLO)	218
APÊNDICE B – QUADRO COM TIPIFICAÇÃO DO APOIO (EXEMPLO)	220
APÊNDICE C – RESULTADO DE PESQUISA NO BDTD – ESTADO DA ARTE (EXEMPLO)	226
APÊNDICE D – CATEGORIAS ANALÍTICAS (EXEMPLO)	227
APÊNDICE E – ESQUELETO DA TESE.....	230

O QUE SERÁ ENCONTRADO NESSA TESE

O começo não precisa ser, necessariamente, o começo. Uma história pode começar pelo fim. Por que não? Existe certo ou errado para contar o início de uma história? Não existe certo e errado.

Começar a contar uma história pelo fim pode não ser a melhor opção ou estratégia de convencimento por parte do autor para a continuidade da leitura por seus interlocutores. Porém, penso que sinalizar o que pode ser encontrado na história que segue sempre pode ser um “aperitivo”, pode despertar a “vontade de saber” como essa história foi construída, organizada, e quais são seus desfechos.

Esta Tese conta uma história: que não foi linear, que não foi simples de construir, mas que foi, ao mesmo tempo, extremamente desafiadora e gratificante. Desafiadora pela possibilidade de pensar e dizer o que foge do óbvio. Desafiadora pela necessidade de dizer o que não foi dito, mesmo sendo a temática das políticas de inclusão escolar quase exaustiva no cenário das pesquisas educacionais. Gratificante pela oportunidade de construir uma pesquisa que se deparou com o inesperado e, com isso, exercitar atos de criação. Gratificante pelo processo de descobertas, muitas vezes árduo e doloroso, que constitui o ato de pesquisar. Gratificante pelos encontros teóricos e pessoais que mobilizaram o pensamento e deram fôlego para seguir e concluir o processo.

É muito difícil “resumir” quatro anos de pesquisas em 231 páginas. Mais difícil ainda é pontuar, nestas páginas iniciais, o que deve ser dito de forma antecipada para situar o leitor e a mim mesma sobre todo o trabalho realizado, como uma espécie de roteiro de leitura. Porém, a escolha dessa estratégia, inspirada em Hattge (2014) e Kraemer (2017), configura-se quase como um ato de confissão: confesso, de forma rápida, o que foi feito e deixo o leitor livre para escolher prosseguir ou não com a leitura desta história.

Assim, passo a informar o que será encontrado nesta Tese:

I- Esta Tese trata da temática das políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência¹ e articula discussões nos campos de Educação Especial e Educação Inclusiva.

¹ Nesta tese, assumo o termo *peçoas com deficiência* para fazer referência ao público-alvo da Educação Especial e das políticas de inclusão escolar. Pessoas com deficiência são aquelas com “impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015). Incluem-se os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Opto pelo uso de termo *peçoas com deficiência* por ser a terminologia adotada na legislação recente e em vigor.

Para tanto, utilizam-se conceitos e ferramentas desenvolvidos por Michel Foucault e seus comentadores.

II- Esta pesquisa encontra-se sob a guarda de uma pesquisa maior: *Inclusão: processos de subjetivação docente*, realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), coordenado pela professora Maura Corcini Lopes². Tal pesquisa também utiliza/utilizou as políticas de inclusão como materiais empíricos, com o objetivo de “conhecer, analisar e problematizar como as políticas e os saberes sobre a inclusão chegam aos docentes, capturando-os e fazendo-os operar sobre si mesmos e sobre os outros, segundo a lógica da inclusão” (LOPES, 2017, p.08).

III- O problema que orienta a pesquisa é: *como as práticas de apoio à inclusão escolar, a partir da década de 1990, colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência?*

IV- Esta Tese tem como objetivo compreender de que maneira as práticas de apoio à inclusão escolar, a partir da década de 1990, colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência.

V- Compreende-se que as práticas de apoio visualizadas nas políticas de inclusão após a década de 1990 refinam os processos de normalização dos sujeitos com deficiência por meio de diferentes estratégias.

VI- Os materiais de pesquisa utilizados são 11 políticas nacionais e internacionais que tratam da inclusão escolar: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Política Nacional de Educação Especial (1994); Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (1996); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Resolução nº 4 de 2009/Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (2009); Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (2011); Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei nº 13.005 (2014); e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (2015).

VII- Nesta tese, dois conceitos são fundamentais:

² O Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão – GEPI é um grupo de estudos vinculado à UNISINOS e cadastrado no CNPq. O GEPI teve suas atividades iniciadas em 1999 pelas professoras Elí Henn Fabris e Maura Corcini Lopes. Atualmente, o grupo reúne-se semanalmente nas dependências da UNISINOS e é coordenado pela professora Maura Corcini Lopes. Maiores informações sobre a pesquisa guarda-chuva e o GEPI podem ser encontradas no texto *O GEPI e como nos tornamos o que somos*, de Maura Corcini Lopes e Elí T. Henn Fabris. O texto encontra-se no livro: FABRIS, Elí T. Henn, KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

- *governamentalidade*, entendida como uma grade de inteligibilidade que permite a leitura de políticas de inclusão produzidas em uma racionalidade neoliberal, as quais geram efeitos em todos os sujeitos.

- *normalização*, ferramenta teórica com que opero sobre os materiais para dar visibilidade aos processos dos quais as pessoas com deficiência são alvos mediante as práticas de apoio.

VIII- O texto está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento a construção do objeto e o problema de pesquisa, bem como a abrangência e circulação da temática. No segundo capítulo, abordo as escolhas teóricas e metodológicas, além de alguns achados iniciais. No terceiro capítulo, apresento pistas e rastros das práticas de apoio em diferentes momentos históricos. No quarto capítulo, trago o *corpus* analítico e as categorias de análise criadas: *o estabelecimento da e a circulação na rede; a individualização das intervenções educativas; e o investimento na capacidade de aprendizagem*. No quinto capítulo, apresento uma analítica que discute os possíveis efeitos dos processos de normalização mediante as estratégias encontradas.

IX- A pesquisa possibilitou a compreensão de que as práticas de apoio à inclusão escolar, mesmo consideradas importantes e necessárias, operam com a articulação *Rede – Individualização – Aprendizagem*, fragmentando o sujeito com deficiência. Tal processo permite constituir um sujeito com deficiência composto por *normalidades diferenciais*.

X- A tese que defendo é que *as práticas de apoio terceirizada, através da tríade rede-individualização-aprendizagem, constituem normalidades diferenciais nos sujeitos com deficiência*.

As questões acima pontuadas serão desenvolvidas e articuladas no texto a seguir. Acredito que informar o leitor antecipadamente sobre algumas questões esquemáticas da Tese possibilita salientar determinadas balizas colocadas no decorrer da construção da pesquisa, as quais serão visualizadas ao longo da leitura.

INTRODUÇÃO

O Brasil tem avançado na *implementação dos apoios necessários* ao pleno e efetivo exercício da capacidade legal por todas as pessoas com deficiência, ao empenhar-se na equiparação de oportunidades para que a deficiência não seja utilizada como impedimento à realização de sonhos, desejos e projetos, valorizando o protagonismo e as escolhas dos brasileiros com e sem deficiência. (BRASIL, Plano Viver sem Limite, 2011, p. 07, grifos meus).

A inclusão não funciona. É fácil escrever as leis que nos obrigam a incluir os alunos com deficiência, *mas no dia a dia não temos apoio de nenhum lado* para resolver os problemas que surgem em função da inclusão. (Memórias da Autora - narrativa docente, 2015, grifos meus).

As vinhetas acima apresentam um dentre vários tensionamentos visibilizados quando falamos em políticas de inclusão escolar. São dois enunciados aparentemente contraditórios, mas que exemplificam a complexidade e o caráter paradoxal e polissêmico da inclusão escolar: de um lado, apontam-se investimentos públicos de diferentes ordens para que a inclusão escolar seja uma realidade nos sistemas educativos; de outro, várias afirmativas indicam o caráter impositivo da inclusão por parte da legislação educacional, sem a oferta de condições adequadas para efetivá-la. Porém, e apesar de todas as contradições, dos paradoxos, dos desafios e das possibilidades, o imperativo³ é claro: é necessário incluir.

Não é possível negar a condição real da inclusão no sistema educacional brasileiro. Mais do que uma realidade, a inclusão é uma necessidade, um imperativo do nosso tempo, da nossa sociedade. Nas palavras de Lopes e Fabris (2013),

Não se trata de tomar uma postura contra ou a favor da inclusão, mas sim de tomá-la como um imperativo, forjado na Modernidade a partir da noção de exclusão, ou seja, trata-se de entendê-la como uma invenção de um tempo moderno que ganha o maior destaque na Contemporaneidade devido, entre outros aspectos, às desigualdades acentuadas entre sujeitos, suas formas de vida e condições econômicas, culturais, sociais, religiosas, individuais, etc. (LOPES; FABRIS, 2013, p 13).

³ Dalbosco (2011), em seu livro *Kant & a Educação*, apresenta as principais ideias de Kant sobre educação, dentre as quais, destaco a noção de imperativo, que pode ser entendido como “o princípio através do qual o agente racional obriga-se a agir com base em justificativas, ou seja, em razões”. (DALBOSCO, 2011, p. 68). Segundo o autor, Kant (apud DALBOSCO, 2011) apresenta o imperativo hipotético e o imperativo categórico; tem-se o primeiro “quando a obrigação racional é condicionada à adoção de um fim opcional pelo agente” (DALBOSCO, 2011, p. 68), ou seja, indica um caráter de relatividade sobre o fim ou sobre a própria ação. Neste caso, tanto a ação quanto o fim poderiam ocorrer de outro modo. Já no imperativo categórico, a “obrigação é incondicional, [...], ela é necessária e universal” (DALBOSCO, 2011, p. 69). A ação dá-se de uma única forma, sem relação com os meios ou com determinadas condicionalidades, e a “lei moral é o princípio supremo”. (DALBOSCO, 2011, p. 69). Enquanto categórico, o imperativo, portanto, deve ser inquestionável e valer-se de uma obrigação moral, aplicável de forma universal. Assim, a inclusão, na atualidade, pode ser entendida como um imperativo categórico em função de sua condição inquestionável e obrigatoriedade (moral, legal, universal). Entendo que essa forma de compreender a inclusão como um imperativo se relaciona com as condições de possibilidade históricas que movimentaram e articularam diferentes discursos, saberes e práticas sobre as formas de educação das pessoas com deficiência e que permitiram, na atualidade, pensar a inclusão como imperativo.

É notório observar a proliferação do que se fala e do que se faz em nome da inclusão escolar. A inclusão escolar (e outras tantas formas de adjetivar a inclusão) é assunto da moda e está cada vez mais presente nas discussões pedagógicas, sociais, midiáticas, etc. A profusão da temática aparece em diferentes contextos: nos relatos dos professores, nas pesquisas acadêmicas, nas reportagens e mídias, como televisão, jornais e revistas, nos índices estatísticos que revelam o aumento das matrículas de alunos com deficiência em escolas comuns, no aumento do número de processos jurídicos solicitando serviços de apoio para alunos com deficiência em situação de inclusão escolar, etc. Experiências de inclusão nas escolas são exaltadas como forma de “salvação” da educação brasileira, ou ainda, como marcadoras de um processo “difícil, penoso, mas possível e gratificante”, em que todos os envolvidos constroem aprendizagens significativas de respeito e tolerância com a diferença.

Todos os dias, somos bombardeados pelas diferentes mídias com notícias que exaltam experiências inclusivas de sucesso nas escolas brasileiras: em uma busca no *site* Google com a expressão *experiências de inclusão escolar*, são rastreados aproximadamente 1.230.000⁴ resultados entre *sites* específicos de instituições destinadas à educação das pessoas com deficiência, artigos científicos e pesquisas acadêmicas, bem como relatos de experiências em revistas de ampla circulação em espaços escolares, como a revista *Nova Escola*⁵. Ao dedicar um pouco mais de atenção a esta revista, acessar seu *site* e realizar uma busca com o termo *inclusão*, encontro em torno de 8.750 resultados, entre edições especiais, reportagens, vídeos e entrevistas, com diferentes apelos: “A inclusão que ensina”, “Inclusão: 7 professoras mostram como enfrentam esse desafio”, “Inclusão promove a justiça”, “Adequar é o caminho”, “É hora de garantir a aprendizagem de todos”, “Inclusão: o que precisa mudar nas escolas?”, “Cada um aprende de um jeito”, “A sociedade em busca de mais tolerância”, etc. Tal espraiamento da discursividade sobre a inclusão escolar marca um momento histórico em nossa sociedade, atrelado à universalização da escola e à garantia da escola para todos.

A proliferação de discursos sobre a inclusão estabelece, na atualidade, uma articulação entre diferentes campos de saber que colocam em funcionamento ferramentas, verdades e possibilidades de estabelecê-los como naturais, necessários, benéficos, incontestáveis, acima de qualquer suspeita.

⁴ Busca realizada no *site* Google em 23 de novembro de 2017.

⁵ A revista *Nova Escola* é uma publicação mensal da Editora Abril e Fundação Victor Civita, com ampla circulação nas escolas de todo o país. Direcionada ao apoio didático a professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, apresenta, em suas versões impressas e *on-line*, sugestões de atividades, planos de aula, temáticas especiais, vídeos, jogos, reportagens, experiências de sucesso em diversas áreas que podem ser utilizadas pelos professores e suas práticas. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/>. Acesso em: 12 ago. 2016

Em se tratando do que entendemos como discurso de inclusão, para que ele se torne hoje o que vemos em ação é necessário que diferentes campos do saber operem em favor de mantê-lo em funcionamento. Nesse caso, vemos o discurso pedagógico, o científico, o jurídico, além dos discursos do campo dos direitos humanos, da mídia. (SILVA; HENNING, 2014, p. 846).

O ingresso e a permanência dos sujeitos com deficiência no sistema escolar comum, direitos garantidos por diferentes leis e decretos, têm tensionado discussões em diferentes esferas sociais, dividindo opiniões entre aqueles que defendem e os que acusam a “inclusão”. Na esteira dos que são a favor, há argumentos de que a sociedade civil ganha em conviver com a deficiência desde cedo; que a escola é o lócus privilegiado para aprender a conviver com as diferenças; que a escola aprende a gerenciar as diferentes aprendizagens quando recebe e mantém alunos com deficiência; que os professores aprendem a utilizar diferentes recursos para promover diferentes formas de aprender; que as diferentes situações de aprendizagem envolvem a escola como um todo e “forçam” a constante discussão e aperfeiçoamento do corpo docente, etc. Na contramão de tais argumentos, há aqueles que alegam que a inclusão dificulta o avanço dos conteúdos nas turmas escolares; que os alunos “incluídos” baixam o desempenho da turma em avaliações de larga escala e acabam diminuindo a pontuação da escola; que atender alunos com deficiência envolve profissionais especializados e equipamentos diferenciados, onerando o sistema escolar; que os diferentes cursos oferecidos aos professores não atendem às reais necessidades de formação e atuação para alunos com deficiência; que as turmas estão sempre muito “lotadas” para ter alunos incluídos, o que dificultaria um atendimento mais individualizado, etc.

Poderia continuar a listar muitos outros argumentos, contra e a favor da inclusão escolar; porém, acredito que isso não é produtivo na discussão que proponho. O fato que se apresenta é que a inclusão está posta e é marcada, organizada e regulamentada em diferentes políticas educacionais, assistenciais e sociais que garantem às pessoas com deficiência a matrícula e a frequência na escola comum.

Indo além de uma demarcação binária a favor ou contra, ou ainda, além do politicamente correto no que se refere à inclusão escolar de pessoas com deficiência, e tomando a inclusão como algo necessário aos modos de vida da atualidade, penso ser de extrema produtividade discutir o que tais políticas vêm determinando como forma de atendimento educacional, ao longo das décadas, para que hoje percebamos todo um mecanismo que coloca em funcionamento a possibilidade e a necessidade de tais sujeitos estarem e permanecerem na escola comum. Assim, muito longe de verificar se essas políticas são efetivadas nas escolas comuns, proponho ajustar o foco para o que de recorrente e de

descontínuo aparece nos documentos das políticas públicas e os efeitos que produzem na Contemporaneidade.

Pensar nos motivos pelos quais as políticas de inclusão ainda podem ser uma temática interessante para uma Tese, apesar de tudo o que circula como verdade, necessidade e efeitos sobre a inclusão, implica movimentar o pensamento de outra forma. Problematizar, questionar, olhar com outros óculos, é o que proponho ao trazer a temática para discussão. Desconfiar do que é dado como fato permite “[...] a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação”. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 23).

Ao tentar colocar em suspensão algumas possibilidades de olhar para a inclusão de pessoas com deficiência na escola, entendendo a inclusão como invenção, penso que este movimento interpela as formas como me constituí e me constituo como profissional da Educação Especial e, agora, como aluna e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação, no curso de Doutorado em Educação. Apresento, então, algumas das formas como venho estudando e discutindo a temática das políticas de inclusão escolar, pois, “se hoje pensamos e discutimos a possibilidade/necessidade da inclusão escolar, é porque somos atravessados por diferentes acontecimentos e situações que nos possibilitam pensar dessa maneira e não de outra”. (SILVA; HENNING, 2014, p. 845).

Marcar algumas possibilidades de discussão e problematização não se insere em um início único, mas, entre idas e vindas, em experiências e fragmentos de um caminho vivido e percorrido, constituído por uma formação inicial, no final da década de 1990, em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial / Deficiência Mental⁶, formação esta marcada por um viés clínico-educacional. Ao mesmo tempo que me constituía como profissional que deveria atuar com aqueles historicamente excluídos e segregados em instituições especializadas, militava⁷ de maneira muito convicta em prol da integração/inclusão⁸ em escolas comuns –

⁶ Graduação realizada na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) no período de 1996 a 1999.

⁷ Cabe, neste momento, apresentar uma pequena diferenciação entre militância e ativismo. Conforme Veiga-Neto (2012), ambos os conceitos são da ordem do agir para modificar uma situação que se tem. Porém, a militância caracteriza-se como “ações coletivas que seguem um ideário comum, partilhado e assumido pelos membros da coletividade que, no caso, se constituem como uma comunidade”. (VEIGA-NETO, 2012, p. 273). Na militância, a problematização dos ideais coletivos e seus questionamentos possuem pouco espaço para acontecer. Já no ativismo, o que interessa, antes do agir coletivo, “é o seu compromisso ético com os outros e consigo mesmo”. (VEIGA-NETO, 2012, p. 273). Isso implica atitudes de verdade e coerência nas relações consigo e coletivas, bem como uma constante “reflexão e contínuos reajustamentos que devem proceder em razão de um ininterrupto cotejamento entre os seus pensamentos e as suas ações”. (2012, p. 273). É o confronto constante entre o que é “possível pensar e dizer sobre cada situação e o que é possível fazer com ela, contra ela, a favor dela etc.”. (VEIGA-NETO, 2012, p. 273). É a tentativa constante de mudar a si e aos outros. Assim, entendo que me movimento nas duas posições: militante por uma educação de qualidade para todos os sujeitos, para que as pessoas com deficiência tenham suas especificidades respeitadas e atendidas na educação comum,

movimentos em ascendência nas discussões de todas as ordens, marcadas por legislações e normativas que inauguravam novas formas de atender tais sujeitos, não se restringindo a instituições especiais. A década de 1990 certamente foi um marco no que se refere aos movimentos e ao estabelecimento de políticas que garantiram uma “escola para todos”, e isso não é novidade. É a partir dessa década que percebemos a proliferação de dispositivos legais, internacionais e nacionais, que regulamentariam outras formas de educar os sujeitos com deficiência. Rech (2011) salienta que naquela década coexistiam diferentes condições para que o movimento da inclusão escolar no Brasil se concretizasse ao final dos anos 1990 e a partir da década de 2000. Ao analisar documentos e dados produzidos nos dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a autora enfatiza que

Embora já exista sutilmente a vontade de incluir, o termo no sentido de “inclusão escolar” – de colocar todos os alunos na escola regular e garantir as condições necessárias para sua permanência – só teve maior visibilidade a partir do segundo mandato do Governo FHC. (RECH, 2011, p. 28).

É justamente nesse mesmo período que as políticas educacionais apontam para um deslocamento nas formas de entendimento e atuação da Educação Especial. Uma vez que se tornava necessário colocar todos na escola comum, a Educação Especial, considerada até então como um sistema diferenciado de educação para as pessoas com deficiência, passa a ser entendida como uma modalidade dentro de um sistema maior de educação geral, perpassando os diferentes níveis desse sistema.

O que venho percebendo, ao analisar algumas das políticas de inclusão de pessoas com deficiência, é que, além do movimento pró inclusão, a própria definição, a forma de atuação e o público-alvo da Educação Especial vêm se reconfigurando nas letras das leis, diferentemente do que havia se estabelecido durante minha formação inicial. O que é mesmo Educação Especial? Quem são os sujeitos que dela necessitam para estar/permanecer na escola? De que forma a Educação Especial atua nas escolas comuns? Estes e outros questionamentos passaram a permear algumas de minhas inquietações acadêmicas ao perceber os movimentos marcados na legislação brasileira no que se refere à inclusão educacional dos sujeitos com deficiência.

Ao continuar o caminho, sendo nomeada, no ano de 2001, para o cargo de professora de Educação Especial em um concurso público do Estado do Rio Grande do Sul e assumindo

etc.; porém, ao problematizar e tensionar questões sobre a Educação Especial e políticas de inclusão escolar, proponho-me a assumir uma postura ativista, de pensamento sobre meu próprio pensamento e sobre as ações.

⁸ Neste momento, utilizo o termo *integração/inclusão*, pois, naquele período, as políticas e práticas educativas estavam pautadas nesses dois movimentos.

uma classe especial de alfabetização para alunos com deficiência intelectual de oito a 16 anos, tive a possibilidade de “colocar em prática” o que foi aprendido no curso de graduação. Nesse momento, alguns deslocamentos também movimentaram minha prática: percebia, em várias situações, que a proposta de inclusão marcada nas leis e decretos não era efetivada nas escolas, ou melhor, não tinha condições de se efetivar: faltavam profissionais; havia a sensação de que “aqueles alunos” não eram da escola e não deveriam estar lá; percebiam-se o desconhecimento e a resistência em discutir e aprender novas formas de ensinar e avaliar; marcava-se aquilo que seria normal nos espaços da escola. Enfim, não bastava a legislação marcar um momento histórico se, na prática escolar, isso não se efetivava.

Com isso, não quero argumentar que tais dificuldades já se encontram superadas nos dias atuais. Ao contrário, acredito que, embora muitos avanços em relação às práticas educacionais com alunos com deficiência sejam visualizadas no decorrer das décadas, as resistências encontradas no início de minha trajetória profissional permanecem e ainda aparecem nos discursos contrários à inclusão: professores dizem-se despreparados, e a escola argumenta que não possui recursos suficientes, que tais alunos perturbam o bom andamento das atividades escolares, que oneram os serviços educacionais, que baixam os índices de desempenho da escola nas avaliações externas, etc. Mais uma vez, a legislação tentou encontrar soluções (mesmo que de forma provisória e questionável) para alguns dos impasses: a obrigatoriedade de disciplinas de Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas licenciaturas⁹ (com a intenção de preparar futuros professores), o duplo financiamento por aluno com deficiência nas escolas comuns¹⁰ (com o intuito de disponibilizar mais recursos financeiros para as escolas), a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais¹¹ (para prover profissionais especializados e espaços adequados nas escolas para atender alunos incluídos), verbas para reformas escolares¹² (a fim de tornar acessíveis os

⁹ Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Entre outras questões, esse decreto afirma que a LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, nos diferentes níveis e instituições de ensino.

¹⁰ Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, e Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que admite a dupla matrícula dos alunos com deficiência na educação comum e no atendimento educacional especializado.

¹¹ Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

¹² O Programa Escola Acessível tem como base legal diferentes legislações, entre elas: o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (que dispõem sobre Educação Especial e atendimento educacional especializado). Além de assegurar financiamento diferenciado para os alunos contabilizados como público da Educação Especial que recebem atendimento educacional especializado na escola comum, os decretos citados asseguram que o Ministério da Educação (MEC) deve prestar apoio técnico e financeiro para adequação arquitetônica dos prédios escolares e para a

espaços escolares), cursos de formação em nível de aperfeiçoamento e especialização para professores e gestores¹³ (com o propósito de formar e atualizar profissionais que atuam de forma direta e indireta com tais alunos).

Conforme Américo, Carniel e Takakashi (2014), até 2001, as legislações dão ênfase às concepções de Educação Especial e de Educação Inclusiva; após 2001, a ênfase encontra-se na superação das limitações estruturais e funcionais (programas para formação de professores, investimentos nas Salas de Recursos, etc.). Dessa maneira, posso acreditar que as políticas de inclusão têm tentado organizar e prover diferentes serviços para que o público da Educação Especial – ou seja, os alunos com deficiência – tenha condições de manter-se na escola comum. Dito de outra forma, a legislação relativa à Educação Especial e à Educação Inclusiva, que em um primeiro momento define conceitos e concepções a respeito das formas de escolarização das pessoas com deficiência, em um segundo momento, passa a produzir condições para que a Educação Inclusiva se efetive.

Porém, ao mesmo tempo que a legislação pertinente tem proposto formas de resolver situações problemáticas que aparecem no decorrer do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, outras discussões surgem no que se refere ao atendimento educacional de tais sujeitos: de que forma a Educação Especial se articula com outros serviços educacionais para dar conta do atendimento do seu público-alvo nos diferentes espaços educacionais? Como estabelecer redes de apoio que viabilizem atendimentos que favoreçam a permanência e a aprendizagem de tais sujeitos na escola comum? De que maneira a Educação Especial vem modificando suas formas de atuação de modo a reconfigurar seus serviços para atender a população com deficiência em idade escolar? Tais questionamentos colocam sob suspeita a forma naturalizada de entender as políticas de inclusão como uma conquista de determinados grupos minoritários, ou ainda, como se tais políticas fossem mais justas e igualitárias no que se refere à educação das pessoas com deficiência. Não quero dizer que as lutas e conquistas expressas nas políticas de inclusão e a universalização do ensino comum não devam ser defendidas. No entanto, neste momento, proponho olhar com certa desconfiança para tais políticas, de maneira a enxergar outra produtividade, que vai além da legitimação de lutas e da expressão de princípios como o da igualdade de todos perante a lei.

produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade dos alunos com deficiência no ensino comum.

¹³ O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, iniciado em 2003, teve como objetivo principal a formação de gestores e professores das escolas públicas para a inclusão. Realizou atividades de formação em mais de 100 municípios-polo em todas as regiões do Brasil. Além disso, o MEC, em parceria com diferentes instituições de Ensino Superior, promoveu o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, com o objetivo de formar professores da rede pública que atuam no atendimento educacional especializado e na escola comum, em nível de especialização, extensão e aperfeiçoamento. (BRASIL, 2005).

Um pouco mais adiante, e após dois cursos de especialização fortemente marcados pelo caráter clínico de suas abordagens (psicopedagogia e estimulação precoce), em 2008, inicio o Mestrado em Educação¹⁴: um desafio marcado pelas incertezas, desconstruções, dúvidas e mal-estares que as leituras de autores pós-estruturalistas e suas provocações causavam em relação à minha pesquisa, bem como à minha própria constituição como especialista da Educação Especial. Tais autores “[...] desconstruíram o pensamento moderno e alguns dos conceitos que criaram ou com os quais operaram passaram a constituir, também, alguns de nossos *pressupostos* ao desenvolvermos nossas pesquisas pós-críticas em educação”. (PARAÍSO, 2014, p. 27, grifo da autora).

Lembro especialmente que a leitura de Skliar (2003), no texto: *Sobre a anormalidade e o anormal – notas para um julgamento (voraz) da normalidade*, foi de extrema importância para poder olhar com outros olhos a Educação Especial: como esta se constituiu como um saber-poder sobre a anormalidade escolar, como uma das formas encontradas para normalizar e adequar os sujeitos com deficiência cada vez mais de acordo com uma lógica disciplinar da qual a escola sempre foi uma grande representante. Foi necessário e imprescindível “ver com outros olhos”, “destruir” algumas de minhas convicções como profissional, desnaturalizar algumas verdades sobre a Educação Especial e seus sujeitos “especiais”, para continuar por esse caminho. Fischer (2003) salienta “[...] que é preciso aprender o exercício da dúvida permanente em relação a nossas crenças, às nomeações que vimos fazendo por vezes há longo tempo, de tal forma que já as transformamos em afirmações e objetos plenamente naturalizados”. (FISCHER, 2003, p. 375).

Conforme Skliar (2003), a história da Educação Especial vinculou-se aos saberes médicos e psicológicos, conservando um olhar iluminista sobre a anormalidade.

[...] nesse sentido, deixo explícita a idéia¹⁵ de que a educação especial é, antes de mais nada, a fabricação de um conjunto de dispositivos, tecnologias e técnicas que se orientam para uma normalização – inventada, de um outro, também inventado – como outro deficiente. (SKLIAR, 2003, p. 156).

Durante o curso de Mestrado, ao entender a escola como “sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno” (VEIGANETO, 2007, p. 98), olhei para a educação e para a temática da avaliação escolar de outro

¹⁴ Mestrado em Educação realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), na linha de pesquisa Identidade e Diferença na Educação. Atualmente, a linha de pesquisa chama-se Educação, Cultura e Produção de Sujeitos.

¹⁵ A acentuação da palavra foi mantida conforme consta no excerto original, anterior ao último acordo ortográfico. A grafia das palavras de excertos sempre será mantida conforme os originais.

modo. Buscando em Michel Foucault algumas das ferramentas para a análise e discussão de certas temáticas que se agregavam à pesquisa, passei a problematizar a avaliação escolar como uma ferramenta que constitui determinados tipos de sujeitos, ditos como “especiais”. As ferramentas teóricas e metodológicas, ancoradas em conceitos como *exame*, *normalização*, *disciplina* e *discurso*, permitiram perceber de que forma a avaliação escolar, mais precisamente os Pareceres Descritivos, constituem e formatam, por meio de marcas e de recorrências, um tipo de sujeito – um “sujeito-aluno especial” – na escola comum e sua relação com os processos de in/exclusão.

Na construção da dissertação¹⁶, percebi que os documentos analisados (Pareceres Descritivos) utilizavam termos e expressões muito específicos para descrever os “alunos-especiais”¹⁷. Ao analisar tais termos, foi possível construir quatro categorias: “*Aprendizagens e não-aprendizagens: o que o aluno ‘não-sabe’*”, “*Comportamentos e atitudes (in)desejados*”, “*Pareceres ‘Prescritivos’*” e “*O aluno (im)produtivo*”¹⁸. Ao término do curso de Mestrado, a discussão proposta na dissertação pôde contribuir para pensar a forma como a avaliação escolar e os documentos dos pareceres descritivos constituem modos de ser um “sujeito-aluno especial” na escola comum.

Depois do Mestrado, continuei circulando em alguns espaços para continuar pensando a respeito das perguntas que me inquietavam. A apresentação e a publicação de alguns trabalhos em eventos e a participação como aluna especial em disciplinas de outros programas de pós-graduação em Educação possibilitaram-me aprofundar algumas temáticas, conceitos e relações inicialmente estabelecidas durante o curso de Mestrado.

Em 2014, iniciei o curso de Doutorado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Outras experiências, novas leituras e o contato direto com o trabalho acadêmico deram-me novo fôlego para pensar as possibilidades de pesquisa que surgiam. Nesse instante, iniciei a participação no GEPI, que tem sido de extrema importância: um laboratório para o pensamento; um espaço onde as ideias circulam, mas também alimentam as pesquisas dos participantes. Nos encontros do grupo, aprofundar alguns conceitos e relações

¹⁶ FRÖHLICH, Raquel. *Avaliação e pareceres descritivos: a (des)construção do “sujeito – aluno especial”*. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010.

¹⁷ Na dissertação de Mestrado, utilizo os termos *aluno-especial* e *sujeito-aluno especial* para referir-me ao aluno com deficiência que se encontra frequentando o ensino comum.

¹⁸ Tais categorias referem-se, respectivamente: aos conteúdos e disciplinas escolares, com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente ressaltando o processo de aquisição de conhecimentos nessas áreas; à descrição de comportamentos e atitudes adequados ou não em relação a seus colegas e professores; à prescrição de orientações e sugestões a serem seguidas pela família para que se potencializem as aprendizagens de tais sujeitos; à relação da produção do aluno com o tempo escolar.

tem sido muito produtivo para compreender as práticas educativas do nosso tempo. Pensar a inclusão mediante a noção de in/exclusão permite “o entendimento de que a inclusão se constituía também pelas práticas de exclusão”. (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 19). Além disso, as discussões do grupo têm permitido compreender que “a inclusão pode ser entendida como um *imperativo do Estado* brasileiro materializado em práticas observáveis em distintos *gradientes de inclusão*”. (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 21, grifos das autoras). É possível entender a inclusão como uma necessidade de fazer com que todos se movimentem e participem das diferentes relações que se estabelecem na atualidade, de acordo com suas possibilidades; dessa maneira, ninguém fica de “fora”, ou melhor, fica cada vez mais difícil apontar quem são os excluídos.

Ao capturar a todos, a inclusão torna-se um imperativo do qual dificilmente conseguimos escapar. Lopes e Rech (2013, p. 212) dizem que a “inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar”. Lopes et al. (2010) acrescentam:

[...] na Contemporaneidade, a inclusão ocupa lugar de imperativo de Estado. Imperativo porque o Estado toma a inclusão como um princípio categórico que, por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde, compatível com seu nível e sua rede de relações, pressupõe fazer investimentos para que a situação presente de pobreza absoluta, de falta de educação básica e de saúde, talvez se modifique em curto e médio prazos. De igual modo, pressupõe fazer investimentos para que a situação daqueles já beneficiados por uma cultura econômica e social local e global permaneça em condições de empreendimento em suas redes de relações. (LOPES et al., 2010, p. 6).

Ao entendermos a inclusão como um imperativo de Estado, podemos considerá-la “como um princípio que demanda ações do Estado sobre a população que [se] quer governar”. (LOPES et al., 2010, p. 22). Tais ações intervêm diretamente em todas as instituições sociais e são traduzidas em forma de políticas e programas de diferentes ordens que regulam, normatizam, gerenciam e governam os diferentes grupos. Como disse em outro lugar,

[...] ações que se traduzem na forma de políticas que regulam e normatizam a assistência, a saúde e a educação; de programas educacionais que se efetivam diretamente nas escolas; enfim, ações que buscam governar determinadas parcelas da população, seja pelo risco que estas oferecem ou pela necessidade de colocação das mesmas na ordem do jogo neoliberal. (FRÖHLICH, 2016, p. 06).

O interesse na discussão sobre a temática da inclusão voltou-se para a análise de políticas públicas e programas que efetivavam a operacionalização da inclusão escolar. Antes mesmo do Doutorado, comecei a coletar materiais, considerando documentos legais que regulamentavam a inclusão escolar no Brasil. Encontrei, nesse processo de recolha de materiais, o programa federal Viver sem Limite¹⁹. Entendia, no início do Doutorado, que o estudo desse programa, em relação à sua abrangência e à articulação de diferentes setores para colocar em funcionamento a inclusão de maneira geral, poderia ser muito produtivo para uma pesquisa de Doutorado. Porém, problematizar e discutir questões relativas apenas a esse programa acabou não sendo suficiente para pensar o funcionamento e os efeitos das políticas de inclusão. Foi necessário ir além: articular outras políticas com esse programa e ver o que aparecia como recorrências e distanciamentos.

Assim, nesse movimento de idas e vindas com alguns materiais aleatórios, recebo como sugestão do grupo de orientação e da própria orientadora a retomada de minha dissertação de Mestrado, na tentativa de encontrar naquele trabalho o que ficou em aberto, as tensões que permaneceram, o que não foi respondido. Retomando algumas discussões iniciadas no Mestrado, lancei um olhar mais atento e interessado para a categoria “*Pareceres Prescritivos*”: os documentos analisados naquela pesquisa indicavam, sugeriam e orientavam questões de aprendizagem que deveriam ser tomadas como necessidade e verdade para melhorar e potencializar as aprendizagens e comportamentos de cada aluno. Tratava-se de um “receituário” de indicações daquilo que poderia ser feito para intensificar os processos de aprendizagem dos alunos²⁰, como mostro no quadro 1:

Quadro 1 - Excertos dos Pareceres Descritivos que indicam sugestões e melhoramentos

“Sugiro que continue participando no próximo ano das aulas de reforço e continue lendo e estudando as leis da multiplicação e divisão” (F3, 3T,2009).

“Sugiro que leia e estude em casa, refazendo as atividades realizadas em aula, principalmente os cálculos” (G3, 3T, 2009).

“Sugiro que H continue se dedicando aos trabalhos e participando das aulas da Sala de Recursos” (H3, 2T, 2009).

“Sugiro que o aluno falte somente quando necessário” (I3, 1T, 2009).

“Sugiro também que desenvolva uma atividade física que desenvolva habilidades motoras” (I3, 1T, 2009).

¹⁹ Apresento mais informações desse programa no Capítulo 2 desta Tese.

²⁰ Esse material encontra-se disponível em: FRÖHLICH, Raquel. *Avaliação e pareceres descritivos: a (des)construção do “sujeito-aluno especial”*. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010.

“Sugiro que seja incentivado em casa” (L3, 2T, 2009).

Fonte: Fröhlich (2010).

Tais excertos apresentam as “sugestões” que deveriam ser consideradas para garantir de maneira efetiva a aprendizagem dos alunos com deficiência: de “ler e estudar em casa” até “participar das aulas da Sala de Recursos”, uma rede de intervenções organizava-se além da escola, dando apoio para sustentar as referidas aprendizagens escolares.

Outro destaque se refere à ampliação do “espaço escolar” através de uma pedagogização das famílias: a insistência na realização das “tarefas de casa”, a indicação de “buscar” atividades complementares, a participação em aulas de reforço e nas atividades da sala de recursos, etc. Dessa maneira, a escola não se encontra sozinha no controle e regulação desses sujeitos; a família é “convocada” a participar dessas atividades, ampliando as formas de controle desse “sujeito-aluno especial” fora dos muros da escola. (FRÖHLICH, 2010, p. 94).

Ao perceber a necessidade de outros atendimentos educacionais e de outros encaminhamentos que escapam da instituição escolar para dar conta de aprendizagens escolares, encontro em Lockmann (2010) a expressão “*pulverização das intervenções educativas*”, ou seja, a recorrência expressiva de encaminhamentos de alunos aos serviços de apoio pedagógico, médico, psicológico, fonoaudiológico, terapêutico, etc. Conforme a autora,

[...] ao analisar as práticas discursivas escolares, materializadas nas fichas de encaminhamentos, o que consegui perceber primeiramente, não foram práticas desenvolvidas pela escola, ou pelos professores, no que se refere a suas intervenções e práticas de ensino. No lugar disso, o que encontrei foram descrições sobre os encaminhamentos que a escola realiza para cada aluno, a um conjunto de outros profissionais especializados em áreas diversas. Há, portanto, um certo silenciamento das práticas de ensino e uma pulverização das práticas de encaminhamento, uma espécie de proliferação discursiva sobre as formas de atendimentos oferecidas aos alunos anormais. (LOCKMANN, 2010, p. 129).

Interessante perceber que cada vez mais, com o “advento” da inclusão escolar, a instituição escola tem necessitado de “apoio” e de intervenção de outros saberes – médicos e psi – para efetivar aprendizagens que, de forma geral, seriam uma função da escola. Afinal, é (ou seria) na escola que todos devem aprender. Porém, a disseminação de serviços que tomam para si uma responsabilidade – a de garantir aprendizagens – que seria da escola fez com que eu desconfiasse de tal condição de “apoio” na escola comum.

Ainda conforme Lockmann (2010), não se percebem as práticas educativas e de ensino desenvolvidas na escola e pelos professores para atender às demandas de ensino e de aprendizagem do aluno com deficiência. O que se materializa, a respeito da garantia de

permanência e como forma de se efetivarem aprendizagens, são os constantes encaminhamentos para diferentes serviços de apoio, preferencialmente extraescolares.

Dessa maneira, percebendo a recorrência e a necessidade de articular serviços de apoio externos à escola para o atendimento e manutenção do aluno com deficiência na escola comum, encontro no Programa Viver sem Limite um excerto que me permite estabelecer articulações com tais questões e ver potência de investimento em uma Tese de Doutorado. O excerto, apresentado no início desta longa introdução, versa sobre os diferentes apoios implementados pelas políticas públicas, de forma a garantir direitos e o pleno exercício da autonomia e da cidadania das pessoas com deficiência, como podemos ver novamente abaixo:

O Brasil tem avançado na *implementação dos apoios necessários* ao pleno e efetivo exercício da capacidade legal por todas as pessoas com deficiência, ao empenhar-se na equiparação de oportunidades para que a deficiência não seja utilizada como impedimento à realização de sonhos, desejos e projetos, valorizando o protagonismo e as escolhas dos brasileiros com e sem deficiência. (BRASIL, Plano Viver sem Limite, 2011, p. 07, grifos meus).

Com tais considerações sobre os serviços externos de apoio à inclusão escolar e a implantação de apoios por parte do Estado, passo a reconhecer a necessidade de olhar com mais atenção para as *práticas²¹ de apoio* à inclusão escolar.

A palavra *apoio*, em um dos seus sentidos dicionarizados, significa “tudo que serve para amparar, firmar, *sustentar*; arrimo, esteio, fundamento”. (MICHAELIS, 2016a, grifo meu). De maneira muito pontual, neste momento, indico que o entendimento de *apoio* nesta Tese se encontra em consonância com o significado encontrado no dicionário. Entendo que o apoio encontrado nas políticas de inclusão dá “sustentação” para que a inclusão se efetive; *sustentar*: “criar e oferecer condições para que uma atividade tenha continuidade” e/ou “dar apoio necessário para manter uma situação”. (MICHAELIS, 2016b). Além disso, *apoiar* tem

²¹ Entendo que a noção de prática adquire grande importância e amplitude nos estudos foucaultianos, principalmente nas últimas obras. Isso pode ser compreendido na medida em que a prática se relaciona com os três eixos: saber (discursos), poder (relações com os outros) e ética (relação consigo mesmo). “A prática converte-se, então, em conceito ferramenta mobilizado para a análise de todo um conjunto de ações pelas quais somos levados a agir sobre nós mesmos e também agir em relação aos outros”. (MORGENSTERN, 2016, p. 99). Além disso, ao articularem-se os três eixos (saber, poder e ética), as práticas constituem um domínio que se refere ao “que os homens *realmente fazem quando falam ou quando agem*”. (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 28, grifos do autor). No estudo das práticas, é necessário atentar para a articulação e especificidade dos saberes, das relações de poder e da ética. Esta articulação adquire um caráter de contingência histórica, ou seja, está intimamente relacionada com os diferentes períodos históricos e com as relações de saber e de poder de cada período. Nesse sentido, pensar as práticas de apoio, nesta Tese, envolve-se com a atmosfera de pensamento e dos modos e condições de vida da atualidade, principalmente no que se refere ao que é dito e ao que é feito em relação à educação das pessoas com deficiência na escola comum.

sua origem no italiano *appoggiare*, com o sentido de “calçar, firmar”, e no latim *podium*, significando “pedestal, pé”²².

Em outras palavras, as práticas de apoio dão condições para que a inclusão seja operacionalizada nos espaços escolares. Entendo tais práticas como diferentes técnicas que são colocadas em funcionamento para “fazer acontecer” a inclusão escolar. Com tal entendimento, passei a recolher e organizar diferentes políticas de inclusão para tentar visualizar práticas de apoio descritas em tais documentos que permitiriam pensar a relação destas com a inclusão escolar e os efeitos dessa relação.

Acredito ser importante pontuar, de forma breve, a maneira pela qual os materiais de pesquisa foram definidos. Tenho certeza de que poderia encontrar práticas de apoio à inclusão escolar em outros documentos: atas escolares, narrativas docentes, relatórios de avaliação de aprendizagem, etc. Porém, a escolha de políticas de inclusão escolar deve-se ao fato de que estes documentos produzem entendimentos, organizam estratégias e práticas, estabelecem normativas sobre a inclusão escolar. Mesmo que de maneira heterogênea, esses efeitos incidem diretamente sobre os sujeitos com deficiência e suas relações com a escola comum. Assim, acredito que tais documentos são potentes para visualizar as práticas de apoio engendradas para possibilitar a efetivação da inclusão escolar. Entretanto, não pretendo simplesmente apresentar a existência de diferentes práticas de apoio como uma maneira de contradizer os enunciados que apontam sua inexistência no dia a dia escolar. Creio que dar visibilidade tais práticas permite sua problematização, bem como dos efeitos que produzem nas pessoas com deficiência na escola comum.

Ao problematizar as práticas de apoio, não tenho a intenção de negá-las nem de ir contra sua necessidade. Ao contrário, entendo que são necessárias para se estabelecerem estratégias e intervenções que atendam às diferentes demandas que a inclusão escolar produz. O que quero é tensionar as práticas de apoio encontradas nas políticas de inclusão escolar e seus efeitos nas pessoas com deficiência, compreendendo que tais efeitos são diversos e não incidem de maneira homogênea nos sujeitos envolvidos.

A cada política esmiuçada, a cada leitura realizada, a cada discussão com o grupo de orientação e nas diferentes disciplinas do curso de Doutorado em Educação, foram possibilitadas algumas formas de entender a necessidade de serviços de apoio em tempos de inclusão. Com a compreensão de inclusão como um imperativo do nosso tempo constituído

²² Pesquisa realizada em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/apoiar/>. Acesso em: 09 jun. 2016.

como uma engrenagem que coloca em operação ferramentas para o governo²³ dos diferentes grupos e sujeitos, passei a encontrar indícios de que as diferentes práticas de apoio *refinam os processos de normalização* dos sujeitos aos quais são direcionadas, ou seja, pessoas com deficiência. Tal refinamento pressupõe que as práticas de apoio operam com a normalização: no encaminhamento de determinados alunos para serviços externos à escola, essas técnicas e serviços atuam na forma de tentar corrigir esses sujeitos ou de aproximá-los estreitamente de uma normalidade inventada e esperada (ARNOLD, 2006; SCHEID, 2007; LASTA, 2009; LOCKMANN, 2010; RECH, 2010; SANTOS, 2010, MORGENSTERN, 2016).

Entendo que a organização das políticas de inclusão que se estabelecem em uma racionalidade neoliberal²⁴ operam processos de normalização de uma maneira diferenciada, mais refinada, e não apenas direcionada à correção ou à aproximação com a normalidade. Não que tais operações se anulem; penso que os processos de normalização operam com outra ênfase. Dessa forma, a *normalização* passa a ser a ferramenta com a qual analiso as políticas de inclusão elencadas como materiais de pesquisa.

O problema de pesquisa que orienta esta Tese é: *como as práticas de apoio à inclusão escolar, a partir da década de 1990, colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência?*

Para responder esse problema, rastreei a palavra *apoio* nas políticas de inclusão, atribuí sentidos ao apoio, procurei pistas históricas das práticas de apoio, fiz recortes, agrupei e reagrupei materiais e excertos para encontrar recorrências, de modo a neles visualizar processos de normalização. Encontrei estratégias que são colocadas em funcionamento por meio das práticas de apoio para que processos de normalização incidam sobre os sujeitos com deficiência.

Organizei esta Tese em cinco capítulos. No primeiro capítulo, descrevo de forma mais detalhada a maneira como defini as práticas de apoio como objeto de pesquisa. A proliferação das políticas de inclusão e a redefinição das formas de entendimento e atendimento da

²³ O uso da palavra *governo*, e não de *governo*, justifica-se pela discussão desenvolvida por Veiga-Neto (2002). Ao analisar as traduções brasileiras que tratam das discussões de Foucault sobre as artes de governar, Veiga-Neto (2002) indica o uso da palavra *governo*, em vez de *governo*, para referir-se às ações que objetivam a condução das condutas dos indivíduos e/ou dos grupos. Isso também permite diferenciar *governo* de *Governo* (com G maiúsculo), este último referindo-se às ações relacionadas à instituição Estado (federal, estadual, municipal), ou seja, à instância governamental.

²⁴ A racionalidade neoliberal é entendida como uma forma de vida em que a economia e o mercado constituem subjetividades e conduzem as condutas de todos os sujeitos. Participação, circulação, consumo, performatividade, aprendizagem ao longo da vida, inclusão, direitos, empresariamento de si e relação público/privado são algumas das características que constituem essa forma de vida.

Educação Especial a partir da década de 1990 permitiram-me visualizar uma reconfiguração desta em serviços de apoio. Tais políticas investem em formas de estabelecer diferentes práticas de apoio para efetivação da inclusão escolar. Essa possibilidade de análise possibilitou constituir meu objeto de pesquisa e argumentar em sua defesa, uma vez que os documentos analisados enfatizam as práticas de apoio. Além disso, o capítulo apresenta a abrangência e circulação da temática em diferentes pesquisas acadêmicas encontradas em bancos e repositórios digitais de teses e dissertações.

No segundo capítulo, abordo os materiais de pesquisa com maior detalhamento. Também articulo as formas de entender as políticas de inclusão com as ferramentas utilizadas para operar com os materiais, governamentalidade e normalização. Ainda neste capítulo, apresento alguns achados após um mergulho inicial nos materiais de pesquisa.

O terceiro capítulo aponta um movimento histórico, com a intenção de dar visibilidade às práticas de apoio a partir da década de 1940. Ao justificar tal recorte temporal, discuto como as práticas de apoio engendram técnicas que se repetem de 1940 até a década de 2010, embora suas finalidades diferenciem-se conforme os contextos históricos, políticos, culturais e sociais de cada década.

No quarto capítulo, retomo as práticas de apoio que encontro nos materiais analisados, definindo e justificando o *corpus* analítico. A partir disso, opero sobre os materiais e encontro as ênfases pelas quais visualizo os processos de normalização a partir da década de 1990: *o estabelecimento da e circulação na rede, a individualização das intervenções educativas e o investimento na capacidade de aprendizagem.*

O estabelecimento dessas ênfases e sua articulação permite a discussão da constituição de normalidades diferenciais nas pessoas com deficiência. Essa argumentação é contemplada no Capítulo 5 desta Tese.

A título de finalização, as *Considerações Finais* pretendem retomar as principais questões apontadas na Tese. Além disso, proponho algumas possibilidades futuras de continuidade da pesquisa, bem como suas possíveis contribuições ao campo no qual a Tese se inscreve.

Esse arranjo proposto e intencional serve para dar sustentação ao argumento principal desta Tese, a saber:

As práticas de apoio à inclusão escolar, através da tríade rede-individualização-aprendizagem, constituem normalidades diferenciais nos sujeitos com deficiência.

Realizada a apresentação desta Tese, fica o convite para a leitura.

1. AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AS PRÁTICAS DE APOIO

Problematização não quer dizer a representação de um objeto pré-existente, nem a criação por meio do discurso de um objeto que não existe. É o conjunto de práticas discursivas ou não-discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso, e constitui-lo como um objeto para o pensamento (seja sob a forma de reflexão moral, conhecimento científico, análise política, etc.) (FOUCAULT *apud* BALL, 2014, p. 41).

EDUCAÇÃO E CULTURA
 Compartilhar
  Tweetar
 


15/10/2015 - 14h29

Inclusão de alunos com deficiência sem apoio pedagógico é criticada em audiência

Debatedores reclamam da falta de recursos para professores e escolas regulares oferecerem ensino de qualidade a alunos com deficiência

Fonte: Câmara dos Deputados (2015).²⁵

Por que ainda é interessante pesquisar as políticas de inclusão? Mesmo já tendo exposto alguns dos motivos que me levam a pesquisar tal temática na introdução desta Tese, acredito ser interessante pensar, em consonância com a perspectiva teórica adotada, que as políticas de inclusão acionam estratégias e efetivam práticas que regulam nossos modos de ser e de viver na atualidade. As políticas de inclusão não afetam somente seus sujeitos específicos – neste caso, as pessoas com deficiência. As políticas de inclusão gerenciam e regulam toda uma forma de vida na atualidade. As políticas geram efeitos na população como um todo; aliás, essa premissa é que torna as políticas tão eficazes: sua ação é na coletividade, uma vez que as políticas de inclusão fazem sua intervenção na população em geral.

Conforme Lopes e Fabris (2013), na raiz etimológica da palavra *política*, encontramos *politiká*, que se refere a assuntos públicos, à ciência política; ou ainda, *politikós*, que se relaciona aos cidadãos. É possível compreender, a partir de sua etimologia, que a política se relaciona de forma íntima com o público, com a coletividade, com a população. Isso também é percebido pelo significado que a palavra *política* assume na atualidade: “1 Arte ou ciência de governar. 2 Arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados [...] conjunto dos princípios e medidas postos em prática por instituições governamentais e

²⁵ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/498224-INCLUSAO-DE-ALUNOS-COM-DEFICIENCIA-SEM-APOIO-PEDAGOGICO-E-CRITICADA-EM-AUDIENCIA.html>. Acesso em: 24 jun. 2016.

outras, para a solução de certos problemas sociais”. (MICHAELIS, 2016c). Klaus (2011), ao retornar aos gregos e discutir os deslocamentos das diferentes formas de entendimento sobre política, dá visibilidade ao modo “como o significado da política na Modernidade foi se restringindo aos poucos às ações de Governo”. (KLAUS, 2011, p.52).

As políticas podem ser entendidas como um conjunto de procedimentos relativos à coletividade, à população. Se a noção de população emerge no final do século XVIII e início do século XIX, posso pensar que as políticas voltadas ao governo da população se tornam mais pontuais, efetivas e visíveis a partir desse período. A noção de população possibilita que a política seja pensada como um instrumento que atinge determinados grupos para a organização do Estado – ou melhor, a política torna-se uma ferramenta necessária para a governamentalização do Estado, para que a ação sobre as condutas pessoais e coletivas se tornem efetivas. Assim, “é possível perceber uma constante, que é a preocupação com o governo da população, da vida das pessoas de uma nação”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 80). É nesse momento de governamentalização do Estado que as políticas se tornam úteis e produtivas, pautando normas e estabelecendo formas de vida, pois “[...] as políticas públicas se situam no interior de um tipo particular de Estado, sendo formas de interferência do Estado no momento em que visam à manutenção das relações sociais de determinada forma e/ou a partir de determinada norma”. (LASTA e HILLESHEIM, 2011, p. 93).

Outra observação importante a ser destacada é compreender as políticas como práticas de um determinado tempo que são produzidas em determinados contextos históricos e que produzem formas de ser e de se viver (LOPES; FABRIS, 2013). Sardagna (2003, p. 3 apud LOPES; FABRIS, 2013, p. 80) acrescenta que “as políticas públicas podem ser entendidas como um conjunto de práticas que inventa o que elas definem e que, por sua vez, é condição de possibilidade para se estabelecerem verdades específicas [...]”. Tomando as políticas como “inventoras” de determinadas realidades, podem-se entender sua necessidade e proliferação em diferentes setores sociais (educação, saúde, assistência social, etc.) e para os diferentes grupos sociais.

Mesmo que, ao longo dos diferentes tempos históricos, as políticas tenham assumido diversas funções e tenham sido direcionadas a diferentes sujeitos, é notória a constância de sua “utilidade” e seu alvo a priori: uma coletividade identificada a partir de marcadores comuns. A elaboração de políticas dá-se de forma a atender a demandas e/ou reivindicações de determinados grupos em determinadas épocas – grupos populacionais que se quer ou se necessita governar.

No momento em que argumento que as políticas são formas de governo de determinada parcela de população, volto meu olhar interessado para as políticas de inclusão. De acordo com Loureiro e Lopes (2015, p. 315), “as políticas de inclusão, de um modo geral, têm o objetivo de criar as condições de participação social, política e econômica daquelas pessoas que, por diferentes motivos, estão à margem”. As políticas engendram formas de governo da população e, de maneira mais específica, articulam formas de entendimento e atendimento educacional das pessoas com deficiência em diferentes tempos.

A emergência da inclusão escolar a partir da década de 1990 mobilizou tensões que permanecem na atualidade e que estão longe de ser minimizadas, uma vez que tal imperativo assume um caráter polissêmico. Sabendo dessa condição polissêmica da palavra *inclusão*, assumo com Veiga-Neto e Lopes (2011) seus diferentes entendimentos:

A inclusão pode ser entendida como — um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126).

Entendo que as conquistas efetivadas pelos movimentos que reivindicaram (e reivindicam) formas de inclusão não podem ser desconsideradas, mas também entendo que se torna necessário atentar para o que está além de tais conquistas e problematizar efeitos que a inclusão produz, principalmente dentro de uma lógica neoliberal.

O neoliberalismo não é simplesmente, como alguns escritores retratam-no, um processo de privatização, de individualização e de desgaste do Estado, embora sejam componentes importantes. O neoliberalismo também atua nas instituições do setor público e no Estado — de fato, o Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado. [...]. O neoliberalismo é também realizado, disseminado e incorporado por meio de quase-mercados, de parcerias público-privadas, o empreendedorismo de organizações públicas, e o trabalho de instituições de caridade e organizações de voluntariado, na verdade o terceiro setor pode ser visto como uma nova governamentalidade sendo lançada sob o neoliberalismo. (BALL, 2014, p. 42).

Nessa lógica, “as atuais políticas de inclusão tornam-se uma estratégia de controle e regulação dos sujeitos para pôr em funcionamento um Estado que se caracteriza como neoliberal” (THOMA e KRAEMER, 2017, p. 13). Lopes (2009) afirma que,

Dentro do neoliberalismo, como uma forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular,

para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. (LOPES, 2009, p. 155).

As políticas de inclusão escolar, a partir da década de 1990, produzem outros entendimentos sobre a escolarização das pessoas com deficiência. Aliadas à lógica neoliberal, tais políticas colocam como locus profícuo e obrigatório a escola comum para todos. Assim, as pessoas com deficiência passam a ter sua escolarização formal atrelada a uma maquinaria que dispõe os sujeitos dentro de uma rede de saber-poder como forma de produzir subjetividades inclusivas, performáticas, aprendentes, participativas, normalizadas. Porém, tal entendimento da escolarização das pessoas com deficiência também está atravessado por outros entendimentos que a Educação Especial adquire com as políticas de inclusão. A Educação Especial, historicamente responsável pela escolarização dos sujeitos com deficiência, adquire outro status a partir da década de 1990: uma modalidade que, alojada nos espaços comuns de ensino, passa a prover formas e serviços de apoio para a permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Do caráter substitutivo de escolarização, a Educação Especial reconfigura-se em modalidade provedora de práticas de apoio.

Neste capítulo, pretendo dar visibilidade à forma como essa reconfiguração da Educação Especial em práticas de apoio permitiu constituir um objeto de pesquisa. Ao anunciar e descrever esse processo, considero que o objeto de pesquisa desta Tese – as *práticas de apoio à inclusão escolar* – não foi algo dado de forma natural, simples ou sem o exercício de estudo dos materiais de pesquisa. Percorrendo as políticas de inclusão a partir da década de 1990, apresento alguns deslocamentos nas formas de entendimento e atendimento da Educação Especial. Esses deslocamentos apontam para o estabelecimento de práticas de apoio para a inclusão escolar via Educação Especial.

Ainda neste capítulo, apresento diferentes trabalhos acadêmicos que permitem visualizar o que já foi pesquisado sobre as políticas de inclusão escolar e sua relação com as práticas de apoio. Conforme Paraíso (2014),

lemos [e estudamos] demoradamente para sabermos o que já foi produzido sobre o nosso objeto, para nos juntarmos e nos separarmos de ideias, perspectivas, temas, significados. Lemos para mostrarmos a diferença do que estamos produzindo e nos capacitarmos a buscar novas associações, estabelecer comparações e encontrar complementações. (PARAÍSO, 2014, p. 37).

1.1 As práticas de apoio como objeto de pesquisa

A Educação Especial constituiu-se, a partir do século XVII, como uma rede de saberes e práticas direcionados a um público que estivera à margem da educação escolarizada comum.

Indo além da discussão sobre como o campo da Educação Especial foi se constituindo e sobre quais saberes foram sendo absorvidos por essa rede de saber-poder, visualizo, hoje, com a inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum, um esmaecimento²⁶ da atuação específica da Educação Especial, com uma diluição no sistema comum de ensino mediante práticas de apoio à inclusão. Percebo esse esmaecimento de várias formas: na formação do profissional que atua na Educação Especial (de especialista a generalista, por meio dos cursos de formação em AEE); na responsabilização de todos os setores sociais para que a inclusão se efetive; nas políticas de inclusão que regulamentam e dão ênfase à oferta do AEE; nas políticas educacionais que colocam a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização formal e comum e delegando-lhe a responsabilidade pela oferta de serviços e estabelecimento de práticas de apoio na educação comum para que a inclusão escolar se efetive. Dessa maneira, a Educação Especial, expressa na legislação atual e presente na forma do atendimento educacional especializado nas escolas comuns, torna-se responsável pelo sucesso da inclusão nas escolas. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) salientam que, na atualidade, há um entendimento da “concepção de política de inclusão escolar enquanto rede de serviços”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 18). Silva e Maciel (2005) argumentam que, sem serviços de apoio, não há inclusão e que esta, por sua vez, está atrelada à implantação de serviços de apoio. Nas palavras das autoras: “a certeza é de que incluir exige, sim, serviços e recursos de apoio complementar tanto para os professores quanto para os alunos”. (SILVA; MACIEL, 2005, p. 03).

A Educação Especial vem sendo regulamentada por diferentes legislações, que, ao longo da história, têm atribuído diferentes significados e entendimentos à escolarização formal das pessoas com deficiência. Desde o atendimento nas Santas Casas de Misericórdia, no período do Brasil-Colônia, passando pela criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos²⁷ (1854) e do Instituto dos Surdos-Mudos²⁸ (1856) e, ainda, pela fundação do Pavilhão Bourneville (1903), destinado a crianças anormais (JANNUZZI, 1985; LOBO, 2008), é possível perceber que, até meados dos anos de 1960, o atendimento e algumas tentativas de

²⁶ Em uma primeira análise dos materiais de pesquisa, entendia os processos de deslocamentos da Educação Especial como uma forma de esmaecimento de seu campo teórico e de atuação. Porém, com o constante manuseio dos documentos, estes deslocamentos foram compreendidos como uma reconfiguração da própria Educação Especial em práticas de apoio. Com as políticas de inclusão, torna-se necessário que a Educação Especial reconfigure suas formas de atendimento para que este campo de saber continue circulando e atravessando a escolarização das pessoas com deficiência. Assim, nesta Tese, assumo que a Educação Especial tem suas formas de entendimento e de atendimentos reconfiguradas em práticas de apoio.

²⁷ Conhecido, após a República, como Instituto Benjamin Constant – IBC.

²⁸ Posteriormente, conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

educação escolarizada para as pessoas com deficiência eram marcados por um viés clínico, mediante iniciativas privadas e assistencialistas realizadas por instituições e associações.

Também a partir dessa década, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (Lei nº 4.024/61²⁹), é que se percebe a iniciativa de regulamentação e normatização, de âmbito nacional, para a educação formal de pessoas com deficiência. Ao apontar que a educação de tais sujeitos deveria, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação para integrá-los na comunidade e que as iniciativas privadas consideradas eficientes em relação à educação das pessoas com deficiência receberiam incentivos financeiros, tal legislação marca uma preocupação e uma necessidade de regular as formas de atendimento educacional desses sujeitos, mesmo sendo oferecidas de maneira preferencial nas instituições privadas.

Analisando o percurso histórico das políticas de Educação Especial no Brasil de 1961 a 2011, Júnior e Tosta (2012) apontam movimentos, avanços e retrocessos que balizam o atendimento educacional das pessoas com deficiência. Cabe ressaltar que os autores, ao darem ênfase às diferentes configurações e diferentes sentidos que a Educação Especial assumiu nas políticas educacionais nas últimas cinco décadas, indicam um crescente destaque no cenário da política educacional brasileira, cujo princípio norteador é a inclusão de todos nos sistemas comuns de ensino. Entre os movimentos apontados nas políticas educacionais referentes à Educação Especial, os autores ressaltam:

[...] mudanças relativas aos discursos que permearam essa área, ficando evidente que o discurso médico, em detrimento do discurso educacional, em grande medida e por longo tempo, sustentou as ações voltadas aos alunos com deficiência; a definição da educação como um direito elegeu a escola como espaço privilegiado para a educação dos alunos com deficiência; a educação especial deixa de se constituir de forma paralela e substitutiva ao ensino comum; a concepção da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; a possibilidade de oferta do AEE nas instituições especializadas; a compreensão de que as salas de recursos são os espaços nos quais o AEE deverá ser realizado e a busca de formação adequada dos professores da educação especial. (JÚNIOR; TOSTA, 2012, p. 13).

Garcia e Michels (2011) apontam que, no período de 1991 a 2011, a Educação Especial passou por reformas que alteraram sua definição. Redefiniram-se o público ao qual se destina essa modalidade e a sua organização no que se refere aos serviços. Conforme afirmam as autoras, “a Educação Especial no Brasil, no período 1991-2011, assumiu o

²⁹ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2016.

formato de modalidade educacional como uma possibilidade de superar uma existência paralela ao ensino regular”. (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 113).

A partir da década de 1990, vemos a proliferação de políticas voltadas ao atendimento e à educação das pessoas com deficiência. Rech (2015) e Kraemer (2015) apresentam a grande proporção que as políticas de inclusão vêm tomando a partir da década de 1990. Em sua tese de Doutorado, Rech (2015) mostra uma grande variedade de políticas e ações/programas voltados à inclusão escolar das pessoas com deficiência, como apresenta a tabela 1:

Tabela 1 - A proliferação de programas para operacionalizar a inclusão

ANO	POLÍTICAS/ PROGRAMAS	ÓRGÃO	AÇÕES
2003	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	Ministério da Educação	Formação de gestores e professores das escolas públicas para a inclusão; realizado em municípios-polo em todas as regiões do Brasil.
2005	Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Ministério da Educação	Implantação de salas de recursos nas escolas públicas, em diferentes regiões do país.
2005	Programa Incluir: Acessibilidade à Educação Superior	Ministério da Educação	Inclusão e acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior.
2007	Programa Acessível Escola	Ministério da Educação	Promoção da acessibilidade das escolas públicas que possuem o público-alvo da Educação Especial em sua matrícula.
2009	Projeto Acessível Livro	Ministério da Educação	Promoção da acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático e Programa Nacional da Biblioteca, assegurando livros em formatos acessíveis aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica.
2011	Viver Sem Limite –Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência	Secretaria de Direitos Humanos	Conjunto de políticas públicas estruturadas em quatro eixos: Acesso à Educação, Inclusão social, Atenção à Saúde e Acessibilidade.
2012	Programa	Ministério	Disponibilização de recursos para a

Transporte Escolar Acessível	da Educação Secretária de Direitos Humanos	compra de veículos para transporte acessível por municípios que indiquem a necessidade de acordo com os beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC). ³⁰
------------------------------	--	---

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Rech (2015).

Embora Rech (2015) não tenha detido seu foco na análise de tais políticas/programas para a inclusão escolar³¹, podemos perceber que a proliferação de políticas que incidem sobre a população com alguma deficiência ocorre de acordo com alguns movimentos:

1º - de forma mais geral, na década de 1990, assegurando o direito à educação nas escolas comuns (a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996);

2º - de forma mais específica, instituindo diretrizes e programas que articulem a matrícula e a frequência/permanência de tais sujeitos na escola comum (a partir dos anos 2000, como exemplo, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais);

3º - ampliando-se a outros setores além da escola, como saúde e assistência social (a partir de 2010, com o programa Viver sem Limite, que, além de intervir na escola, implica a intervenção da saúde e assistência com a oferta de próteses e a abertura de uma linha especial de financiamento junto à Caixa Federal para financiamento de casas adaptadas, por exemplo).

Kraemer (2015), em seu projeto de tese, dá visibilidade à proliferação das políticas em prol do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, conforme o quadro 2, a partir da LDB 9394/96:

Quadro 2 – Proliferação das políticas de inclusão a partir da LDB 9394/96

LDB 9394/96 – Apresenta o Capítulo V, específico para a Educação Especial.
Decreto nº 3.298/99 – Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Lei nº 10.172/01 – Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2011) e dá outras providências.

³⁰ Benefício de Prestação Continuada, no valor de um salário mínimo mensal por integrante da família que tenha alguma deficiência.

³¹ Apesar de o foco da pesquisa não residir nas políticas de inclusão escolar, Rech (2015) apresenta uma variedade de políticas e ações direcionadas à inclusão escolar para mostrar a articulação entre a escola e empresa para a inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho.

Decreto nº 3.956/01 – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Resolução CNE/CP nº 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Decreto nº 6.949/2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2006 – Política Pública que consolida a proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social e reforça um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa.
Portaria nº 13/2007 – Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.
Decreto nº 6.094/2007 – Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Política Nacional de Educação Especial/2008 – Acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais e visa a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.
Decreto nº 7.612/2011 – Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.
Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Kraemer (2015).

Lopes e Fabris (2013) também apresentam uma tabela, elaborada por Priscila dos Santos Ebling, que dá visibilidade à proliferação de leis, decretos e resoluções sobre inclusão educacional no cenário brasileiro a partir da Declaração de Salamanca (1994) e da LDB 9394/96:

Tabela 2 – A proliferação de políticas de inclusão a partir de Salamanca

Declaração de Salamanca (1994)

Assegura que a educação de pessoas com deficiência seja parte do sistema educacional.

LDB 9394 (1996)

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Inclui Capítulo V, dedicado à Educação

Especial.						
Decreto nº 6094 (2007) Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.		Resolução CNE/CEB Nº 2 (2001) Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.		Decreto nº 6861 (2009) Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências.		
Lei nº 10.048 (2000) Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências	Lei nº 10.098 (2000) Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência.	Lei nº 10.172 (2001) Institui o PNE, determina a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos.	Lei nº 10.436 (2002) Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências	Lei nº 10.558 (2002) Cria o Programa Diversidade na Universidade e dá outras providências.	Lei nº 10.845 (2004) Institui o Programa de Complementação ao AEE às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências.	Lei nº 11.692 (2008) Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem e dá outras providências.
Decreto nº 5296 (2004) Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.	Resolução SE nº 38 (2009) Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na LIBRAS nas escolas da rede estadual de ensino.	Resolução nº 31 (2006) Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais do Programa Brasil Alfabetizado.	Resolução SE nº 38 (2009) Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na LIBRAS nas escolas da rede estadual de ensino.	Decreto nº 4876 (2003) Dispõe sobre a análise e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, que institui o Programa Diversidade na Universidade.	Resolução FNDE/CD nº 11 (2004) Dispõe sobre os critérios, formas de transferência e prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa de Complementação ao AEE e dá outras providências.	Decreto nº 6629 (2008) Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, regido pela Lei nº 11.692, (2008), e dá outras providências.
	Decreto nº 5296 (2004) Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das	Decreto nº 6360 (2007) Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional ProInfo.	Decreto nº 5626 (2005) Regulamenta a Lei nº 10.436 (2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e	Decreto nº 5193 (2004) Dá nova redação ao Decreto nº 4876, que dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos		Decreto nº 7507 (2011) Dispõe sobre a movimentação de recursos federais transferidos a Estados, Distrito

	<p>peças portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providên- cias.</p>		<p>o art. 18 da Lei nº 10.098 (2000).</p>	<p>Inovadores de Cursos.</p>		<p>Federal e Municípios em decorrência da Lei nº 11692 (2008) e de outras leis citadas.</p>
--	---	--	---	----------------------------------	--	---

Fonte: Elaborada por Priscila dos Santos Ebling, apresentada por Lopes e Fabris (2013), adaptada pela autora (2016).

Acredito que as tabelas 1 e 2 e o quadro 2 anteriormente apresentados possam tornar visível a dimensão da temática em relação à proliferação das políticas educacionais de inclusão. Não é intenção desta Tese discutir cada política, cada programa, cada lei ou decreto. Porém, a visibilidade de tais políticas permite compreender como elas vêm regulando as práticas de Educação Inclusiva em nossa atualidade. Olhando mais de perto, percebo que desde a Declaração de Salamanca (1994) há um esforço mundial em garantir a escolarização comum para as pessoas com deficiência; por conseguinte, a legislação brasileira, ao longo do tempo, tem organizado mecanismos legais e normativos para atender a esse compromisso firmado internacionalmente. Mesmo com algumas contradições e/ou a possibilidade de diferentes entendimentos – a expressão “preferencialmente” na LDB 9394/96 ou a constante mudança de nomenclatura para indicar o público-alvo da Educação Especial e das políticas de inclusão –, posso apontar que há um grande investimento e esforço para que tais sujeitos sejam incluídos. Aliás, se considerarmos um dos princípios básicos da Declaração de Salamanca, o de que a escola inclusiva tem como premissa que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de diferenças e dificuldades (UNESCO, 1994), as normativas legais preveem a inclusão de todos no sistema comum de educação. Conforme Lopes e Fabris (2013, p.110),

[...] é importante ter presente que as políticas vão apresentar regras e normativas para que todos sejam incluídos. A inclusão como um imperativo de Estado, mais do que se apresentar como algo que se impõe a todos, necessita contar com normativas para fazer valer e legislar sobre as práticas.

Além da proliferação discursiva das políticas, visualizadas anteriormente, também percebo o quanto elas saem de um espaço de reivindicação mais ampla – do direito à educação comum – para um espaço cada vez mais específico ao serem colocados na pauta de uma política e/ou programa a instauração de centros de treinamento de cães-guia (para cegos,

especificamente) ou os implantes cocleares via Sistema Único de Saúde (SUS) (para surdos, especificamente). Não basta mais garantir educação em escolas comuns às pessoas com deficiência: as políticas tornam-se ferramentas que instituem demandas e provimentos cada vez mais pormenorizados dentro de um grupo específico. O entendimento da inclusão como imperativo passa por esse viés: não apenas na escola, mas também em diferentes espaços e setores sociais, com políticas e programas cada vez mais amplos em seus espaços de atuação e mais específicos em relação ao atendimento de necessidades quase individuais. Para dar conta dessa ampliação e especificidade das políticas, torna-se necessária a articulação de diferentes setores que, em diferentes momentos, reiteram as legislações educacionais ou as complementam por meio de decretos e resoluções.

Dessa maneira, é possível perceber a proliferação de políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência não só no âmbito educacional, mas na articulação de políticas de inclusão sociais, educacionais, na assistência social, na saúde, etc. Se, em um primeiro momento, as preocupações estavam em colocar tais pessoas “dentro” de um sistema comum de ensino, agora a ênfase está em assegurar-lhes formas de participação em todas as esferas sociais.

Ao atingir diferentes setores sociais (assistência social, saúde, educação, previdência, inclusão social, acessibilidade), as políticas não atuam somente na população com deficiência. Mobilizando outros setores, todos se tornam responsáveis para que as políticas de inclusão sejam efetivadas. É certo que o alvo principal são as pessoas com deficiência; contudo, quando práticas educacionais, sociais, de assistência e saúde para tais pessoas são normatizadas e reguladas, modos de ser e de viver são regulados e conduzidos, independentemente da deficiência. Tornar o estranho mais familiar, promover a naturalização da diferença, a sensibilização para com o outro e a tolerância com o diferente: tais estratégias são acionadas pelas políticas e implicam os modos de vida de todos os sujeitos na atualidade. Lasta e Hillesheim (2011, p. 88) afirmam “que as políticas públicas descrevem uma realidade e um modo de fazer a inclusão que acaba produzindo modos de ser e de compreender o mundo a partir de determinados regimes de verdade, [...] modos de ver e viver a ‘deficiência’, alunos ‘normais’ e ‘anormais’”.

A disseminação de políticas públicas – de diferentes setores – que incitam à participação de todos os sujeitos nas diferentes situações sociais supõe um Estado cada vez mais governamentalizado. Nas palavras de Lopes (2011, p. 9), as políticas públicas “podem ser entendidas como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno”. Entendo que o processo de governamentalização

do Estado pressupõe a articulação de estratégias que permitem a condução das condutas de todos e de cada um. Segundo Kraemer (2017, p. 71), “a governamentalização do Estado [...] representa o paulatino processo de tomada, por parte do Estado, das ações de condução das condutas”. A proliferação de políticas educacionais, assistenciais, da saúde e da previdência é um indicativo desse processo de governamentalização do Estado.

Um exemplo que pode ilustrar tal condição pode ser encontrado no programa do Governo Federal Viver sem Limite. Como disse anteriormente, mesmo antes de entrar no curso de Doutorado, já havia me interessado por esse programa, passando a olhá-lo de forma mais atenta devido à sua abrangência. O programa federal Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência –, lançado por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, é um programa com várias frentes de ação destinadas às pessoas com deficiência. Propõe possibilitar a participação efetiva das pessoas com deficiência, seja por meio da escola, da saúde ou da assistência social, em diferentes frentes de atuação (escola acessível, salas de recursos multifuncionais, Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola, Minha Casa Minha Vida, órteses e próteses via SUS, etc.).

A proposta do Viver sem Limite é que o Governo Federal, estados, Distrito Federal e municípios façam com que a Convenção aconteça na vida das pessoas, por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade. (BRASIL, 2011, p. 08).

Cabe destacar que o programa federal Viver sem Limite vem ao encontro da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência³² no momento em que tenta, pela proposição de ações e investimentos públicos na área da educação, da saúde, da assistência social e da acessibilidade, colocar em funcionamento as prerrogativas necessárias (e apontadas na Convenção) para efetivar a inclusão nas diferentes esferas da sociedade brasileira. O programa constitui uma rede articulada de ações que envolvem diferentes esferas sociais, visando à participação das pessoas com deficiência e ao seu acesso a diferentes serviços obrigatórios e essenciais à manutenção social. Apresenta quatro grandes frentes de atuação: Acesso à Educação, Inclusão Social, Acessibilidade e Atenção à Saúde. Em cada uma delas, ações específicas são planejadas e organizadas para atingir um número cada vez maior de pessoas com deficiência em diferentes esferas sociais.

³² A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência é um documento adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007 e ratificado pelo governo brasileiro em 2008. Tal documento tem como propósito, em seus 50 artigos, “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. (BRASIL, 2007, p. 26).

Ao lançar um olhar mais atento para a atuação do programa Viver sem Limite no que se refere ao “acesso à Educação”³³, encontro as seguintes ações relacionadas:

Acesso à Educação: Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível, Transporte Escolar Acessível - Programa Caminho da Escola, Pronatec, Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, Educação Bilíngue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras), BPC na Escola. (BRASIL, 2011, p. 3).

Mesmo que o programa em questão não faça referência direta à Educação Especial, ele aponta a educação como direito de todos e evidencia que tal condição se efetivaria mediante o investimento em serviços de apoio à educação básica. Dessa maneira, posso acreditar que, em uma política voltada à proteção e à garantia de direitos, bem como à efetiva participação e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade – e aqui ressalto a educação comum –, a Educação Especial “adquire” um *status* de apoio ao sistema educacional. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) salientam que “os dispositivos normativos que passam a garantir que a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial no Brasil deva ocorrer em classes de ensino comum também se referem aos serviços de apoio para a inclusão escolar”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26).

Novamente, percebo o esmaecimento dos saberes e práticas da Educação Especial e a identifico como um “setor” que daria suporte à educação nacional para que as políticas de inclusão se efetivem. Não quero argumentar que isso seja negativo (ou positivo) dentro dos processos de escolarização das pessoas com deficiência, mas creio ser importante demarcar que tais movimentos são tidos como condições de emergência para que sejam entendidos os modos de educação formal de tais sujeitos na atualidade.

Se o Programa Viver sem Limite já pontuava o estabelecimento de práticas de apoio para efetivar a inclusão, foi necessário encontrá-las em outros documentos oficiais para que o apoio se consolidasse como objeto de pesquisa. Assim, vasculhei, esmiucei, desmontei e remontei cada política escolhida e a descrição de práticas de apoio encontradas.

³³ As demais frentes de ação do plano Viver sem Limite encontram-se assim divididas: Inclusão social (Programa BPC Trabalho, Implantação de Residências Inclusivas, Implantação de Serviços em Centro-Dia de Referência para pessoas com deficiência); Acessibilidade (Programa Minha Casa, Minha Vida, Centros Tecnológicos, Cães-Guia, Programa Nacional de Tecnologia Assistiva, Crédito facilitado para aquisição de produtos de tecnologia assistiva); Atenção à saúde (Identificação e intervenção precoce de deficiências, Diretrizes terapêuticas, Centros Especializados de Habilitação e Reabilitação, Transporte para acesso à saúde, Oficinas Ortopédicas e ampliação da oferta de órteses, próteses e meios auxiliares de locomoção (OPM), Atenção odontológica às pessoas com deficiência). (BRASIL, 2011). Entendo que todas as frentes de atuação também possuem um caráter educativo no momento em que tais ações incitam formas de ser e estar na sociedade atual. Porém, neste momento, volto um olhar mais atento ao que se refere à educação formal inscrita em tal documento.

Aqui, acredito ser necessário fazer algumas observações em relação à escolha dos documentos: os materiais analisados, de diferentes formas, regulamentam e direcionam o atendimento e o planejamento de ações educativas para as pessoas com deficiência. Além disso, ao incorporar documentos de âmbito internacional, entendo que estes tiveram e ainda têm influência na elaboração de documentos nacionais, sendo citados nas mais recentes políticas brasileiras; portanto, são considerados marcos político-históricos no que se refere à educação das pessoas com deficiência. Por fim, todos os documentos selecionados apresentam, com maior ou menor frequência, o uso da palavra *apoio* para fazer referência, de alguma forma, a estratégias, técnicas e/ou serviços oferecidos para efetivar a inclusão escolar.

De posse das documentações oficiais que listo na tabela 3, passei a rastrear a palavra *apoio* nos materiais escolhidos.

Tabela 3 – Materiais da pesquisa

DOCUMENTOS NACIONAIS	ANO
Política Nacional de Educação Especial	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96	1996
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008
Resolução nº 4 de 2009 – Diretrizes Operacionais do AEE	2009
Viver sem Limites – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência	2011
Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024	2014
Lei nº 13.146 /2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	2015
DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	ANO
Declaração Mundial sobre Educação para Todos	1990
Declaração de Salamanca	1994
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2007

Fonte: Elaborada pela autora (2016).

O movimento metodológico de exploração dos materiais será apresentado de forma mais detalhada no próximo capítulo. Porém, de forma inicial, é importante ressaltar que a

palavra *apoio* é recorrente em todos os materiais de análise³⁴. Por isso, de todos os documentos, extraí excertos que continham essa palavra. Após a montagem de uma tabela (APÊNDICE A) com tais excertos, encontrei algumas recorrências e diferenças em que pude caracterizar as diferentes práticas de apoio encontradas (APÊNDICE B). Identifiquei práticas de apoio, suas ênfases e direcionamentos (aos sujeitos, às formas de ensinar, às intervenções pontuais, ao acesso a serviços fora da escola). Também pude organizar as práticas de apoio encontradas nas diferentes décadas em que os documentos haviam sido produzidos, o que possibilita pensar nos movimentos da Educação Especial para a Educação Inclusiva que se manifestam na documentação legal.

Assim, ao esmiuçar e retomar de diferentes maneiras o material analisado, percebi o quanto as práticas de apoio circulam nas políticas de inclusão escolar como forma de estabelecer diferentes técnicas, serviços e intervenções (dentro e fora da escola) que efetivam a inclusão de alunos com deficiência na escola comum e dão certas garantias para sua permanência nos espaços escolares. Em nenhum documento, pude observar a inexistência de práticas de apoio para inclusão. De forma mais sutil ou bem marcada, as práticas de apoio parecem ser uma condicionalidade³⁵ para que a inclusão ocorra. Dessa maneira, encontrei uma vinculação direta entre práticas de apoio e inclusão. Isso também pôde ser observado ao abordar o “estado da arte” das pesquisas relacionadas às políticas de inclusão³⁶. Em sua grande maioria, as pesquisas apresentam a forma como as políticas de inclusão vêm sendo efetivadas nos diferentes sistemas escolares; mais ainda, apontam a necessidade de criação, funcionamento e manutenção de serviços e práticas de apoio para que a inclusão ocorra, de modo a corresponder ao que se encontra prescrito na legislação.

Além disso, encontrei nas políticas analisadas a responsabilidade da Educação Especial pela oferta de alguns serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado - AEE. A partir do entendimento da Educação Especial como uma *modalidade* de ensino, indicada na LDB 9394/96, outras legislações passaram a regulamentá-la como responsável pela oferta do AEE, e este último configura-se como uma prática de apoio para a escolarização comum. Com esse marco legislativo, as demais políticas educacionais reiteraram o caráter de modalidade da Educação Especial e, na sequência, reconfiguraram sua forma de atendimento dentro das escolas comuns. A mesma LDB 9394/96 aponta, no

³⁴ Apresento, no próximo capítulo, as políticas de inclusão que utilizo como material empírico e o que emerge em relação às práticas de apoio à inclusão nesses documentos.

³⁵ Sobre a questão da condicionalidade, Lockmann (2013) e Lasta (2015) apresentam uma discussão a respeito das condicionalidades existentes para o acesso às políticas de assistência social.

³⁶ A revisão dos trabalhos na temática desta Tese será apresentada na próxima seção.

parágrafo 1º do art. 58, a oferta de “serviços de apoio especializado” na escola comum para atender o público-alvo da Educação Especial. Porém, não deixa claro o tipo de serviço de apoio, como e por quem será oferecido. Tal definição será apontada nas legislações seguintes, conforme exemplifica o quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Educação Especial como modalidade responsável pelo apoio/AEE

<p>Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) Educação Especial: <i>Modalidade</i> da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um <i>conjunto de recursos e serviços especiais</i>, organizados institucionalmente para <i>apoiar</i>, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, <i>de modo a garantir a educação escolar</i> e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.39, grifos meus).</p>
<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) <i>A educação especial é uma modalidade</i> de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, <i>realiza o atendimento educacional especializado</i>, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 11, grifos meus).</p> <p>[...] <i>o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar</i> o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2008, p. 12, grifos meus).</p>
<p>Resolução nº 4 de 2009 – Diretrizes operacionais do AEE (2009) Art. 3º - <i>A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional</i> (BRASIL, 2009, p. 01, grifos meus).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2016)³⁷.

É importante ressaltar aqui a emergência da possibilidade de atuação da Educação Especial fora da escola especial e dentro da escola comum, principalmente em sala de recursos. Aliás, esta última forma de atendimento vai ganhando força nos documentos legais seguintes, em que cada vez mais se ressalta o Atendimento Educacional Especializado como forma de atuação da Educação Especial na escola comum.

[...] verifica-se que, apesar da política de educação inclusiva brasileira considerar importante o apoio de vários serviços e dos profissionais especializados em favorecimento da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, o investimento no país privilegiou a criação das SRMs, principal local de atuação do

³⁷ Todos os excertos dos materiais de pesquisa serão apresentados em quadros para sua diferenciação das citações de autores utilizados nesta Tese.

professor de Educação Especial. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 33).

Com esse movimento de olhar para as políticas de inclusão e perceber uma reconfiguração da Educação Especial em práticas de apoio, entendi tal reconfiguração como um deslocamento. Dito de outra forma, tive o entendimento de que houve deslocamentos da Educação Especial para as práticas de apoio no momento em que a legislação configura a Educação Especial como modalidade e a torna responsável pela oferta do AEE, sendo este último o apoio oferecido ao aluno com deficiência para a promoção de sua inclusão escolar. De acordo com Garcia e Michels (2011), a partir de 2008, observa-se

[...] um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. O decreto 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo “Atendimento Educacional Especializado”. (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 110).

A substituição discursiva a que se referem Garcia e Michels (2011), da Educação Especial para o AEE, implica associar uma forma de atendimento educacional a uma nova racionalidade política. Além disso, essa substituição demanda um olhar cauteloso e de suspeita para a maneira como as políticas vêm delineando as formas de educação escolar comum das pessoas com deficiência na atualidade.

Colaborando com as ideias acima destacadas, Baptista (2011) evidencia os serviços especializados em Educação Especial, apontando que as alterações políticas das últimas décadas resultam na indicação da sala de recursos como serviço prioritário para garantir o atendimento educacional do público-alvo da Educação Especial e como espaço de atuação do profissional especializado. O autor argumenta que, “entre os anos de 2005 e 2010, houve um grande investimento na sala de recursos como o espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado” (BAPTISTA, 2011, p. 60), destacando “a sala de recursos como lócus prioritário do trabalho específico da Educação Especial”. (BAPTISTA, 2011, p. 62). Tal centralidade da sala de recursos ocorre como resposta às políticas atuais da Educação Especial, que, em suas características, assume um papel complementar e/ou suplementar, e não mais substitutivo para a educação comum.

Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada

sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização. (BAPTISTA, 2011, p. 65).

Ainda de acordo com Baptista (2011, p. 65), “a sala de recursos é um dispositivo previsto na Educação Especial brasileira, mas pouco utilizado até meados da primeira década deste novo século”. O caráter histórico da sala de recursos como espaço pedagógico de atendimento educacional às pessoas com deficiência na escola comum já era apontado por Mazzotta (1948 apud BAPTISTA, 2011, p. 65) ao referir-se a ela como “uma modalidade classificada como auxílio especial”. Suas características e atuação também já se assemelhavam ao que hoje entendemos por sala de recursos e AEE.

Acredito ser necessário fazer um esclarecimento: esta Tese não tem intenção de analisar ou discutir a importância ou o funcionamento do AEE como prática de apoio para a inclusão. O que pretendi, até aqui, foi dar visibilidade aos movimentos encontrados nas políticas de inclusão que tornaram o AEE uma prática quase exclusiva de apoio para a escolarização comum das pessoas com deficiência na atualidade. Concordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) quando afirmam que “o AEE extraclasse é relevante e em muitos casos necessário, porém não garante, como único modelo de serviço de apoio, a qualidade do aprendizado ao aluno com deficiência em sala de aula [...]”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 37). As autoras salientam que

[...] uma política efetiva requer uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio, porque as necessidades das crianças e jovens da população-alvo da Educação Especial são variadas em natureza e intensidade, não havendo nenhum tipo de apoio que sirva como modelo de tamanho único para apoiar toda essa população. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 24).

Constatar que o AEE hoje é a forma preferencial de prática de apoio na escola comum significa problematizar que isso nem sempre foi a regra, ou ainda, que não podia ser operacionalizado por falta de condições de possibilidade em relação a outras contingências históricas. Porém, encontrar recorrências de práticas de apoio nas políticas de inclusão e na forma como estas priorizam determinadas práticas em detrimento de outras ou mesmo uma maior ênfase em algumas práticas de apoio em determinadas épocas indica os deslocamentos que podem ser visualizados nas políticas de inclusão.

Penso que nesta seção dei visibilidade à maneira como construí meu problema de pesquisa: as práticas de apoio descritas nas políticas de inclusão escolar. Lockmann (2010)

ressalta que a invenção do problema de pesquisa se dá no encontro de diferentes forças que nos constituem. Conforme a autora,

Os problemas de pesquisa são constituídos, criados, inventados. A possibilidade de criação, de invenção de um problema de pesquisa, ocorre no encontro com histórias, com acontecimentos, com palavras e coisas que nos atravessam, nos constituem e nos conduzem a um movimento de busca, de vontade de saber. (LOCKMANN, 2010, p. 22).

Mediante o contato, primeiramente, com um programa governamental específico – o Viver sem Limite – e, mais adiante, com a recolha e análise de diferentes políticas que falam sobre a inclusão escolar, percebi a recorrência de um termo – *apoio*. Isso permitiu um “estranhamento” na forma como a Educação Especial passou a ser entendida e regulada, levando-me a problematizar como as práticas de apoio se articulam tão fortemente à inclusão escolar.

Com o intuito de encontrar mais algumas pistas das relações que venho tentando estabelecer, na próxima seção, apresento pesquisas relativas à temática das políticas de inclusão escolar. Antecipo que, para a divisão das pesquisas, embora correndo o risco de limitar as discussões e as possibilidades de articulação entre os diferentes estudos, considere o foco dos trabalhos encontrados: a efetivação das políticas de inclusão em diferentes instâncias governamentais, o estabelecimento de práticas, redes e/ou serviços de apoio para a inclusão escolar e a aproximação teórica e metodológica. Não acredito ser possível afirmar que se trata de três grandes grupos de pesquisas: muitas delas se interpelam e se comunicam em suas discussões. Porém, ao marcar tal diferenciação, tenho o objetivo de, minimamente apresentar um panorama geral do que falam as diferentes pesquisas que abordam a temática das políticas de inclusão escolar.

1.2 Abrangência e circulação da temática: as pesquisas encontradas

Atentar para o que já foi dito. Este é o objetivo desta seção: cercar a temática desta Tese por meio das pesquisas acadêmicas para que possa ser visto o que está sendo problematizado, como também o que ainda se espera pela discussão. Esquadrinhar a temática das políticas de inclusão escolar para que se possa pensar a problemática de outros modos.

Esse movimento, mais do que uma formalidade para a construção da Tese, faz-se necessário para olhar o que já foi pesquisado, como também para poder dizer alguma novidade sobre as pesquisas que trabalham com a temática da inclusão escolar. Foucault (2009, p. 50) já dizia que “[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova”. Entendo que cada época produz determinadas verdades que se estabelecem mediante práticas, discursos, modos de ser e de viver. Com essa atmosfera, não é possível dizer qualquer coisa sobre algum assunto: o que é dito está regulado pelo que é possível e permitido ser dito. Assim, dizer o novo é difícil, pois envolve o que pode ser dito em determinado momento.

Poder dizer o novo está inscrito também na possibilidade de pensar, discutir e tensionar o que já foi dito. Mesmo sabendo que há todo um contexto que regula o que se diz, a novidade está em perceber nas recorrências e nas diferenças o que ainda pode ser dito sobre a inclusão escolar. Conforme Paraíso (2014), devemos “[...] mostrar o que já foi feito e para dizer o que vamos fazer a partir daquele momento”. (PARAÍSO, 2014, p. 38).

Esta seção tem a intenção de apresentar diferentes pesquisas sobre a temática das políticas de inclusão escolar. Quero salientar que a realização desta tarefa não foi fácil por diferentes motivos. Primeiro porque a proliferação das pesquisas com essa temática nos diferentes campos de saber dificulta sua sistematização. Além disso, a temática das políticas de inclusão escolar é abordada a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas e com objetivos bastante diferenciados: encontrar pesquisas que utilizam as políticas de inclusão para identificar recorrências e a partir disso construir uma problemática mais específica não é comum. Outra questão que traz algumas peculiaridades a essa tarefa é a associação da temática com a perspectiva teórica e metodológica desta Tese: o uso de conceitos e ferramentas analíticas que se apoiam em Michel Foucault e em outros autores dessa linha de pensamento delinea algumas formas de construção da pesquisa, de sua escrita e argumentação, parecendo ir “contra a maré”. Assim, para poder dizer alguma novidade, é preciso atentar também para as limitações dessa tarefa.

Da mesma maneira que apontei anteriormente a proliferação das políticas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, também percebo a proliferação de pesquisas relacionadas a essa temática. Penso que isso está atrelado a diferentes questões, tendo em vista a “obrigatoriedade” da lei em incluir nas escolas comuns pessoas com deficiência, as dificuldades encontradas nesse processo, as experiências de sucesso que apontam para a viabilidade desse imperativo, o descompasso encontrado entre textos de normativas legais e as práticas da escola, os estudos de casos ligados a determinadas

especificidades/grupos/localidades, etc. Penso também que as pesquisas em inclusão escolar e seus desdobramentos se tornam emergentes a partir da necessidade que se tem de responder perguntas quanto ao processo que se coloca como um desafio às escolas comuns a partir da década de 1990.

Acredito que são infinitas as possibilidades de leitura e de pesquisa relacionadas à temática de políticas de inclusão escolar. Por isso, a verificação nas produções acadêmicas do que vem sendo discutido em relação a essa temática possibilita conhecer as ênfases das diferentes pesquisas: o que vem sendo pesquisado, como tais pesquisas estão sendo desenvolvidas, quais as discussões produzidas por elas. Além disso, o estudo de diferentes trabalhos acerca da temática possibilitou a delimitação e construção deste estudo, mediante a demarcação de aproximações e diferenciações em relação a esta pesquisa. Paraíso (2014) atenta para a tarefa de apropriação do que é/foi produzido sobre o objeto/a temática escolhido/a; tal atividade é necessária para desconfiar do que é dado e para problematizar de outra forma. Nas palavras da autora:

[...] lemos [e estudamos] com muita paciência os ‘ditos e escritos’ sobre o nosso objeto para conhecer, mapear, mostrar o que já foi dito, pesquisado, significado, escrito, publicado, divulgado sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já feito e sabido sobre o nosso objeto para suspender verdades, mostrar como funcionam e investigar o que faz aparecer determinados discursos curriculares, determinadas práticas e certos saberes. [...] necessitamos saber o que já foi produzido, para analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros caminhos. (PARAÍSO, 2014, p. 37).

Para realizar essa empreitada, escolhi utilizar, em um primeiro momento, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Acredito que esse banco de dados se encontra atualizado e permite um cruzamento de informações bastante interessante para a busca de pesquisas na área. As pesquisas encontradas na BDTD foram, várias vezes, direcionadas a seus repositórios de origem para acesso ao resumo ou ao trabalho completo. Isso permitiu a pesquisa em repositórios e bibliotecas de diferentes faculdades e universidades, tais como USP, UFSCAR, UFES, UNICAMP, UFMG e outras.

De forma mais pontual, apresento pesquisas referentes a *políticas de inclusão escolar, apoio e governamentalidade*. Tais termos foram utilizados como descritores principais para a busca de pesquisas; porém, acrescentei termos/descriptores secundários³⁸, articulados entre si. A escolha dos descritores principais e secundários foi intencional: *políticas de inclusão*

³⁸ Descritores secundários utilizados: *educação especial, educação inclusiva, políticas públicas, atendimento educacional especializado, inclusão, inclusão escolar*.

escolar referiram-se às pesquisas com essa temática em sua forma mais geral, apresentando o modo como a temática vem sendo discutida. Já o descritor *apoio* apresentou as pesquisas relacionadas às redes e/ou serviços de apoio que se estabelecem para a efetivação da inclusão escolar. Apesar de não ser esse o foco desta pesquisa, tal indicação serviu-me para olhar a maneira como o *apoio* vem sendo tratado nas pesquisas acadêmicas: muito mais como uma ferramenta para operacionalizar a inclusão escolar do que propriamente para estudo do conceito e de sua relação com as políticas de inclusão escolar. O terceiro descritor, *governamentalidade*, foi utilizado juntamente com os descritores secundários *inclusão* e *inclusão escolar* para encontrar as pesquisas que relacionam a temática inicial com a ferramenta teórico-metodológica utilizada nesta Tese.

Tal cruzamento de descritores possibilitou-me visualizar um universo bastante significativo do que tem sido pesquisado sobre políticas de inclusão escolar, principalmente a partir da década de 2000. À medida que realizava a busca, construí uma tabela (APÊNDICE C), apontando os descritores utilizados, o número de pesquisas encontradas, o período das pesquisas e as universidades com o maior número de produções.

A partir da visibilidade dos dados coletados na BDTD e nos repositórios de diferentes universidades, posso trazer para discussão alguns aspectos que acredito serem importantes. Primeiro: algumas pesquisas corresponderam a diferentes descritores, ou seja, apareceram nos diferentes grupos pesquisados, o que pode alterar o número de trabalhos encontrados. No entanto, creio que isso não interfere nas discussões apresentadas nesta Tese.

Segundo: é importante observar que muitos trabalhos são produzidos na região Sul do país; mais especificamente, as discussões apresentadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) constituem grande parte da produção das pesquisas, o que faz dessa universidade e do estado um *locus* privilegiado e uma referência na pesquisa em inclusão escolar, políticas inclusivas, etc. em todo o cenário nacional.

Terceiro: é a partir dos anos 2000 que a produção de pesquisas na temática da inclusão escolar toma fôlego. Percebo que nesse período há um encontro entre as pesquisas produzidas, as políticas vigentes e os programas de intervenção na escola para que a inclusão se efetive. Dessa maneira, muitas pesquisas tentaram responder questões mais imediatas em relação à temática, questões que se tornaram “problemas” e que necessitam de “respostas”: as diferenças entre a legislação vigente e as práticas efetivas de inclusão, a opinião de professores sobre a inclusão escolar, estudos de casos, etc.

Quarto: também quero dar atenção às pesquisas desenvolvidas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Essa universidade apresenta, desde 1977, o curso de

Mestrado em Educação Especial. Em 1999, foi autorizado o funcionamento do curso de Doutorado em Educação Especial, solidificando sua trajetória e tornando-a referência na pesquisa em Educação Especial em todo o país³⁹. Desse mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, surge o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)⁴⁰. Com a justificativa de que a produção na área não tem surtido efeito na elaboração de políticas educacionais para as pessoas com deficiência, o ONEESP propõe uma articulação entre os estudos de políticas e as práticas de inclusão escolar no Brasil.

A pesquisa do ONEESP (2015) teve como foco um estudo nacional sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais (SRMs) nas escolas comuns⁴¹ e foi realizada no período de 2010 a 06/2015. Foram coletados dados de 58 municípios por meio de grupos focais compostos de professores de SRM e pesquisa colaborativa com entrevistas, questionários *on-line*, análises e reflexões dos grupos participantes⁴². Um dos resultados apontados pela pesquisa do ONEESP é que as normativas federais que padronizam as políticas de inclusão escolar, principalmente no que se refere à implantação das SRMs, acabam recebendo diferentes interpretações, de diferentes ordens, nos diferentes municípios envolvidos. Dessa maneira, tais políticas assumem diferentes contornos, relacionados aos inúmeros desafios na efetivação das SRMs (ONEESP, 2015).

Além disso, as dificuldades na implementação das políticas de inclusão escolar são enfatizadas por duas tendências principais, que acabariam gerando diferentes opiniões quanto à efetivação das políticas de inclusão escolar e das SRMs: de um lado, há aqueles que defendem uma “inclusão total” nas classes comuns, independentemente das condições de cada sujeito, e a eliminação total dos serviços de apoio ofertados pela Educação Especial; de outro

³⁹ A implantação do Mestrado surge da necessidade de preparar recursos humanos que atuassem nos cursos de graduação em Educação Especial no estado de São Paulo, uma vez que o próprio estado estava, na época, implantando um sistema de Educação Especial que demandava um maior número de profissionais da Educação Especial. Dados obtidos em: <http://www.pggees.ufscar.br/apresentacao/historico>. Acesso em: 10 mai. 2016.

⁴⁰ O ONEESP, ligado à UFSCAR, é coordenado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e é composto por 25 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 16 programas de pós-graduação de 22 universidades. O Observatório conta com o apoio da Capes e do CNPq. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/>. Acesso em: 10 mai. 2016.

⁴¹ A pesquisa *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns* (Edital 038/2010/CAPES/INEP Projeto nº 39/2010 ANO BASE: 2014/2015) teve como coordenadora a professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCAR). Seu objetivo foi realizar uma avaliação de abrangência nacional do programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC desde 2005. O *site* do ONEESP informa que, “segundo dados do MEC, entre os anos de 2005 a 2009, foram financiadas 15.551 SRMs para 4.564 municípios brasileiros, espalhadas em todos os estados”. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp>. Acesso em: 10 mai. 2016.

⁴² Os estados brasileiros participantes da pesquisa do ONEESP foram: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe e Paraíba. (ONEESP, 2015).

lado, está a defesa da educação das pessoas com deficiência nas escolas e classes comuns, mas admitindo-se a possibilidade de serviços de apoio e suporte, inclusive em ambientes diferenciados (como classes especiais parciais, escolas especiais, etc.). (ONEESP, 2015).

Minha intenção até aqui, ao destacar a pesquisa do ONEESP, foi dar visibilidade a um movimento percebo ao pesquisar as políticas de inclusão escolar: a maneira como a Educação Especial vem sendo entendida como um apoio à inclusão escolar, os deslocamentos de suas formas de atendimento ao adquirir um status de modalidade e também a ênfase colocada nas salas de recursos como uma forma “padronizada” de dar suporte às questões da inclusão escolar⁴³. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) salientam algumas problemáticas em relação à ênfase dada ao atendimento educacional especializado nas salas de recursos:

[...] cumpre destacar que essa política de salas de recursos como serviço tamanho único representa uma solução simplista e ingênua para apoiar a escolarização do público-alvo da Educação Especial em escolas comuns, na medida em que pressupõe que: a) é viável que um único professor especializado possa oferecer suporte a todos os tipos de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, e em todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior); b) todos os alunos possam se beneficiar igualmente do mesmo tipo de suporte; c) apenas alguns apoios extraclasse de uma ou duas horas de atendimento educacional especializado sejam suficientes para garantir educação de qualidade ao público-alvo da Educação Especial. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 29).

Retomando a organização para a busca de pesquisas sobre a temática das políticas de inclusão escolar, quero destacar que, neste momento, não pretendo apresentar todas as pesquisas encontradas, mesmo que abordem, de alguma maneira, a temática apresentada nesta Tese. Interessa-me observar nas pesquisas como se aproximam e/ou se distanciam do que pretendo discutir, ou seja, os pontos de aproximação e de afastamento, para poder visualizar o que está sendo falado ou não nesse campo de pesquisa. Muitas pesquisas encontradas serão citadas ao longo desta Tese, na tentativa de dar sustentação ao argumento proposto. Além disso, quero ressaltar que várias pesquisas que serão apresentadas não se aproximam desta Tese no que se refere às escolhas teóricas e metodológicas. Mesmo assim, é necessário conhecer o que vem sendo produzido no campo das políticas de inclusão e de Educação Especial para que se possam dizer e produzir outras coisas.

⁴³ Pretendo aprimorar tal argumento com mais força no próximo capítulo, onde busco mostrar as diferentes práticas de apoio encontradas nas políticas de Educação Especial e inclusão escolar e como essas políticas vêm enfatizando normativas referentes às salas de recursos de forma quase exclusiva.

Apenas com fins didáticos, dividi em três grandes grupos as pesquisas encontradas, de acordo com os descritores utilizados e suas semelhanças. É importante ressaltar que em nenhum momento tenho a intenção de valorar algum dos grupos de pesquisas com maior ênfase. Todas as pesquisas têm sua importância e espaço no campo educacional e servem a determinados interesses: de pesquisadores, de gestores, etc. Cheias de intencionalidades, as pesquisas em políticas de inclusão e Educação Especial encontram várias maneiras de apresentar suas problemáticas, conforme as tensões marcadas pelos rumos que as políticas vêm delineando. Também é intencional a apresentação das pesquisas que faço a seguir, na tentativa de ir delimitando a problemática e o foco de análise desta Tese. Assim, passo a apresentar o foco de análise do primeiro grupo de pesquisas, indicado com o descritor *políticas de inclusão escolar*.

O primeiro grupo apresenta o maior volume de pesquisas que convergem para a verificação da implementação das políticas de inclusão escolar em dimensões diferenciadas: em municípios ou estados específicos ou em âmbito nacional. Aliás, essa é a recorrência encontrada ao pesquisar a associação de descritores como *políticas de inclusão*, *política educacional* e *Educação Especial*. São representantes deste grupo as pesquisas de Goés (2014), Viegas (2005), Anção (2008), Fagliari (2012), Santos (2012), Prieto (2000), Garcia (2004), Paula (2007), Vizim (2009), Cabral (2010) e Zwetsch (2011).

Estas pesquisas utilizam, em sua grande maioria, entrevistas com professores e gestores de escolas e municípios para verificar o processo de adequação das políticas locais às gerais. Posso concluir que, sendo esse o “tipo” de pesquisa que mais emerge, este é o tom dado às discussões referentes às políticas de inclusão e Educação Especial: falhas e acertos nos processos de implantação das políticas e estudos comparativos entre diferentes autarquias.

De maneira geral, há a indicação da desarticulação entre as políticas nacionais e sua efetivação nas redes estaduais e municipais. Tal descompasso pode ser atribuído às diferentes formas de entendimento da política nacional e de suas relações com as políticas locais, bem como ao excesso de burocracia para se estabelecerem serviços que articulem Educação Especial e escola comum. Porém, em tais pesquisas, considera-se que as políticas nacionais que têm como princípio a escola inclusiva, principalmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, promoveram uma interlocução entre escola comum e Educação Especial. Além disso, teriam propiciado o aumento significativo das matrículas nas escolas comuns da rede pública, indicando a escola comum como um espaço possível para a escolarização das pessoas com deficiência.

Entendo que tal perspectiva de análise é extremamente válida quando olhamos para a efetivação das políticas de inclusão escolar no Brasil. Essa forma de realizar pesquisa com políticas educacionais é bastante comum, o que traz como efeito um grande número de trabalhos produzidos. Como tais pesquisas acabam recorrendo em suas formas de análise (estudos comparativos, estudos de caso) e até em suas conclusões (as condições de implantação das políticas de inclusão escolar), optei por apresentar algumas de suas considerações gerais. Essa escolha deve-se à condição de afastamento entre esta Tese e esse modo de pesquisar políticas: não é objetivo, aqui, analisar as formas como as políticas de inclusão escolar são implantadas; minha intenção é verificar o que é recorrente nos discursos das políticas – neste caso, as práticas de apoio – e, a partir disso, estabelecer uma relação com a inclusão na atualidade. Como já afirmei anteriormente, as pesquisas que tomam as políticas de inclusão escolar e as analisam em suas formas de implantação têm sua validade. Contudo, ao afirmar meu afastamento desse tipo de pesquisa, considero que a busca por aquilo que emerge no trato das políticas é um movimento raro como forma de se realizar a pesquisa, o que torna esta empreitada algo, no mínimo, desafiador. Essa possibilidade que apresento demarca outra forma, entre tantas, de olhar e problematizar a materialidade das políticas de inclusão – nem melhor, nem pior –, mas que “pode ser compreendida como um olhar ‘às avessas’, ou seja, uma forma de olhar e analisar esse campo que se encontra na contramão da corrente”. (LOCKMANN, 2013, p. 39).

No segundo grupo, além do uso do descritor principal *apoio*, utilizei descritores secundários, como *práticas de apoio escolar e inclusão escolar*, *redes de apoio e educação especial*. A busca por pesquisas com tais termos articulados resultou em um conjunto de trabalhos muito significativos que, de certa forma, ajudaram-me a compreender como o conceito do apoio vem sendo entendido e utilizado na produção acadêmica. São representantes desse grupo as pesquisas de Almeida (2003), Dias (2010), Silva (2009), Barbosa (2012), Viegas (2014), Tezzari (2002), Benincasa (2011) e Bendinelli (2012).

Com característica muito semelhante às das pesquisas do grupo anterior, essas pesquisas centram suas discussões na necessidade e efetivação de serviços de apoio para o sucesso da inclusão escolar. Muitas delas também analisam a oferta de apoio à inclusão em estados e municípios brasileiros. Outra ênfase dessas pesquisas recai sobre a implantação e o funcionamento do AEE e da SRM como serviços de apoio indispensáveis à inclusão escolar. Mesmo afirmando, novamente, que este não é o foco desta Tese, é interessante perceber os “usos” do apoio no que se refere à pesquisa acadêmica.

Quero ressaltar que a maioria dos trabalhos faz referência à sala de recursos (SR) ou ao AEE já no título da pesquisa. Isso, por si só, indica a ênfase que as pesquisas têm ao tratar da temática do apoio: a organização, implantação e funcionamento de tais serviços como apoio à inclusão. Outra vez, faço uma ressalva: de antemão, esclareço que esta Tese não tem a intenção de verificar tais problemáticas, mesmo considerando a validade, a necessidade e a importância dessas pesquisas. Porém, para delimitar a problematização desta pesquisa – a relação entre o apoio e a inclusão escolar –, é necessário verificar como o conceito do apoio vem sendo problematizado.

Neste segundo grupo de pesquisas, em que o descritor de referência é o termo *apoio*, a Educação Especial vem apresentando sua forma de atuação diferenciada, como pode ser visto também nas políticas de inclusão escolar, e torna-se responsável pela oferta de serviços de apoio. Estes têm se centrado no AEE oferecido em sala de recursos; aliás, tal forma de apoio é predominante e, nesse caso, quase exclusiva, complementando a escolarização das pessoas com deficiência. Todas as pesquisas, ao utilizarem estudos de caso e análise de contextos específicos, corroboram a ideia de que o AEE é essencial e responsável pela permanência e pelo sucesso dos alunos no ensino comum. Entretanto, algumas das pesquisas apontam para a necessidade de um entendimento ampliado da Educação Especial, a ser disponibilizada a qualquer aluno que dela necessitar; além disso, a oferta do AEE em sala de recursos, como apontam as políticas nacionais, não daria conta das especificidades, da demanda e dos processos de inclusão escolar, sendo necessário o estabelecimento de redes de apoio que articulem diferentes setores, instâncias e secretarias.

Acredito ser importante salientar que, ao apontar pesquisas que reiteram o apoio – no caso, o AEE em sala de recursos – como condição para a inclusão, não tenho a pretensão de negar a necessidade de tal serviço; ao contrário, entendo-o como processo que se constituiu historicamente em função de avanços e retrocessos marcados nas políticas de inclusão escolar. Entendo também que esse serviço é de extrema necessidade e importância para que, atualmente, possamos garantir e promover, muitas vezes de forma mínima, movimentos de inclusão escolar nas escolas comuns, bem como alguns direitos sociais. No entanto, da mesma maneira que o grupo de pesquisas que se pautam na discussão das políticas de inclusão escolar, as que utilizam a temática do apoio marcam um modo recorrente de problematizá-la: tanto nas formas como analisam as questões do apoio (estudos em determinados contextos e a oferta de tais serviços), quanto nas suas considerações finais (apontando a necessidade dos serviços e que estes garantiriam a inclusão escolar). Mais uma vez, reforço o afastamento desta Tese em relação a essa forma hegemônica de conduzir as pesquisas sobre o apoio: não

pretendo (re)afirmar a necessidade dos serviços de apoio para inclusão escolar. Aliás, isso está dado e naturalizado, inclusive nas políticas nacionais que orientam e regulamentam as práticas de inclusão escolar no Brasil. Porém, considerando o que tais pesquisas apontam, cabe salientar que nesta Tese trato da problemática do apoio, que emerge e é recorrente nas políticas de inclusão, pretendendo verificar o que há de comum na relação entre apoio e inclusão escolar.

No terceiro grupo de pesquisas, encontro um maior foco em discussões de políticas educacionais relacionadas à Educação Especial e à inclusão escolar como formas de conduzir as condutas, bem como de “criar” e estabelecer outras maneiras de ser e de viver na Contemporaneidade. São representantes desse grupo as pesquisas de Rech (2010), Lasta (2009, 2015), Arnold (2006), Lockmann (2010, 2013), Scherer (2015), Hermes (2012), Santos (2010), Menezes (2011), Hattge (2014), Machado (2015), Morgenstern (2016), Heinle (2016), Correa (2017), Neves (2016), Provin, (2011), Silva (2016), Treviziani (2013), Kraemer (2017), Gräff (2017) e Enzweiler (2017).

Com um número expressivamente menor se comparado aos do primeiro e do segundo grupos, percebo que muitas dessas produções se encontram vinculadas aos programas de Pós-Graduação em Educação do Rio Grande do Sul, principalmente da UFRGS, UNISINOS e UFSM, e a alguns grupos de pesquisas, como o GEPI, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), etc. Nesse grupo de pesquisas, encontro uma aproximação teórica e metodológica ao tentar discutir que formas de governmentação emergem nas políticas de inclusão escolar e Educação Especial, observando os deslocamentos nas maneiras de entendimento e atuação da Educação Especial para a Educação Inclusiva.

Nesse grupo de pesquisas, encontram-se aquelas que problematizam suas temáticas utilizando conceitos de Michel Foucault, principalmente o de governamentalidade. Mesmo que tal autor não tenha se ocupado da educação em suas pesquisas, o uso interessado de suas discussões tem servido a diferentes pesquisadores na atualidade para pensar e problematizar questões educacionais através de lentes teóricas que se ocupam com o modo como nos tornamos o que somos, com a condução das condutas, com a disciplinarização, a normatização e normalização, etc. Conforme Fischer (2003),

[...] podemos encontrar em Michel Foucault saudável inspiração para pensar de outra forma os modos pelos quais temos feito escolhas temáticas, teóricas e metodológicas, em nossas investigações sobre políticas públicas, currículo, práticas cotidianas didático-pedagógicas, história e filosofia da educação. (FISCHER, 2003, p. 372).

Muitas dessas pesquisas serão apresentadas em outros momentos desta Tese devido a diferentes motivos: o uso e o trato com o material empírico semelhante, a utilização e o entendimento de conceitos já trabalhados em outras pesquisas, o uso de ferramentas analíticas para a discussão dos achados das pesquisas. Além disso, acredito ser importante ressaltar que muitos autores e seus respectivos grupos de pesquisa têm tido interesse em articular discussões que envolvem o conceito da governamentalidade com a educação. Nessa esteira, posso citar: Gadelha (2013), Gallo (2014), Aquino (2014) e Carvalho (2014), entre outros. Muitos foram/serão citados nesta Tese. Contudo, cabe dizer que, para o estado da arte, utilizei como ferramenta de busca principal o descritor *governamentalidade* associado com *inclusão, educação especial, apoio*, etc. Portanto, interessaram-me, no caso, os trabalhos que articularam a governamentalidade com a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Tais pesquisas utilizam conceitos foucaultianos para a análise de questões, tais como as políticas de inclusão escolar e as de assistência social, a relação escola e empresa, as práticas e os saberes mobilizadores para a efetivação da inclusão, a produção de subjetividades inclusivas, sensíveis, performáticas, capazes de autocorreção, etc. Associe-me a essas pesquisas que operam com conceitos e ferramentas de Michel Foucault de maneira semelhante à que proponho nesta Tese: seja para a análise de políticas de inclusão escolar, seja pelo uso de conceitos como governamentalidade, norma e normalização, seja pelo entendimento que toma a inclusão como um imperativo, etc.

Acredito ser importante destacar outras duas questões:

1^a - Várias pesquisas serão retomadas nos capítulos que seguem desta Tese, principalmente no que se refere a questões metodológicas;

2^a - Algumas pesquisas serão apresentadas no decorrer dos próximos capítulos, pois trazem questões que compõem meu argumento principal em relação ao apoio e à inclusão: a normalização como fio condutor desses conceitos e propostas.

Retomando a busca pelos trabalhos e pesquisas que se ocuparam de questões referentes às políticas de inclusão escolar, Educação Especial, apoio à inclusão, etc., também recorri ao *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e à Revista Brasileira de Educação (RBE)⁴⁴.

⁴⁴ Os artigos referentes à RBE abrangem um período de 2000 a 2015 e estão disponíveis em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-2478&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2016. Muitos desses artigos foram encontrados na forma de dissertação e/ou tese no BDTD. Além disso, encontro uma edição especial da RBE (v. 17, Mai./Ago. 2011), que aborda apenas o GT 15 – Educação Especial: trajetória do GT, evolução das pesquisas, etc.

De maneira especial, gostaria de ressaltar três trabalhos encontrados na RBE, em sua edição especial sobre o Grupo de Trabalho GT 15 – Educação Especial, publicados em 2011. Garcia e Michels (2011), Baptista (2011) e Kassar (2011) apresentam, respectivamente, uma análise da produção do GT 15, a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados e os percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. Dou ênfase a esses três trabalhos porque acredito que eles permitem visualizar os deslocamentos que observo nas políticas de inclusão e de Educação Especial.

Garcia e Michels (2011), já citadas em outro momento desta Tese, salientam que o entendimento da Educação Especial como uma modalidade escolar, a partir da década de 2000, colabora com a oferta de uma “variedade de funções imputada à modalidade escolar. A função de apoiar os ‘serviços educacionais comuns’ colocou em questão a possibilidade de um apoio pedagógico especializado na classe comum [...]”. (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 109). Porém, naquele instante, a função substitutiva da Educação Especial para a escola comum ainda estava prevista nas legislações vigentes. De forma semelhante, Baptista (2011), também citado anteriormente, aponta uma “diretriz política para os serviços especializados” (BAPTISTA, 2011, p. 60), principalmente com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e com as subseqüentes normativas legais. Kassar (2011), por sua vez, indica “uma relação íntima entre as políticas educacionais dos diferentes países e o processo de globalização”. (KASSAR, 2011, p. 50). Além disso, destaca que “o período em que se inicia a disseminação do discurso sobre Educação Inclusiva é o mesmo em que o país adota uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental” (KASSAR, 2011, p. 50). Esse período é caracterizado pela divulgação, por agências internacionais, de dados referentes às matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns em diferentes países. A autora ainda diz que, a partir de 2003, documentos e normativas federais passaram a destacar a implantação de sistemas educacionais inclusivos, ou seja, “escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum” (KASSAR, 2011, p.53), abolindo qualquer forma de educação substitutiva. Os efeitos de tais normativas aparecem nas discussões dos diferentes grupos, que, de um lado, denunciam a precariedade da implantação desse sistema inclusivo e, de outro, defendem a política de Educação Inclusiva em implantação pelo Ministério da Educação.

Além de acessar a BDTD, o *site* da ANPED e a RBE, recorri à *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)* para encontrar textos de pesquisas relacionadas às temáticas já apresentadas. Tais textos foram buscados com o mesmo critério utilizado para a pesquisa em

outros bancos de dados, a saber, o uso de descritores principais e a associação de descritores secundários, quando necessário. Nessa tarefa, encontrei inúmeros trabalhos, e muitos deles faziam referência a pesquisas encontradas na BDTD ou tratavam de divulgá-las em forma de artigo. Assim, opto por não retomar tais trabalhos neste momento, mas saliento que serão apresentados sempre que isso for interessante para a discussão que proponho no decorrer do texto desta Tese.

Diante do panorama geral apresentado nos três grupos de pesquisas encontradas, nesta seção, cabe realizar alguns apontamentos finais, retomando alguns destaques, recorrências e diferenciações.

Observo que muitas pesquisas apresentaram, de modo recorrente, a constatação da (in)viabilidade da implantação das políticas de inclusão escolar, ligadas às mudanças globais na economia, nas culturas, na abertura de fronteiras, na universalização do acesso à educação, etc. Estas pesquisas também apontaram as (im)possibilidades do estabelecimento de políticas de inclusão escolar nos diferentes espaços, tendo como marcos reguladores políticas nacionais que reiteram as normativas internacionais. Nesses trabalhos, a inclusão é tomada como uma meta a ser alcançada por meio das normativas legais que orientam sua implantação nos espaços escolares. Quero salientar que tal entendimento da “inclusão escolar” se diferencia do que é proposto nesta Tese.

Como já referi anteriormente, a palavra *inclusão* assume múltiplos significados na atualidade; significados estes que se constituíram historicamente em determinados tempos e espaços, mas que na atualidade proliferam. Veiga-Neto e Lopes (2011) apontam para alguns entendimentos possíveis: movimentos e lutas sociais pelo direito de representação, de autorrepresentação e de participação social; práticas de regulamentação, acompanhamento e normalização da população; e, ainda, práticas que promovem um olhar para o outro e para si por meio das relações sociais que se estabelecem na atualidade.

A proliferação dos usos e dos sentidos atribuídos à inclusão permite que ela seja discutida por diferentes correntes teóricas, com diferentes objetivos e mediante diferentes objetos, como vimos nas pesquisas anteriormente destacadas. Ao mesmo tempo, é perceptível um esmaecimento da potência política quando se tenta tensionar a inclusão e conceitos a ela relacionados (exclusão, diferença, diversidade, tolerância, igualdade, direito, cidadania, entre outros), tão presentes na rede discursiva contemporânea. Nas palavras de Lopes et al. (2010), na atualidade,

[...] assistimos a uma ampliação desenfreada dos usos da palavra inclusão. Usa-se a palavra para caracterizar distintas condições de vida e de participação social,

cultural, escolar, política, etc. Parece que, ao usá-la indistintamente, perdemos parte de sua força política de mobilização. (LOPES et al., 2010, p. 4).

Assim, proponho nesta Tese “[...] problematizar [algumas] práticas discursivas que determinam verdades sobre a inclusão e a produtividade do envolvimento da educação em uma racionalidade neoliberal de Estado”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13). Como já disse em outro momento, não se trata de argumentar se a inclusão é boa ou ruim, “mas necessária para colocar em funcionamento um tipo de sociedade como a que vivemos”. (THOMA; HILLESHEIM, 2011, p. 17).

Da mesma forma, compreendo a inclusão como um imperativo de Estado. Tal afirmativa implica, entre várias questões, reconhecer que a inclusão “deve atingir a todos sem distinção e independentemente dos desejos dos indivíduos”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13). Para Lopes e Fabris (2013), ao ocupar uma condição de imperativo, a inclusão torna-se uma estratégia que produz efeitos nas condições de vida e de existência de todos. Nas palavras das autoras,

Ao mostrar que a inclusão – ao ocupar o *status* de imperativo de Estado e tornar-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade – se insere dentro da grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis, o borramento de fronteiras, o consumo, a produção cultural, a concorrência e a competição entre indivíduos, a autonomia, o empreendedorismo, a caridade, a solidariedade, etc. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 7).

Entender a inclusão como um movimento histórico e temporal; problematizar seus efeitos; tensionar e estranhar o que é dito sobre a inclusão; desconfiar de seus benefícios e malefícios; enfim, “fazer uma crítica radical significa exercitar o estranhamento sobre aquilo que é tido como algo naturalmente necessário, bom por si mesmo e que gerará mais qualidade de vida e segurança para todos”. (LOPES et al., 2010, p. 4).

Além disso, algumas das pesquisas encontradas dão visibilidade aos deslocamentos que as políticas conferem à Educação Especial e às suas formas de entendimento e atendimento. A passagem de um sistema para uma modalidade confere à Educação Especial uma “funcionalidade” diferenciada no sistema de educação básica no Brasil. Tal deslocamento apontaria para a estruturação de um sistema educacional inclusivo, com ênfase no estabelecimento de práticas e/ou serviços de apoio/especializados. Os serviços seriam “função” da Educação Especial, alocada na forma de uma modalidade escolar.

De modo a especificar ainda mais a política de Educação Especial, percebo o delineamento de uma “diretriz política” (BAPTISTA, 2011) que enfatiza um tipo de serviço de apoio: a implantação das SRMs, o que reforça o caráter não substitutivo da Educação Especial na Educação Básica. Mendes (2011) aponta que as salas de recursos se tornaram um “serviço tamanho único”, representando uma simplificação dos serviços de apoio, e que não são efetivas quanto ao atendimento das diferentes necessidades do público-alvo da Educação Especial na escola comum. Essa situação difere do que se vê em outros países, que mantêm outras opções de serviços de apoio para atender às especificidades dos alunos com deficiência. (MALHEIRO; MENDES; BOTURA, 2011).

Na revisão da produção acadêmica sobre políticas de inclusão escolar e apoio, imperam as discussões sobre a operacionalidade e os efeitos dessas políticas, bem como a implantação de serviços de apoio centrados no AEE oferecido na SR, o que garantiria o sucesso da inclusão. Saliento meu distanciamento dessa forma de pesquisa: ao utilizar os documentos legais como material empírico, não busquei neles a operacionalidade ou o funcionamento das políticas de inclusão; busquei encontrar, em sua superfície, recorrências de conceitos e palavras. Saltou-me aos olhos o termo *apoio* – e foi este que passei a perseguir com a intenção de estabelecer relações com a inclusão na atualidade. Assim, trabalho com o apoio como um conceito que atravessa as políticas de inclusão de diferentes maneiras, e não como uma condição ou efeito para/nas políticas de inclusão.

As pesquisas que utilizam o conceito da governamentalidade em suas discussões e análises reiteram a relação entre inclusão e governo da população. Essas produções permitem outras possibilidades de discussão ao compreendermos “as políticas e práticas educacionais em registros que vão muito além dos enquadramentos funcionalistas, tecnicistas, críticos e libertadores nos quais hoje se situa a maioria expressiva dos discursos sobre a Educação”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2015, p. 40).

Dessa maneira, afirmo a aproximação teórica e metodológica entre esta Tese e tais pesquisas, que serão retomadas nos próximos capítulos. Como mostrei anteriormente, há um conjunto expressivo de pesquisas que já articularam a governamentalidade e a inclusão. O que não encontrei foram pesquisas que abordam a possibilidade de pensar as práticas de apoio com tais ferramentas, que operam com outras formas de entendimento da inclusão e que usam a governamentalidade para pensar a atualidade.

No próximo capítulo, apresento de forma mais detalhada os materiais empíricos utilizados na pesquisa, o conceito de governamentalidade e o uso que dele faço para compor esta Tese. Além disso, exponho a ferramenta com a qual opero para estabelecer a relação

entre as práticas de apoio e inclusão: a normalização. Também apresento alguns achados nos materiais visibilizados a partir de um primeiro mergulho, a saber, as práticas de apoio, suas ênfases e recorrências nas décadas de 1990, 2000 e 2010.

2. MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

Como visto no capítulo anterior, as práticas de apoio emergem no momento em que as políticas de inclusão reconfiguram a Educação Especial em modalidade responsável pelo atendimento educacional especializado. Além disso, tal reconfiguração traz a responsabilidade pela oferta e/ou articulação de serviços de apoio pela Educação Especial.

As mudanças nas formas de entendimento e atendimento da Educação Especial possibilitaram que as políticas de inclusão fossem alvo de diferentes pesquisas. Desde a efetivação ou não de tais políticas nas escolas comuns, passando pela necessidade de estabelecimento de serviços de apoio, muitas são as possibilidades de pesquisa sobre a temática das políticas de inclusão, Educação Especial e apoio. Acredito que todas as formas de pesquisa, considerando suas especificidades e a garantia de um cuidado teórico, têm, em suas análises, certas justificativas e considerações que se aliam a determinadas necessidades de respostas a questões urgentes na atualidade. A pesquisa na área da Educação e, de forma mais ampliada, nas Ciências Humanas, compreende que [...] múltiplas formas de ver não só são possíveis, como desejáveis”. (GASTALDO, 2014, p. 12).

Neste capítulo, tenho o objetivo de apresentar alguns entendimentos sobre a tessitura dos fios que tramam esta Tese. Entendo que a forma de escrita, a organização, a apresentação e a descrição desta pesquisa compreendem uma operação metodológica. Entendo também que tal operação está pontuada em diferentes momentos, ao longo desta escrita. Porém, reservar um espaço significativo e dar destaque a esses movimentos indica uma tentativa de “sistematizar os modos pelos quais esta pesquisa foi construída” (ENZWEILER, 2017, p. 21).

Além disso, apresento neste capítulo os materiais escolhidos para compor a pesquisa: políticas de inclusão escolar a partir da década de 1990. A escolha do material de pesquisa está intrinsecamente relacionada com o problema de pesquisa: como as práticas de apoio à inclusão escolar, a partir da década de 1990, colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência. Ainda neste capítulo, evidencio as formas como compreendo tais políticas, a ferramenta com a qual opero sobre os materiais e os primeiros achados após um processo de desmontagem inicial.

Acredito que tenho marcado desde o início da escrita desta Tese a forma de pesquisar à qual me filio. Ao anunciar a produção desta proposta dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, alicerçada em conceitos e ferramentas foucaultianas e dos Estudos Culturais,

assumo um uso interessado de Foucault e de seus comentadores. Isso permite um jeito de fazer pesquisa que não se alia, nem se alinha, com a tendência em curso – a efetivação ou não das políticas de inclusão escolar.

Tal fato não elimina o rigor com o trato do material empírico ou com a discussão da problemática e dos conceitos utilizados. A “flexibilidade” metodológica permite que os contornos da pesquisa sejam delineados no decorrer de sua produção, de sua construção. Isso propicia à pesquisa uma abertura ao imprevisto, à novidade, ao não pensado, o que produz efeitos na escolha de caminhos para a discussão proposta. Alinho-me às considerações de Lockmann (2013) quando aponta que não é possível fazer qualquer coisa; a flexibilidade da pesquisa também impõe certos limites, condições e cuidados.

Ao mesmo tempo em que a perspectiva teórica pela qual opto ao trabalhar me possibilita um espaço de criação e de liberdade no que se refere à construção dos caminhos metodológicos, ela também não pode ser entendida como um “vale tudo”. Há, portanto, a necessidade de estabelecer critérios, de justificar escolhas, de definir percursos, sem que, com isso, se institua uma prisão a um caminho metodológico construído a priori. Porém, mesmo sem ter os caminhos previamente delimitados e contando com a possibilidade de modificá-los ou refazê-los no meio do percurso, foi necessário realizar algumas escolhas, selecionar o material empírico, conhecê-lo, organizar os dados, criar estratégias metodológicas e eleger algumas ferramentas que poderiam refinar meu olhar para a constituição do objeto de estudo. Tudo isso só foi possível no contato com o material empírico e com as perguntas e inquietações que conduziam o meu olhar sobre este. (LOCKMANN, 2013, p. 45).

Marcar de antemão algumas balizas que delimitam certas formas de olhar/usar os materiais, analisar os dados e fazer perguntas implica escolhas e renúncias que, de certo modo, dão limites a esta Tese. Marcar “[...] os campos teóricos que fundamentam [...] [a] pesquisa [...] produ[z] efeitos nas *formas de conceber* um tema – transformando-o num problema e pesquisa – e nos *modos de fazer* a investigação”. (DAL’IGNA, 2014, p. 199, grifos da autora).

Pensar em “uma metodologia” de pesquisa remete a uma forma de fazer a pesquisa. Defendo que acenar para “uma metodologia” é, neste caso, oferecer o próprio detalhamento da construção da pesquisa: apresentar os caminhos percorridos, as idas e vindas, os desvios, aquilo que foi achado e o que foi abandonado no percurso.

[...] construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: pra lá e pra cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os

conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam e xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18).

Meyer e Paraíso (2014) ressaltam o caráter pedagógico da metodologia de pesquisa, pois isso implica a própria forma como se conduz a pesquisa. Nas palavras das autoras,

[...] uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetões a realizar, de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 17, grifos das autoras).

Ao abordar a condução da pesquisa, penso que já apresentei, no primeiro capítulo, a forma como as práticas de apoio tornaram-se meu problema de pesquisa: a maneira como estas emergem nas políticas de inclusão escolar, *aos meus olhos*, pois a partir de então passo a identificá-las na rede discursiva educacional da atualidade com duas características principais. A primeira refere-se à sua naturalização: é “natural” ter práticas de apoio para inclusão escolar; aliás, “inclusão não se faz sozinho”, e é “óbvio” movimentar e colocar em operação toda uma rede de aparatos para dar conta dos alunos ditos da inclusão. Dessa maneira, a segunda característica aparece quase automaticamente: se as práticas de apoio já estão postas como algo natural para a inclusão, não entendemos a inclusão sem tais práticas e/ou serviços; parece-me que elas se tornam, ao mesmo tempo, uma condição e um efeito da inclusão. Isso porque, ao mesmo tempo que práticas de apoio aparecem como condição para que a inclusão ocorra, as próprias políticas de inclusão vão solicitando serviços de apoio cada vez mais especializados, necessários para que a política se efetive nas escolas comuns. As próprias pesquisas nas temáticas, apresentadas no capítulo anterior, vêm marcando essas características de naturalização e condição/efeito do apoio para a inclusão escolar. Conforme salientei em outra parte desta Tese, em nenhum momento desconsidero “o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar”. (PARAÍSO, 2014, p. 27). Na realidade, torna-se necessário apropriar-me “do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever

e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros”. (PARAÍSO, 2014, p. 27).

Essa é uma questão importante quando as perspectivas teóricas aqui escolhidas fundamentam a pesquisa: a problematização. Perguntar. Duvidar. Suspender. Essas ações dão condições para formular os problemas de pesquisa e, por fim, conduzem nosso modo investigativo. Paraíso (2014) afirma “[...] que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos”. (PARAÍSO, 2014, p. 26). As perguntas de pesquisa que têm em sua elaboração a preocupação em “descobrir” uma origem ou apontar um processo evolutivo, ou ainda, uma relação de causa e efeito não são potentes para esta pesquisa. De outra maneira, pensar nas condições de possibilidade de o objeto de pesquisa tornar-se o que é vem a ser muito mais produtivo. Conforme Meyer (2014), é interessante – e necessário –

[...] abrir mão da preocupação de localizar relações de causa e efeito, origens e processos de evolução, evitando perguntas como: “o que é mesmo?”, “por quê?”, “quando?”, “onde?”. Privilegiar, em vez delas, perguntas do tipo: “como?”, “em que contextos?”, “em quais condições as coisas se tornam isto que elas são neste momento?” (MEYER, 2014, p. 59).

Assim, não me interessa, nesta pesquisa, tentar responder “o que é mesmo o apoio?” ou “por que o apoio é necessário para a inclusão?”. Tais perguntas já foram respondidas por diferentes pesquisas, algumas já citadas nesta Tese. Também não é meu objetivo estabelecer relações de causa/efeito entre o apoio e a inclusão. Interessa-me o caráter contingente, pontual e histórico das práticas de apoio que emergem nas políticas de inclusão. De acordo com Veiga-Neto (2006), “colocar todas as fichas no caráter contingente — ou seja, não-necessitarista — do acontecimento implica estar aberto ao transitório, ao nomadismo, às idas e vindas da razão, sem que disso decorra qualquer demérito à própria racionalidade” (VEIGA-NETO, 2006, p. 05). Fischer (2003) sugere que atentemos para o fato de

[...] apreender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num tempo e espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que “faz” com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar. (FISCHER, 2003, p. 373).

Como as práticas de apoio à inclusão escolar colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência? Posso considerar essa pergunta como fio condutor dos tensionamentos, das inquietações, dos movimentos de idas e vindas, das análises dos materiais, enfim, da escrita desta Tese. Assumo, como já aponte, que entendo as políticas de inclusão como um imperativo na atualidade que, aliado à uma lógica neoliberal, coloca em funcionamento operações de condução da conduta de todos e de cada um. Nessa esteira, também entendo que tais políticas efetivam processos de normalização ao estabelecerem normalidades nos diferentes grupos que se quer incluir via normativas legais.

Ao associar-me a esse tipo de discussão e entendimento de pesquisa, torna-se necessário “abrir mão de enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo do conhecimento para assumir enfoques que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos a tomar como dadas”. (MEYER, 2014, p. 59). Essa atitude não se coloca a serviço do descobrimento de uma verdade, mas serve para tentar compreender a forma como algumas questões tornaram-se “naturais e verdadeiras”. Veiga-Neto (2006) aponta que Foucault e suas análíticas contribuem nesse processo. Nas palavras do autor: “Foucault não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro” (VEIGA-NETO, 2006, p. 09).

A preocupação de Foucault não residia na busca de uma verdade preexistente, e sim no modo como determinados discursos passam a ser considerados verdadeiros, ou melhor, como são autorizados, aceitos, validados os diferentes discursos nos espaços sociais e como eles circulam nesses espaços. (FOUCAULT, 2000). Assim, “a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a ‘verdade’, mas, sim ‘regimes de verdade’, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2000)”. (PARAÍSO, 2014, p. 29, grifos da autora). Essa constatação implica considerar que nossos discursos, ou aqueles que construímos por meio de nossas pesquisas, também se encontram no embate da afirmação de certa verdade, de uma verdade parcial, de uma “versão de verdade”. Conforme Paraíso (2014, p. 29), “[...] todos os discursos, incluindo aqueles que são objetos de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade”. A autora complementa apontando o caráter parcial dos discursos que nossas pesquisas assumem: “[...] o discurso que produzimos com nossas pesquisas é um discurso parcial que foi produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teóricas-analíticas-descritivas que escolhemos para operar”. (PARAÍSO, 2014, p. 30).

Tornado explícito meu entendimento de algumas questões sobre o “fazer da pesquisa”, penso ser importante apresentar particularidades dos documentos escolhidos como material empírico para esta Tese. Porém, saliento que o movimento de descrever tais documentos não tem a intenção de esgotá-los, de retirar toda a sua potência e abarcar todos os seus enunciados. Cabe dizer que sua apresentação também é bastante particular e interessada, pois acaba dando visibilidade aos ditos que se apresentaram potentes para a discussão e articulação dos argumentos desta Tese.

Trabalhar com documentos, nesse sentido, implica uma leitura monumental, que, da mesma forma que Rech (2015) evidencia, não se interessa pelo esgotamento de cada um; ao contrário, é na sua superfície que é possível identificar recorrências. Foucault (2009), em *A arqueologia do saber*, indica a necessidade de transformar os documentos em monumentos devido ao seu caráter histórico e por materializarem de forma viva os discursos de determinada época, instituindo formas de organização social e sendo produtores de determinadas verdades. A leitura monumental

[...] não se interessa pelas representações, imagens e temas envolvidos no dito, mas se interessa, sim, por aquilo que está expressamente dito no dito. Não se trata de procurar sinais de outras coisas e supostas essências que estariam alojadas nos discursos, mas de “simplesmente” ler o que está dito e suas relações com as outras séries discursivas que estão ao seu redor e que lhe conferem determinados sentidos e eventuais valores de verdade. Como ele mesmo explica, trata-se de ler os documentos como monumentos e não como documentos, isso é, lê-los nas superfícies de contato com os outros discursos circundantes. E, para os menos familiarizados com a leitura arqueológica, é preciso lembrar que fazer uma leitura pelas superfícies nada tem a ver com uma leitura superficial e nem significa dispensar qualquer forma de leitura “por dentro” do documento. (VEIGA-NETO; LOPES, 2015, p. 43).

A leitura monumental permite ler os documentos por meio de organizações interessadas (RECH, 2015), o que significa isolar, agrupar, relacionar os elementos que se apresentam, destacando as regularidades dos próprios fragmentos dos documentos. Nessa forma de olhar para os documentos, interessa-me perceber as relações e os efeitos que eles produzem a partir do que está dito e das relações e tensões que estabelecem.

Na próxima seção, apresento os documentos escolhidos como “matéria-prima” para o trabalho de análise, de desmontagem e de criação de outras formas de discussão para fazer movimentar o pensamento e possibilitar dizer outras coisas.

2.1 A materialidade de pesquisa: as políticas de inclusão

Nesta Tese, foram escolhidos 11 documentos que tratam, de forma mais específica ou não, da inclusão escolar, sendo que três deles têm abrangência internacional. A escolha de documentos internacionais justifica-se por estes produzirem efeitos até hoje na elaboração e efetivação de políticas de inclusão escolar no Brasil.

Os documentos utilizados são de diferentes ordens: políticas, leis, declarações, diretrizes, resoluções e programas. Entendo que cada legislação apresenta determinada hierarquia de valor no que se refere à normatização e à regulação das formas de fazer inclusão, como, por exemplo, a lei possui força maior em relação à política, enquanto os decretos e resoluções permitem a operacionalização da lei. Apesar de tais peculiaridades, os diferentes documentos expressam e ao mesmo tempo produzem determinadas práticas inscritas em uma racionalidade contingente. Juntamente com Lasta (2015), pude visualizar o quanto tais documentos carregam dados e informações importantes sobre a inclusão escolar do nosso tempo, no momento em que tratam “do funcionamento, das ações, das metas, dos serviços, das estratégias” (LASTA, 2015, p. 52), das necessidades, das implicações, das incoerências, das formas de entendimento, enfim, de toda uma rede que se organiza para atender as pessoas com deficiência nas escolas comuns.

Os documentos escolhidos partem da década de 1990, marcada por intensas transformações no que se refere à luta de movimentos sociais, à preocupação mundial com o acesso à educação de qualidade por todas as pessoas, ao combate à discriminação e à miséria. Encontramos nessa década um esforço mundial para que sejam realizadas mudanças de diferentes ordens para organizar uma sociedade pretensamente mais justa e igualitária, onde a educação seria uma grande responsável por fazer funcionar tais mudanças.

A década de noventa caracterizou-se pela dedicação de tempo, talento e recursos importantes às tarefas de modernizar a gestão dos sistemas de educação pública, oferecer a todos iguais oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, fortalecer a profissão docente, aumentar o investimento educacional e abrir os sistemas de educação e ensino às demandas da sociedade. (GAJARDO, 2012, p. 333).

Vários foram os movimentos internacionais que tentaram unir esforços entre diferentes países para a mobilização política em prol da educação – colocar a educação na pauta central da agenda mundial era necessário. Algo que movimentou o cenário internacional em relação à educação foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em que a educação se

estabelece como um direito humano. A Conferência até hoje produz efeitos e ressoa na constituição de políticas nacionais que normatizam e regulamentam a “Educação para Todos”.

[...] há que se reconhecer os efeitos das múltiplas reuniões multilaterais e ministeriais e o esforço das agências de desenvolvimento em forjar o novo consenso de levar a educação ao topo da agenda. Entre esses grandes encontros internacionais, caberia falar aqui da Conferência Mundial sobre Educação, da UNESCO, em Jomtien, Tailândia, que, no princípio da década de 1990, reuniu delegados de 155 países para fixar diretrizes para a transformação dos sistemas educacionais. Os delegados fizeram história, ao adotarem a Declaração Mundial de Educação para Todos (*Education for All – EFA*), que estabelece a educação como um direito humano fundamental e define como obrigação de todo sistema satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de toda a sua população. Além da chamada principal de universalizar o ensino fundamental até o final da década, foram tomadas decisões de privilegiar as questões de equidade, de ênfase nos resultados da aprendizagem, de criar ambientes voltados para a aprendizagem e tornar a educação um instrumento de desenvolvimento econômico e social. (BROOKE, 2012, p. 326).

Além da agenda mundial pró-educação, observam-se nesse período outras frentes de ação com o movimento mundial contra as desigualdades por meio de políticas de combate à miséria e políticas de assistência e inclusão social. Todos esses movimentos também produzem efeitos no Brasil, em sua organização social, mediante diferentes incrementos no cuidado com a população, como, por exemplo, na estruturação de políticas de assistência social (LOCKMANN, 2013; LASTA, 2015), na organização de sistemas de educacionais inclusivos (RECH, 2010), na constituição de uma sociedade democrática, etc.

Lasta e Hillesheim (2014) apontam que as políticas de inclusão escolar no Brasil aparecem “tendo como desafios enfrentar as desigualdades sociais e vencer a tradição política autoritária, desafios que surgem a partir da instauração e consolidação de um regime democrático”. (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 146). Para vencer esses desafios, as políticas de Educação Especial e inclusão escolar sofreram modificações a partir da década de 1990. Como disse em outro momento, da necessidade inicial de garantir o direito à educação, buscou-se de forma cada vez mais específica garantir serviços de apoio que possibilitam, além da matrícula, a permanência, a aprendizagem e a normalização dos sujeitos com deficiência na escola comum. As políticas de inclusão engendram formas de normalização, pois, ao apresentarem normas, produzem e acionam estratégias de aproximar as pessoas com deficiência de uma condição de normalidade. As políticas de inclusão

[...] regulam a inclusão escolar em nosso país. Dentre os discursos, práticas e saberes, apontam não só o modo peculiar de funcionamento das normas, impondo uma rede uniforme de normalidade frente à anormalidade, como também o mal-estar

que a anormalidade causa. Por isso, a normalização constitui um alvo importante, pois toda a sociedade tem normas de acordo com as quais socializam os indivíduos. (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 146).

Neste momento, não tenho a intenção de analisar especificidades de cada documento. No entanto, considero ser importante apresentar, mesmo que de forma sucinta, algumas características e “pautas” de cada material. Quero destacar que, apesar da linearidade visível quanto ao ano de publicação de cada documento, não é meu intuito verificar os documentos como uma espécie de “evolução” das políticas de Educação Especial e inclusão, em que existe a anulação do que se torna anterior à atualidade, em uma progressiva sucessão. Ao contrário, os documentos foram escolhidos em sua forma datada (e progressiva) para marcar duas questões. A primeira refere-se aos marcos principais em relação às políticas, que são datadas e que, a cada momento histórico, mostram questões específicas, de acordo com o contexto educacional e sua articulação com outros fatores (economia, cultura, direitos, movimentos internacionais, concepções educacionais, etc.). A segunda relaciona-se aos discursos, às palavras, aos conceitos que permanecem e que saem, o que foi colocado e o que se excluiu; movimentos que vão adiante e que voltam “atrás” na busca de efetivar as políticas no cenário educacional brasileiro e marcar formas e sujeitos da inclusão.

Abaixo, seguem os 11 documentos utilizados na construção desta Tese, apresentando-se alguns apontamentos que considere importante no contexto desta pesquisa.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990): este documento pode ser considerado um marco internacional no que se refere à Educação Inclusiva. Foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien. A Declaração aponta as necessidades básicas de aprendizagem, “tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa”. (MENEZES; SANTOS, 2001, s/p). Tem o objetivo de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, bem como de promover a universalização do acesso à educação e sua equidade. Para tanto, o documento convoca os países participantes a engajarem-se nesse movimento mundial a partir da elaboração de Planos Decenais que contemplem as metas e diretrizes apontadas na Declaração. A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, e seus efeitos são perceptíveis nas mais recentes políticas educacionais brasileiras.

Declaração de Salamanca (1994): elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, “caracterizando-se como o marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva”. (LASTA e HILLESHEIM, 2012, p. 64). Tal documento apresenta diretrizes para “a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social”. (MENEZES; SANTOS, 2001a, s/p). A Declaração de Salamanca sugeriu, de forma pioneira, a colocação da Educação Especial dentro de uma estrutura de “educação para todos”, já apontada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). A Declaração de Salamanca “levantou a bandeira” da integração/inclusão das pessoas “com necessidades educacionais especiais⁴⁵” nas escolas comuns, apontando como princípio fundamental que os países signatários “assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional”. (UNESCO, 1994, p. 01). Segundo Lasta e Hillesheim (2012), a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classes comuns seria uma forma de democratizar as oportunidades educacionais. Os efeitos da Declaração aparecem até hoje em outros documentos oficiais que normatizam a inclusão escolar no Brasil. “Após a Declaração de Salamanca, dada em nível internacional, outras normatizações foram oficializadas no âmbito nacional, ditando os rumos da inclusão escolar no Brasil”. (SILVA; HENNING, 2014, p. 851). Nesse caso, podem ser citados como exemplos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. A Declaração de Salamanca (1994) indica a importância de serviços de apoio para a efetivação da Educação Inclusiva, sendo que devem ser organizados, em âmbito local, grupos de diferentes profissionais multidisciplinares; porém, a forma de contratação e de disponibilização de recursos financeiros para a manutenção de serviços de apoio relacionados a esses profissionais não é mencionada no documento. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Política Nacional de Educação Especial (1994): este documento foi elaborado no decorrer de 1993 pela equipe da Secretaria da Educação Especial, com a colaboração de dirigentes estaduais e municipais da Educação Especial, dos representantes dos Institutos Benjamin Constant e Nacional de Educação de Surdos e de organizações não-governamentais

⁴⁵ Nomenclatura utilizada na Declaração de Salamanca para referir-se à pessoa com deficiência. Ao mesmo tempo, esse termo trouxe a discussão da ampliação do público-alvo a ser atendido pela Educação Especial. Assim, a expressão *necessidades educacionais especiais* passou a referir-se às pessoas com deficiências que apresentem dificuldades temporárias ou permanentes na escola, repetentes, bem como crianças que estejam fora da escola por motivos diversos (condições de trabalho infantil, moradoras de rua, em condições de extrema pobreza, que vivem distantes de qualquer escola, vítimas de guerra e conflitos armados, vítimas de abusos de qualquer ordem, etc.). (MENEZES; SANTOS, 2001).

em Educação Especial. Tal política apresenta objetivos e orienta ações que visaram a garantir o atendimento educacional dos alunos “com necessidades especiais”, referendando principalmente a Constituição Federal de 1988, o Plano Decenal de Educação para Todos e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Apresenta uma revisão e unificação de conceitos para uso nacional; uma análise da Educação Especial daquela época; valores que norteiam o trabalho educacional com tal público; lacunas que necessitariam ser preenchidas, referentes às condições de trabalho; objetivos e diretrizes gerais que serviriam de base para a elaboração de planos estaduais e municipais de Educação Especial. Acredito ser importante lembrar que esse documento já apresentava a Educação Especial como “um processo” (BRASIL, 1994, p. 17) que “integra o sistema educacional vigente”. (BRASIL, 1994, p. 17). Além disso, como formas de atuação da Educação Especial, apontava diferentes modalidades de atendimento: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de Educação Especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial, sala de recursos.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 (1996): é a lei que estabelece, atualmente, as diretrizes e bases da educação nacional, bem como os princípios e fins da educação em nosso país. Elaborada em um contexto de reconstrução democrática, aponta princípios de universalização de acesso e garantia de oferta de escola pública pelo Estado. Tal legislação mostra um grande e importante movimento no que se refere à Educação Especial e à Educação Inclusiva: o Capítulo V versa sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado ofertado *preferencialmente*⁴⁶ na escola comum. Além disso, apresenta a Educação Especial como uma *modalidade de ensino*⁴⁷, não sendo mais compreendida como um sistema paralelo ao sistema geral de educação.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001): este documento, elaborado pela Secretaria de Educação Especial e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, aponta que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, sendo que as escolas devem organizar formas para atender com qualidade os “educandos com necessidades educacionais especiais”. Nessas diretrizes, a Educação Especial é uma modalidade da educação básica e deve ser entendida como um processo educacional definido

⁴⁶ O termo *preferencialmente*, que aparece nesse capítulo da LDB 9394/96, até hoje é alvo de tensionamentos e propicia diferentes entendimentos. Isso possibilitou, em diferentes momentos históricos, a defesa do argumento de que o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência pode ser ofertado na escola especial, uma vez que sua oferta na escola comum é preferencial, entendido, então, como não sendo obrigatório na escola comum.

⁴⁷ A discussão referente ao entendimento da Educação Especial como uma modalidade de ensino e aos seus efeitos na oferta de serviços de apoio já foi apresentada nos capítulos anteriores.

por uma proposta pedagógica que assegure serviços e recursos de apoio para “complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir” (BRASIL, 2001, p. 69) a educação comum. O documento indica que cada sistema de ensino deve organizar e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial. Além de definir o público-alvo da Educação Especial, o documento evidencia o que cada escola deve prever e prover para o atendimento educacional de tal público, como: professores especializados; flexibilização e adaptações curriculares; serviços de apoio pedagógico na sala comum; serviços de apoio pedagógico na sala de recursos; constituição de redes de apoio; temporalidade flexível do ano letivo; criação, em casos específicos, de classes especiais; atendimento em escolas especiais nos casos mais graves; garantia de acessibilidade; atendimento em classes hospitalares ou em domicílio; etc. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) salientam que nessas Diretrizes são indicados serviços especializados necessários que “devem servir de apoio às classes comuns de maneira colaborativa com o professor de ensino comum, professor de Educação Especial e demais profissionais da escola”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 40).

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007): este documento também é considerado um marco mundial importante em termos de garantia, proteção, promoção e exercício de direitos das pessoas com deficiência, bem como de proibição de qualquer forma de discriminação contra tais pessoas. A Convenção, organizada pela ONU, teve mais de 150 países signatários, constituindo-se como um documento que reafirma princípios universais já mencionados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e aponta para a organização de leis, políticas e programas que atendam as pessoas com deficiência e promovam a sua participação na sociedade. Tal documento ainda é utilizado e citado na elaboração de políticas e programas relativos à inclusão das pessoas com deficiência.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): este documento foi elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado por Portaria Ministerial e tem como objetivo garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Apresenta um levantamento histórico da Educação Especial, principalmente no que se refere aos marcos normativos legais no Brasil e a dados estatísticos apresentados pelo censo escolar relativos à matrícula dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Além disso, apresenta objetivos, conceitualização da Educação Especial e de seu público-alvo e diretrizes gerais, de forma a operacionalizar a Educação Inclusiva nos sistemas de ensino. Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), tal documento aponta um grande investimento na atuação de professores especializados nas SRs “como serviço tamanho único para a oferta do AEE”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 31). Para Lasta e

Hillesheim (2012), tal documento, ao ser elaborado por um grupo de especialistas, reforçou a ideia de que a Educação Inclusiva seria expertise da Educação Especial, endossando esta última como um sistema paralelo ao sistema comum de ensino e ressaltando os binômios normal/anormal, inclusão/exclusão.

Resolução nº 4 de 2009 – Diretrizes Operacionais do AEE (2009): documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica. Institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade Educação Especial. Tal documento indica a matrícula dos alunos com deficiência nas classes comuns de ensino e no AEE ofertado em salas de recursos e/ou centros especializados. De maneira bastante pontual, o documento aponta as funções do AEE, o público-alvo a ser atendido, o local da oferta do AEE, a contabilização da dupla matrícula, a indicação do AEE no projeto político-pedagógico da escola e a formação e funções do professor do AEE. O documento regulamenta e normatiza, atualmente, o funcionamento do AEE nos sistemas educacionais brasileiros.

Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2011)⁴⁸: como forma de ressaltar o compromisso firmado com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, o Governo Federal lançou, em 2011, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite. Tal plano tem o objetivo de operacionalizar os princípios da convenção da ONU mediante políticas intersetoriais e ações que envolvam acesso à educação, acesso à saúde, acessibilidade e inclusão social. O documento envolveu, na sua elaboração, mais de 15 ministérios, o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a sociedade civil.

Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (2014): o Plano Nacional de Educação apresenta 20 metas que indicam diretrizes e estratégias para a política educacional até o ano de 2024. As metas do Plano envolvem questões de: erradicação do analfabetismo, universalização do ensino obrigatório e garantia de acesso e ampliação das oportunidades educacionais; redução das desigualdades e valorização da diversidade e equidade; valorização dos profissionais da educação, manutenção e investimento financeiro; ensino superior, etc. Até a aprovação do texto final do Plano, a discussão das metas envolveu os municípios e estados brasileiros, bem como diferentes setores sociais, organizações não-governamentais e instituições privadas relacionadas com a educação.

⁴⁸ O Plano já foi mencionado e teve algumas particularidades apresentadas no primeiro capítulo desta Tese.

Lei nº 13.146 /2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - 2015): depois de 15 anos de tramitação no Congresso Nacional, tendo como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), esta legislação visa a afirmar a autonomia e a capacidade das pessoas com deficiência para exercerem atos da vida civil. O Estatuto da Pessoa com Deficiência apresenta inovações nas diferentes áreas, como saúde, educação, trabalho, assistência social, esporte, previdência e transporte. Enfatiza a obrigatoriedade das instituições de ensino, públicas ou privadas, em assegurar a educação das pessoas com deficiência, proibindo qualquer cobrança extra por serviço diferenciado prestado em função da deficiência. Além disso, reforça o combate à discriminação, o atendimento prioritário e o direito à vida, à participação política e à tomada de decisões.

Os documentos apresentados permitem visualizar, de forma geral, os movimentos que ocorreram a partir de 1990 para que se concretizasse um sistema educacional inclusivo. Nesse sentido, são marcadas diferentes “formas de atendimento dispensadas pela Educação Especial, bem como do público-alvo a que ela é destinada”. (SILVA; HENNING, 2014, p. 851). As mudanças de entendimento do que é a Educação Especial, suas formas de atuação e seu público-alvo marcam maneiras específicas de organizar e implementar a inclusão escolar, bem como a quem se destina a Educação Inclusiva. Assim, “as propostas inclusivas e o conjunto de políticas públicas que orientam/orientaram as experiências de inclusão/exclusão resultam de um complexo de conhecimentos que acabaram por se erigir como verdades [...]” (LASTA; HILLESHEIM, 2012, p. 69). Essas possibilidades estabelecem os discursos da “educação para todos e [da] inclusão escolar [como] metanarrativas que marcam o pensamento pedagógico moderno”. (LASTA; HILLESHEIM, 2012, p. 60).

Ao realizar uma leitura monumental dos documentos anteriormente citados, confrontando-os com as ferramentas teóricas escolhidas, visualizo as marcas da racionalidade que envolve nosso tempo. Isso estabelece formas de ser e existir neste mundo que se ligam às políticas de inclusão escolar e às práticas de apoio.

Na próxima seção, apresento uma possibilidade de leitura e entendimento de tais políticas: a governamentalidade. Além disso, apresento a ferramenta que utilizo para operar sobre os materiais escolhidos: a normalização.

2.2 O conceito e a ferramenta: a governamentalidade e a normalização

Pensar e problematizar as políticas de inclusão escolar e as práticas de apoio na atualidade pressupõe, nesta Tese, a possibilidade de entendê-las como algo fabricado e necessário ao nosso tempo. A atmosfera contemporânea é inclusiva, e sua expansão pelos diferentes setores e espaços tem constituído diferentes formas de ser e de viver na atualidade. Nesse sentido, trabalhar com o conceito de governamentalidade como grade de inteligibilidade parece-me muito produtivo, pois me permite olhar para as políticas de inclusão escolar e compreender seu funcionamento, percebendo os efeitos que produzem na vida de toda a população.

Foucault desenvolve o conceito da governamentalidade nos seus diferentes cursos ministrados no Collège de France: *Em Defesa da Sociedade* (2005), *Segurança, Território, População* (2008) e *Nascimento da Biopolítica* (2008a). Nesses escritos, o autor “expressa a preocupação com a condução das condutas das diferentes populações, através de um conjunto de práticas que acionam mecanismos de controle, vigilância, segurança e condução”. (FRÖHLICH, 2016, p. 3). Tendo sido inicialmente formulado por meio do modelo da família, o problema do governo – como governar os outros, quem governa, como governar-se – passa por um bloqueio no século XVII, pois tal modelo familiar se torna insuficiente perante a organização de Estado que começa a tomar forma. Assim, a emergência da população – e de seus problemas –, decorrente de condições diversas, como a expansão demográfica, a abundância monetária, o aumento da produção de alimentos, etc., possibilita o que Foucault (2008) chamou de desbloqueio da arte de governar. A partir desse momento, a população torna-se o alvo de diferentes técnicas que passam a enfatizar o cuidado com a vida, tanto dos indivíduos quanto da população (HILLESHEIM; BERNARDES, 2015). Portocarrero (2004) salienta que a governamentalidade estabelece uma relação entre segurança, população e governo a partir do século XVIII, momento este em que a população se torna um problema político e econômico. Nesse momento,

[...] os governos percebem que não têm de lidar apenas com sujeitos ou povos, mas com uma população que precisa ser regulada, que tem variáveis específicas (natalidade, fecundidade, alimentação, habitação) as quais se situam no ponto de interseção dos movimentos próprios à vida e os efeitos particulares das instituições. (PORTOCARRERO, 2004, p. 183).

É importante dizer que o conceito da governamentalidade incorpora, além do eixo político, uma dimensão ética e do domínio de si, principalmente a partir do curso *Do Governo dos Vivos* (2010). Hattge (2014, p. 31) salienta que a “[...] governamentalidade opera em diferentes níveis, instâncias e não se reduz a um conceito que se relaciona somente a um nível de macropolítica (Estado), mas também está imbricado nas relações que se estabelecem no nível da micropolítica (sujeito)”. Neste momento, interessa-me trabalhar com o conceito e sua produtividade em relação ao eixo político, da condução das condutas, mesmo sabendo da implicação direta que esta tem na condução de si.

Ainda que seja bastante conhecido e citado em diferentes trabalhos, é interessante reproduzir, nas palavras de Foucault, o conceito de governamentalidade, a qual pode ser entendida como

1. O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permite exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.
2. A tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito tempo, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de “governo”, sobre todos os outros — soberania, disciplina — e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de uma série de saberes.
3. O resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008, p. 143).

O excerto acima enfatiza a governamentalidade “como uma forma de vida que tem na população o alvo de suas ações, atuando de forma cada vez mais econômica e dissipada”. (FRÖHLICH, 2016, p. 4). Lockmann (2013) salienta que é possível compreender a governamentalidade

[...] como uma forma de racionalidade, ou seja, uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo desenvolvidas em um determinado tempo e em uma determinada sociedade. [...] Pode-se entendê-la como certa lógica que coloca em funcionamento determinadas técnicas que objetivam conduzir as condutas dos sujeitos e das populações. Trata-se, portanto, de como pensamos a ação de governar, ou ainda, de como as tecnologias de governo são empreendidas a partir de uma racionalidade política que as coloca em operação numa época dada. (LOCKMANN, 2013, p. 56).

Dessa forma, é intencional o uso do conceito da governamentalidade como “guia de enfoque de análise no elo entre as formas de governo e as racionalidades ou modos de pensamento [sobre a ação de governar]”. (FIMYAR, 2009, p. 37). Assim, o uso da governamentalidade permite analisar as relações que existem entre os modos de governar nos diferentes tempos e condições históricas. A autora diz que o uso desse conceito possibilita examinar as diferentes formas “pelas quais a verdade é produzida nas esferas social, cultural e política” (FIMYAR, 2009, p. 37) e “problematizar os relatos aceitos normativamente do Estado e desconstruir suas várias práticas e elementos que o constituem”. (FIMYAR, 2009, p. 37). Dito de outra maneira, “usar a ferramenta conceitual da governamentalidade implica a possibilidade de investigar a racionalidade do governo, em que verdades são produzidas e realidades são criadas”. (MORGENSTERN, 2016, p.105).

O uso do conceito da governamentalidade implica considerar que as formas de condução da conduta estão articuladas a regimes de verdade que constituem determinadas formas de racionalidade que, por sua vez, também produzem regimes de verdade. Isso interpela diretamente os modos de vida de todos os sujeitos que conduzem suas condutas de acordo com tais regimes de verdade e os assumem, tornando-os princípios naturais das formas de existência.

[...] a cada momento histórico específico há uma racionalidade política que é constituída por um conjunto de verdades que circulam naquele momento. Essas verdades — que são, ao mesmo tempo, produto e produtoras da racionalidade — incidem sobre os sujeitos, conduzindo suas condutas (governo dos outros) e fazendo com que cada um tome essas verdades para si mesmo e as naturalize como princípios condutores da própria existência (governo de si). Trata-se, por conseguinte, de entender como diferentes formas de condução da conduta, tanto dos outros quanto de si mesmo, encontram-se vinculadas a determinados regimes de verdade, a determinadas formas de manifestação e de ritualização da verdade. (LOCKMANN, 2013, p. 61).

Assim, posso pensar que na atualidade a racionalidade política que opera na condução das condutas produz verdades em relação aos sujeitos: o empreendedorismo pessoal; a autonomia e a liberdade de escolha; a ampliação de acesso e permanência de todos na escola pública; o estabelecimento do cidadão de direitos; a inclusão escolar. Esses exemplos são verdades que circulam em nosso tempo e que são tomadas como naturais, conduzindo as condutas de todos e produzindo as formas de existência na atualidade.

[...] a emergência do conceito e das práticas de inclusão não é por acaso: nesta lógica é necessário garantir os meios pelos quais se efetive a participação de todos, mesmo

que em diferentes níveis, nas diferentes esferas sociais e, ainda, em setores que historicamente estariam à margem ou excluídos nas formas de representação e participação. (FRÖHLICH, 2016, p. 5).

Nesta Tese, compreendo e utilizo o conceito da governamentalidade como uma grade de entendimento e de leitura de um tempo, de determinadas configurações históricas (MORGENSTERN, 2016). Esse conceito congrega ferramentas operacionais que colocam em funcionamento técnicas e procedimentos, acionando formas de condução das condutas e das ações dos sujeitos, de maneira a “extrair da população condutas esperadas para potencializar a segurança dessa mesma população” (FRÖHLICH, 2016, p. 4). Juntamente com Lockmann (2013), não entendo a governamentalidade como uma ferramenta, apesar de essa possibilidade ser encontrada em várias pesquisas que utilizam tal conceito de Foucault para suas discussões. Conforme a autora, a governamentalidade permite a visualização de procedimentos, de intervenções, de ferramentas em operação.

Uma ferramenta é algo operacional; coisas são feitas com uma ferramenta; esta opera sobre algo, desenvolvendo procedimentos específicos. Com governamentalidade, não ocorre o mesmo, pois não podemos ver a governamentalidade operando sobre algo, já que ela não é uma coisa, um procedimento específico ou uma forma de intervenção. Isso tudo pode se desenvolver a partir da governamentalidade, mas não é ela propriamente. A governamentalidade, por isso, pode ser entendida como uma forma de ver e compreender o mundo, onde se produzem ou se constroem ferramentas. (LOCKMANN, 2013, p. 55).

Compreender a governamentalidade como uma grade analítica permitiu-me visualizar e entender o funcionamento das políticas de inclusão articuladas a práticas de apoio para a escolarização das pessoas com deficiência na atualidade. Além disso, posso entender a inclusão como uma estratégia de Estado (LOPES; FABRIS, 2013). Isso estabelece uma relação estreita e interdependente, pois a inclusão “aciona mecanismos de intervenção, regulação, normatização, controle e governo de todos e de cada um” (FRÖHLICH, 2016, p. 6), o que promove a operacionalização da governamentalidade do Estado. Conforme Lockmann (2010), podemos “[...] entender a inclusão escolar como uma estratégia da governamentalidade que age por meio de intervenções educativas, sociais, médicas, psicológicas, para conduzir as condutas dos sujeitos e gerenciar as suas vidas”. (LOCKMANN, 2010, p. 44).

O entendimento da governamentalidade como uma grade de leitura do nosso tempo possibilita perceber como as políticas de inclusão escolar acionam mecanismos, ferramentas

que operam na condução das condutas de todos os sujeitos. Essas ferramentas atravessam tais políticas e permitem compreender os processos nos quais se articulam a inclusão escolar e as práticas de apoio para a escolarização das pessoas com deficiência. Paraíso (2014) diz que as escolhas de ferramentas e conceitos nos ajudam a olhar para o material, operar sobre ele, fazer perguntas, estabelecer relações e mostrar seu funcionamento. Além disso, conforme Veiga-Neto (2006), podemos “entender os conceitos enquanto ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência”. (VEIGA-NETO, 2006, p. 2). Dessa forma,

E conforme fomos dando as marteladas no nosso pensamento, retorcendo-o naquilo que nos dizem ser a verdade, naquilo que pensamos ser as nossas certezas, iremos colocando tudo sob suspeita: desde as nossas maneiras de pensar, nossas verdades e certezas até mesmo o martelo com que martelamos a nós mesmos ou a chave-de-fenda com que torcemos nossas idéias. Afinal, um pensamento a marteladas não raramente rompe até mesmo com o martelo, assim como o arrochar do parafuso pode quebrar a chave-de-fenda que usamos. E rompendo ou quebrando a si mesmo, esse pensamento expõe — seja descobrindo, seja inventando — o que está para lá do até então pensável e do até então dizível. (VEIGA-NETO, 2006, p. 5).

É importante ressaltar que as ferramentas/conceitos para operar com os materiais não foram escolhidos aleatoriamente; ao contrário, foi com o trabalho de “recorta e cola” dos excertos, de montagem e desmontagem dos materiais e de estabelecimento de outras relações entre eles, “martelando” os materiais e o próprio pensamento, que se tornou possível “enxergar” outras coisas. Com esse trabalho rigoroso, visualizei a normalização como uma ferramenta/conceito potente que atravessa as políticas de inclusão escolar e as práticas de apoio, estabelecendo uma relação de dependência/condicionalidade entre elas. Conforme Portocarrero (2004),

O pensamento de Foucault permite tomar as noções de norma e de normalização como conceitos operatórios para pensar e ver de outras maneiras, para pensar historicamente e circunscrever acontecimentos singulares – referentes à instituição escolar e relações de poder específicas – ao mesmo tempo que ajuda a tornar visíveis certas circunstâncias atuais e a pensar, também, o que estamos fazendo hoje em nossa sociedade (PORTOCARRERO, 2004, p. 170).

Foucault aponta que, a partir do século XVIII, com a emergência da população como alvo de estudo e intervenção, ocorreu a constituição de saberes e práticas que passam a ordenar as diferenças humanas por meio da disciplina e da normalização; saberes e práticas que não só atingem o corpo do indivíduo, mas também se expandem por toda a população,

tendo como base o normal e o anormal. Assim, pode-se dizer que normalizar “é, talvez, uma das maiores premissas do pensamento moderno” (SILVA; HENNING, 2014, p. 849).

A sociedade de normalização coincide com a formação do Estado governamentalizado, isto é, com uma forma de exercício do poder que depende estreitamente do saber ou, melhor, com aquela forma em que os mecanismos do poder e do saber se sustentam e se reforçam mutuamente. (CASTRO, 2009, p. 310).

Castro (2009) aponta a normalização como um conceito que se refere ao “processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, nossas sociedades são sociedades de normalização”. (CASTRO, 2009, p. 309). O processo de regulação da vida – biopoder – tem como eixos a disciplina e a biopolítica, ou melhor, o exercício do poder sobre o indivíduo e sobre a população. Essa forma de poder sobre o indivíduo e sobre a população liga-se a um projeto de constituição de uma sociedade sadia pela prevenção e pela transformação do anormal em indivíduo normal mediante diferentes saberes que operam e circulam a partir do século XVIII: a medicina, a psiquiatria, a psicologia, a pedagogia e outros. (CASTRO, 2009; PORTOCARRERO, 2004). A partir desse período, a normalização torna-se um valioso instrumento do poder, pois marca o pertencimento a um corpo social que se pretende homogêneo e ao mesmo tempo o divide de forma individual.

Foucault (2008), no curso *Segurança, Território, População*, mais precisamente na aula do dia 25 de janeiro de 1978, discute a normalização como uma das características gerais dos dispositivos de segurança, apresentando como a norma opera de forma diferente na sociedade disciplinar e na sociedade de segurança no que se refere à marcação das (a)normalidades. Conforme o autor, na sociedade disciplinar, primeiramente se estabelece a norma, e é dela que se parte para definir o normal e o anormal.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação da normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis. (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Ao definir-se primeiramente a norma para depois identificar os sujeitos, tal definição ocorrerá “[...] sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos

e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc.”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 43)⁴⁹.

Já na sociedade de segurança, “a *normalização* parte do apontamento do normal e do anormal dado a partir das diferentes curvas de normalidade, para determinar a *norma*”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 43, grifos das autoras). Isso implica a distribuição dos “fenômenos ao longo de uma faixa de normalidade” (DAL’IGNA, 2011, p. 133), ou seja, estabelecer formas de relacionar as diferentes “normalidades” para aproximá-las da norma.

Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. (FOUCAULT, 2008, p. 83).

A operação da norma é invertida nas sociedades de segurança. A preocupação com a população, suas regularidades e índices permite estabelecer normalidades relativas aos diferentes grupos. Assim, as normalidades são definidas de forma anterior ao estabelecimento da própria norma. Isso implica perceber que “[...] todas as variações são consideradas afastamentos ou aproximações da curva normal, tratando-se, portanto, de normalidades diferenciais” (TREVIZANI, 2013, p. 26).

Corrêa (2017) afirma que a preocupação com a população atribui uma condição complexa à normalidade. Esta última, ligada à produção de saberes sobre os sujeitos, possibilita a “naturalização das diferenças” como um fenômeno que faz proliferar diferentes normalidades.

Diante desse contexto, a noção de normalidade se complexifica. Ela passa a estar associada a uma ciência de Estado, constituída por saberes estatísticos, e a uma norma flexível, que entra em operação na sociedade de seguridade. É a partir desse contexto que podemos observar dois movimentos contemporâneos importantes que aparecem relacionados a um mesmo fenômeno: o de naturalização das

⁴⁹ Na sociedade disciplinar, a norma opera por normação, constituindo uma “norma universal”. (LOPES, FABRIS, 2013, p. 42). Já na sociedade de seguridade, a norma opera por normalização, onde a indicação do que é normal ou não passa a definir a norma. Nesta Tese focalizo as discussões nos processos de normalização pois as práticas analisadas por mim estão fortemente atravessadas pela normalização e pelas características de um sociedade de seguridade.

diferenças. O primeiro movimento se refere à criação e proliferação de normalidades diferenciais, e o segundo movimento refere-se a aceitação, tolerância e respeito a diversidade. (CORRÊA, 2017, p. 56).

A noção de normalidades diferenciais constitui-se pela produção de saberes estatísticos que mapeiam regularidades de diferentes grupos. Em cada um desses grupos, é produzida uma “média normal” (CORRÊA, 2017), o que permite uma proliferação de normas: cada grupo com sua norma, que deriva da normalidade do próprio grupo. Assim, se cada grupo opera com uma norma, cria-se uma pluralidade de modelos em que os sujeitos são posicionados, seja em relação à norma no interior de cada grupo, seja em relação à norma entre os diferentes grupos.

Não se pode, dessa maneira, falar em normalidade, considerando a existência de uma norma a priori, mas em normalidades, uma vez que é a partir do apontamento do normal em um determinado contexto e grupo que se tem uma determinação, construção e proliferação das normas. Todos serão assim, capturados e incluídos de acordo com determinados critérios construídos no interior de grupos sociais. Entende-se, portanto, que a norma vai ser produzida de acordo com as variações dos grupos. Cada um deles pode e cria novas normalidades para atender a determinadas exigências e regras sociais, permitindo que os sujeitos sejam capazes de circular, fazerem parte e atuarem em diferentes espaços sociais. (CORRÊA, 2017, p. 57).

Conforme Waldschmidt (2005), a normalidade adquire uma condição flexível, adaptável e negociável de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos e dos diferentes grupos, portanto, é relacional. A normalidade assume uma condição cambiante e mutável, que ultrapassa uma ação externa aos sujeitos (a adequação a uma norma), mas que interpela cada sujeito em relação a si e aos outros.

A normalidade não implica mais a conformidade, mas sim fornece escolhas e deixa margem para a mudança. Na verdade, parece que a noção de normalidade agora atende às autênticas necessidades e desejos das pessoas que estão à margem da sociedade. A linha entre normalidade e desvio não é mais rígida ou considerada como naturalmente dada; é inconstante e variável, e muitas vezes é vista como desnecessária. Na "sociedade de normalização" de hoje, a normalidade não é mais considerada um fato imutável e permanente; em vez disso, é vista como um desafio, como algo que pode ser projetado e produzido, como um fenômeno que muda com o tempo. A normalidade não é mais uma restrição externa que a sociedade impõe aos seus membros: ela é formada e moldada pela ação dos próprios sujeitos. A concepção de normalidade que atualmente prevalece poderia, em outras palavras, ser denominada *normalidade-flexível*. (WALDSCHMIDT, 2005, p. 19, grifos da autora e tradução minha)⁵⁰.

⁵⁰ Do original em inglês: “Normality no longer implies conformity, but rather provides choices and leaves room for change. Indeed, it seems as if the notion normality now meets the authentic needs and wishes of those people

Diante dessa derivação da norma e do estabelecimento de normalidades diferenciais na Contemporaneidade, preciso fazer uma ressalva: mesmo que de ordens distintas – disciplinar ou de seguridade –, os processos de normalização não atuam de forma isolada ou anulando um ao outro. Penso que, a partir do século XVIII, quando, segundo Foucault, a população se torna um elemento passível de ordenação, medição, previsão e governo, as ações que objetivam a normalização passam a incidir tanto nos indivíduos quanto na população. Torna-se necessário, e de maneira simultânea, corrigir e normalizar os sujeitos que podem ser/são um risco para o estabelecimento de uma população organizada e sadia. Lasta e Hillesheim (2014) afirmam que “a normalização consiste na integração no corpo social, a criação, a classificação e o controle sistemático das anormalidades”. (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 145).

Para Rech (2010), o termo *normalização* incorporou diferentes significados, mas estes se mantiveram em uma lógica de homogeneização. Assim, a normalização pode ser vista como “um conjunto de estratégias de disciplinamento, com possibilidades de regulação da vida”. (ARNOLD, 2006, p. 46-47).

A possibilidade de movimentação dentro de uma “zona de normalidade” por aqueles que se afastam demais do que é normal faz surgir o indivíduo a corrigir, que, segundo Arnold (2006), apresenta um caráter de correção permanente, ou melhor, há “um estado permanente de corrigibilidade do sujeito localizado abaixo da média da zona de normalidade”. (ARNOLD, 2006, p. 9). Esse sujeito que se encontra em um estado permanente de corrigibilidade aciona mecanismos de normalização, principalmente nos espaços escolares e por meio das políticas de inclusão. As políticas de inclusão escolar, que fazem permanecer na escola as pessoas com deficiência mediante as práticas de apoio, estabelecem formas de normalização. Lasta (2009) argumenta que manter o sujeito com deficiência em condições de corrigibilidade

[...] exige que este sujeito esteja frequentando a escola e que esta escola seja para todos, que tenha serviços especializados para dar o apoio necessário para manter este sujeito junto à escola regular, sendo sujeitado à zona de normalidade de desenvolvimento dos demais. (LASTA, 2009, p. 86).

who are on the fringes of society. The line between normality and deviance is no longer rigid, or regarded as naturally given; it is shifting and variable, and is often seen as unnecessary. In today’s “normalization society”, normality is no longer considered an immutable, permanent fact of the matter; instead, it is seen as a challenge, as something that can be designed and produced, as a phenomenon that changes with time. Normality is no longer an external constraint that society imposes on its members: it is formed and shaped by acting subjects themselves. The conception of normality that currently prevails could, in other words, be termed *flexible-normalistic*”. (WALDSCHIMIDT, 2005, p. 191).

De acordo com Rech (2010), os sujeitos com deficiência sempre foram alvos de processos de normalização: em um primeiro momento, quando a ênfase era dada pela medicina e por saberes “psi”, tais sujeitos eram vistos como possuidores de defeitos passíveis de correção. Em outro momento, marcado não apenas pela normalização do sujeito, torna-se necessário movimentar esse sujeito nas zonas de normalidade.

No movimento pela inclusão escolar, da mesma forma, a vontade de correção e de normalização está presente, pois o fortalecimento de algumas potências não gera o apagamento por completo de outras, tão marcantes, como é o caso da necessidade de padronizar os sujeitos. Sendo assim, a normalização continua sendo parte dos movimentos da inclusão, porém passa a ser entendida de outra maneira que não só visa a normalizar o indivíduo, mas visa também a colocá-lo dentro de um curso de normalidade. (RECH, 2010, p. 153).

Pensar as políticas de inclusão escolar na possibilidade de normalização que atravessa não apenas o sujeito, mas a população, implica uma busca constante e a permanência em um estado de normalidade. Nas palavras de Menezes (2011), “inclusão [...] passa a significar a busca pelo alcance da condição de normalidade e por permanência nela, normalidade aqui lida pela ótica da seguridade [...]”. (MENEZES, 2011, p. 127). Lasta (2009) aponta que os sujeitos a corrigir passam a sofrer constantes intervenções de diferentes saberes, pois é a recorrência dessas intervenções que possibilita pensar em uma aproximação cada vez maior da norma.

Posicionado como a corrigir, o sujeito passa a sofrer intervenção das políticas públicas, das pedagogias, dos campos “psi”, na possibilidade de que sua condição de anormalidade possa ser alterada. A insistência na correção, de trazê-lo para dentro da norma, através do reforço, do acompanhamento especializado, vem a ser uma constante em sua vida, por se acreditar que, mesmo diante da sua anormalidade, ainda há investimento possível capaz de trazê-lo o mais próximo possível da norma. (LASTA, 2009, p. 86).

Entendo que as políticas de inclusão funcionam dentro de uma ordem de seguridade, em que as diferentes (a)normalidades coexistem; porém, para aquelas que se destacam por afastarem-se do que pode ser considerada a norma para determinados sujeitos e grupos, acionam-se mecanismos de normalização da ordem disciplinar, em que a norma que prevalece cria parâmetros e modelos para incidir sobre o indivíduo que deve ser normalizado. Na escola onde se efetivam estratégias de inclusão, a anormalidade dos sujeitos deve ser normalizada. Para tanto, as diferentes práticas de apoio são acionadas para normalizar os sujeitos com

deficiência, mesmo que tal processo de normalização efetive uma aproximação cada vez maior da norma, e não apenas o estabelecimento dela própria.

Apresentar o processo de construção desta Tese como um movimento que avança e retrocede, permitindo o olhar desconfiado e o constante questionamento sobre os materiais e os achados, implica um rigor teórico bastante intenso. Nesse movimento aberto, problematizar e discutir as políticas de inclusão atrela-se a um tempo histórico, a uma atmosfera que nos permite pensar e falar determinadas coisas, e não outras. Neste tempo em que a inclusão é um imperativo, uma necessidade, uma forma de vida, utilizei, de maneira muito interessada, o conceito de governamentalidade como uma grade de leitura da atmosfera atual.

A utilização da governamentalidade como uma grade de leitura do nosso tempo possibilita perceber que as políticas de inclusão operam e colocam em ação determinados mecanismos que fazem funcionar a condução de condutas, de todos e de cada um de nós, atrelados a uma racionalidade que atravessa nossa forma de vida: uma vida com determinadas liberdades, com determinada autonomia, com a necessidade de cuidado próprio, de investimento em si próprio, de tolerância e respeito, etc.

Entre as engrenagens que operam e fazem funcionar essa forma de vida atual, visualizei, com o constante manuseio dos materiais, a ferramenta da normalização: esta atravessa as políticas de inclusão e as diferentes práticas de apoio, pois estabelece outra ordem em relação à norma e ao normal. A normalidade opera de forma prioritária, relacional e alargada, fazendo com que os sujeitos com deficiência se movimentem em zonas de normalidade e dificultando sua completa exclusão.

Na próxima seção, evidencio alguns achados resultantes de uma imersão inicial nos materiais de pesquisa. Entendo que a possibilidade de analisar as políticas de inclusão escolar – e as práticas de apoio – está relacionada de forma direta à racionalidade na qual estamos imersos. Dito de outra maneira, acredito que determinada racionalidade política funciona de forma articulada com determinadas estratégias de governo; neste caso, penso que as políticas de inclusão escolar são uma entre várias estratégias que colocam em funcionamento a condução das condutas de todos os sujeitos na atualidade. Assim, pretendo dar visibilidade às relações que se estabelecem entre as políticas de inclusão escolar, as práticas de apoio e a normalização.

2.3 Procedimentos metodológicos e primeiros achados

Tenho afirmado, ao longo desta escrita, que o objeto *práticas de apoio* não se constituiu como um problema de pesquisa a priori. A constatação de seu potencial como algo a ser investigado e a construção da problemática envolvendo tal objeto deram-se nas constantes idas e vindas com o material empírico, ou seja, nas políticas de inclusão escolar anteriormente apresentadas. Lockmann (2013) afirma a necessidade de percorrer os materiais selecionados para conhecê-los de tal modo que seja possível encaixá-los como em um quebra-cabeça, estabelecendo algumas relações possíveis a partir do que o olhar do pesquisador conseguiu encontrar. Conforme afirma a autora,

[...] é necessário vagar um pouco pelo campo investigativo, olhar para os materiais selecionados, conhecer suas sendas, suas brechas, estabelecer com eles algumas relações; para só, então, selecionar, recortar e destacar aquilo que o olhar do pesquisador permitiu ver. (LOCKMANN, 2013, p. 45).

Nesse movimento constante, rastreando a palavra *apoio* nos materiais, construí uma tabela (APÊNDICE A) na qual coloquei todos os excertos do material empírico onde encontrei a palavra *apoio*. Ao realizar esse primeiro recorte, constatei que as práticas de apoio variavam em suas características. Diferentes práticas de apoio podiam ser observadas, relacionadas com diferentes ordens: econômica, metodológica, legislativa, terceirizada, etc. A partir disso, reli e reagrubei todos os excertos conforme aquilo a que eles se referiam, ou melhor, suas características e qualificações (APÊNDICE B): se falavam de práticas de apoio financeiro, se abordavam práticas de apoio oferecidas por outros profissionais, se faziam referência às modificações ou ofertas que devem/deveriam ser organizadas na escola para os alunos com deficiência. Em outras palavras, entendo que tais práticas de apoio e suas adjetivações foram sendo visualizadas à medida que movimenteiei os excertos de acordo com o que apresentavam em comum: as diferentes políticas mostravam diferentes “modos de dizer” sobre as práticas de apoio. Conforme apresentado no quadro 4, ilustro práticas de apoio financeiro.

Quadro 4 - Amostra de excertos referentes às práticas de apoio financeiro

<p>O Viver sem Limite prevê apoio para ampliar e fortalecer núcleos em todas as universidades federais. Até 2014, 59 universidades receberão recursos em sua matriz orçamentária para essa ação. (BRASIL, 2011, p. 26, grifos meus).</p>
--

Essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e **garantia de recursos financeiros** e serviços de **apoio** pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos. (BRASIL, 2001, p. 29, grifos meus).

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de **apoio** técnico e **financeiro** pelo Poder Público. (BRASIL, 1996, s/p, grifos meus).

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto **com provisão financeira adequada** – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas – um programa extensivo de orientação e treinamento profissional – e a provisão de serviços de **apoio** necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares. (UNESCO, 1994, p. 08, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Nesse exemplo, percebe-se como as práticas de apoio financeiro perpassam diferentes políticas/épocas, sendo recorrentes sua indicação e necessidade nos documentos legais.

Esse procedimento de agrupamento dos excertos conforme características foi realizado com todos os excertos onde encontrei a palavra *apoio*, justamente para verificar a qual “tipo” de apoio que a política estava se referindo.

Acredito ser importante ressaltar que, em vários momentos, um único excerto trazia em sua descrição várias práticas de apoio, possibilitando diferentes qualificações. Nesses momentos, reproduzia-o quantas vezes fossem necessárias para colocá-lo nos diferentes “tipos” de apoio aos quais fazia referência, como mostro no quadro 5:

Quadro 5 – Excerto referente à prática de apoio terceirizado e à prática de apoio pedagógico formativo

Estimular a criação de centros multidisciplinares de **apoio**, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por **profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia**, para **apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica** com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014, s/p, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O excerto acima refere-se à práticas de apoio que podem ser qualificadas por duas características: encontro uma “prática de apoio terceirizado” no momento em que se apontam os serviços de profissionais da área da saúde, assistência social e psicologia para articular

ações com vistas à inclusão; um segundo tipo de apoio pode ser visto como “prática de apoio pedagógico formativo”, pois indica a necessidade de um trabalho (que pode ser entendido como um tipo de formação, por isso o uso do termo *formativo*) com os professores da educação básica que atuam de forma direta com os alunos com deficiência em situação de inclusão.

Esse segundo movimento, uma espécie de categorização ou qualificação das diferentes formas de apoio, possibilitou a construção da tabela 4, apresentada abaixo:

Tabela 4 – Tipificação do apoio encontrado nas políticas de inclusão

PRÁTICAS DE APOIO	REFERE-SE A	EXEMPLOS
APOIO FINANCEIRO	Investimentos e recursos financeiros diretos; porcentagens destinadas aos estados, municípios, escolas, alunos.	O Viver sem Limite prevê apoio para ampliar e fortalecer núcleos em todas as universidades federais . Até 2014, 59 universidades receberão recursos em sua matriz orçamentária para essa ação . (BRASIL, 2011, p. 26, grifos meus).
APOIO OFICIAL	Leis, decretos, resoluções, portarias.	Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).
APOIO TECNOLÓGICO	Programas, <i>softwares</i> , <i>dosvox</i> , <i>macdeisy</i> , lupas eletrônicas, <i>boardmaker</i> , computadores, etc.	Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias , bem como outras formas de assistência, serviços de apoio

		e instalações (BRASIL, 2006, p.30, grifos meus).
APOIO DE ACESSIBILIDADE	Normas para edificações, Programa Escola Acessível, LIBRAS.	[...] o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. (BRASIL, 2008, p. 05, grifos meus).
APOIO PEDAGÓGICO	NORMATIVO (Projeto Político Pedagógico, documentos oficiais da escola).	Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Isto requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; o provimento, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 29, grifos meus).
	METODOLÓGICO (adaptações curriculares, adaptações de avaliação, planejamento das atividades, etc.).	Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, organização pedagógica, prédios, escolar, avaliação,

		<p>peçoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares (UNESCO, 1994, p. 08, grifos meus).</p>
	<p>ESPECÍFICO (direcionado ao aluno, AEE, SR, plano de atendimento individualizado, LIBRAS).</p>	<p>[...] atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis [...] (BRASIL, 2001, p. 72, grifos meus).</p>
	<p>FORMATIVO (cursos de formação disponibilizados pelo MEC, auxílio aos professores, planejamento de objetivos, discussão de casos).</p>	<p>[...] mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994, p. 02, grifos meus)</p>
<p>APOIO “TERCEIRIZADO”</p>	<p>Outras áreas: psicologia, medicina, fisioterapia, fonoaudiologia – ênfase na saúde e na assistência social.</p>	<p>[...] redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, s/p, grifos meus).</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2016). Modificada pela autora (2017).

A tabela acima demonstra diferentes tipos de apoio que são colocados em funcionamento, em operação, para que a política de inclusão escolar se efetive. Quero ressaltar que o tipo “apoio pedagógico” se refere especificamente à escola, aos seus sujeitos e normativas, que devem ser/estar adequadas para o atendimento dos alunos com deficiência: as modificações que devem ser feitas nos documentos escolares, como o projeto político-pedagógico, o regimento escolar e outros documentos oficiais da escola; a organização de adaptações curriculares, avaliativas e de temporalidade conforme as necessidades dos alunos com deficiência; a oferta de serviços/documentos específicos para o aluno com deficiência (a sala de recursos, plano individualizado, acesso a LIBRAS, etc.); a oferta/necessidade de formação de professores para a inclusão disponibilizados na escola pelo MEC, etc.

Feitos esses movimentos de retirada de excertos, reagrupamento e classificação pelas suas características, encontrei outra possibilidade de visualizá-los: pude perceber que,

conforme o período em que determinada política foi implementada, diferentes ênfases das práticas de apoio podiam ser observadas. Novamente reagrubei os excertos, tentando visualizar qual prática de apoio era mais recorrente em cada política. Construí, então, a tabela 5, como mostro abaixo:

Tabela 5 - Recorrência das práticas de apoio em cada política

ANO	LEGISLAÇÃO	PRÁTICA DE APOIO (recorrências)
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	APOIO TERCEIRIZADO (3) APOIO FINANCEIRO (2) APOIO OFICIAL (1) APOIO PEDAGÓGICO METODOLÓGICO (1)
1994	Declaração de Salamanca	APOIO TERCEIRIZADO (29) APOIO PEDAGÓGICO FORMATIVO (14) APOIO OFICIAL (8) APOIO FINANCEIRO (5) APOIO PEDAGÓGICO METODOLÓGICO (6) APOIO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO (4) APOIO FINANCEIRO (4) APOIO PEDAGÓGICO NORMATIVO (3) APOIO TECNOLÓGICO (2) APOIO DE ACESSIBILIDADE (2)
1994	Política Nacional de Educação Especial	APOIO TERCEIRIZADO (5) APOIO PEDAGÓGICO METODOLÓGICO (3) APOIO OFICIAL (3) APOIO TECNOLÓGICO (2) APOIO PEDAGÓGICO FORMATIVO (1) APOIO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO (1)
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96	APOIO TERCEIRIZADO (2) APOIO FINANCEIRO (1)
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	APOIO TERCEIRIZADO (31) APOIO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO (26) APOIO PEDAGÓGICO METODOLÓGICO (20)

		APOIO OFICIAL (4) APOIO PEDAGÓGICO NORMATIVO (4) APOIO FINANCEIRO (3) APOIO PEDAGÓGICO FORMATIVO (3) APOIO DE ACESSIBILIDADE (2) APOIO FINANCEIRO (1)
2007	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	APOIO OFICIAL (9) APOIO TERCEIRIZADO (5) APOIO DE ACESSIBILIDADE (2) APOIO TECNOLÓGICO (2) APOIO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO (2) APOIO PEDAGÓGICO FORMATIVO (2)
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	APOIO PEDAGÓGICO FORMATIVO (3) APOIO TERCEIRIZADO (3) APOIO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO (3) APOIO DE ACESSIBILIDADE (2) APOIO OFICIAL (2) APOIO FINANCEIRO (1)
2009	Resolução nº 4 de 2009 – Diretrizes Operacionais do AEE	APOIO TERCEIRIZADO (2) APOIO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO (2) APOIO PEDAGÓGICO FORMATIVO (1) APOIO TECNOLÓGICO (1)
2011	Viver sem Limites – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência	APOIO TERCEIRIZADO (7) APOIO OFICIAL (6) APOIO DE ACESSIBILIDADE (3) APOIO TECNOLÓGICO (2) APOIO PEDAGÓGICO (1) APOIO FINANCEIRO (1)
2014	Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024	APOIO TERCEIRIZADO (4) APOIO PEDAGÓGICO FORMATIVO (1) APOIO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO (1)

		APOIO PEDAGÓGICO METODOLÓGICO (1) APOIO OFICIAL (1)
2015	Lei nº 13.146 /2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	APOIO TERCEIRIZADO (23) APOIO OFICIAL (5) APOIO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO (4) APOIO TECNOLÓGICO (4) APOIO PEDAGÓGICO METODOLÓGICO (4) APOIO DE ACESSIBILIDADE (4) APOIO PEDAGÓGICO FORMATIVO (1)

Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Com esse novo arranjo dos excertos, posso afirmar que cada década das políticas utilizadas como material empírico enfatizou determinadas práticas de apoio para que a inclusão se estabelecesse nas escolas comuns. Em outras palavras, cada década colocou em funcionamento determinados “tipos” de apoio para que a inclusão escolar fosse efetivada. Assim, conforme tabela 6, é possível visualizar:

Tabela 6 – Ênfases do apoio através das décadas

DÉCADA	ÊNFASES
1990	APOIO TERCEIRIZADO APOIO FINANCEIRO APOIO PEDAGÓGICO FORMATIVO
2000	APOIO TERCEIRIZADO APOIO OFICIAL APOIO PEDAGÓGICO FORMATIVO
2010	APOIO TERCEIRIZADO APOIO OFICIAL APOIO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO

Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Com tais dados, podem-se colocar em discussão alguns aspectos: em primeiro lugar, a utilização de serviços/profissionais terceirizados, ou seja, de outras áreas e, principalmente, de fora da escola para que a inclusão escolar seja posta em funcionamento atravessa como prioridade as três décadas apresentadas. Para dar visibilidade a essa prática de apoio, apresento alguns excertos no quadro 6:

Quadro 6 - Amostra de excertos referentes às práticas de apoio terceirizado

<p>[...] promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino. (BRASIL, 2014, s/p, grifos meus).</p>
<p>[...] outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção. (BRASIL, 2009, p. 2, grifos meus).</p>
<p>Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 13, grifos meus).</p>
<p>As pessoas com deficiência tenham acesso a uma variedade de serviços de apoio em domicílio ou em instituições residenciais ou a outros serviços comunitários de apoio, inclusive os serviços de atendentes pessoais que forem necessários como apoio para que vivam e sejam incluídas na comunidade e para evitar que fiquem isoladas ou segregadas da comunidade. (BRASIL, 2007, p. 44, grifos meus).</p>
<p>[...] a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial. (UNESCO, 1994, p. 2, grifos meus).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A provisão de serviços “terceirizados” para as práticas de apoio à inclusão tem sido uma constante. Lockmann (2010) apontou que, nos documentos que analisou, pouco aparecem intervenções pedagógicas realizadas pelos professores e pela escola; em compensação, são enfatizados os inúmeros encaminhamentos dos alunos com deficiência para serviços de diferentes áreas, externos à escola. Tais serviços aparecem como “essenciais” ou como uma condição para que esses alunos se mantenham na escola comum. Scheid (2007) diz que os saberes clínicos se instituem como uma possibilidade de intervenção pedagógica. Esses saberes constituíram-se como a única possibilidade de “intervenção/educação” de sujeitos com deficiência por muito tempo – até meados do século XVI e mesmo nas primeiras intervenções educativas, como no caso de Itard e Víctor, partiam de conhecimentos clínicos. Tais saberes foram responsáveis pelo conhecimento das pessoas com deficiência e até hoje definem formas e possibilidades educativas para esses sujeitos. Segundo Scheid (2007), os discursos psicológicos, médicos, psicopedagógicos e de outros profissionais “[...] têm sido legitimados como autoridades pela sua capacidade de compreender os aspectos biológicos,

emocionais, de ordem cognitiva, psicomotora e psíquica destes sujeitos, aconselhando professores e famílias sobre como agir com eles" (SCHEID, 2007, p. 68).

Isso pode ser visto nas políticas de inclusão no momento em que as práticas de apoio terceirizado são as formas de apoio mais apontadas, indicando, ainda, os saberes clínicos como responsáveis por conduzir processos pedagógicos.

[...] os especialistas procuram maneiras para instrumentalizar os professores através de marcas, principalmente, da psicologia – campo autorizado a definir o desenvolvimento da criança – e da neurologia, que orientam os professores no que se refere a causas de fundo orgânico, o que legitima estes saberes como referência para guiar o professor na atuação com este aluno. Assim, a importância conferida aos detalhes patológicos e à materialidade física e psíquica entre outras que podem ser associadas às denominadas “necessidades educacionais especiais” isenta o professor, de certa forma, do seu compromisso com a construção do conhecimento. (SCHEID, 2007, p. 72).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) reforçam que as políticas de inclusão escolar no Brasil dão prioridade a serviços de apoio fora dos espaços escolares e acabam estimulando sua oferta. Nas palavras das autoras,

[...] a política de inclusão escolar brasileira continua a [...] priorizar e estimular serviços de apoio baseados no atendimento educacional especializado fora da sala de aula comum, ofertado em salas de recursos ou em instituições especializadas. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 17).

As autoras consideram que as práticas de apoio organizadas em serviços oferecidos por diferentes profissionais e fora da escola são importantes; porém, responsabilizar tais serviços pela aprendizagem, ou ainda, como estratégia única de intervenção educativa coloca o “problema” da inclusão centrado nos alunos com deficiência e desresponsabiliza a escola em operar com certas mudanças necessárias para a educação desses sujeitos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Conforme as autoras, essa forma de atendimento

[...] reforça o pressuposto de que o problema está no aluno, e não na escola. O que há de especial neste sistema de apoio, incluindo o aluno, seu professor e seu ensino, fica restrito ao ambiente especializado e segregado da sala de recursos enquanto a classe comum permanece inalterada. A abordagem de atendimento é funcionalista porque se centra em compensar supostos déficits no aluno com deficiência. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 29).

Além disso, as autoras afirmam que “a responsabilidade pela escolarização desses alunos acaba recaindo majoritariamente sobre os professores especializados, enquanto a escola como um todo pouco é demandada para acolher a diferença de seus alunos” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 29).

Nas décadas de 1990 e de 2000, posso visualizar nos documentos analisados que existe uma ênfase, mesmo que não prioritária, em *práticas de apoio pedagógico formativo*. Esse tipo de apoio indica a necessidade de se estabelecerem projetos e programas de formação para professores que atuam diretamente com alunos com deficiência em SRMs ou na própria sala de aula comum. A prática de apoio pedagógico formativo pode ser encontrada nas diferentes legislações que expressam a necessidade de formar profissionais da educação considerando princípios da Educação Inclusiva, conforme excertos apresentados no quadro 7:

Quadro 7 – Amostra de excertos referentes à prática de apoio pedagógico formativo

<p>Recursos também devem ser alocados no sentido de apoiar serviços de treinamento de professores regulares de provisão de centros de recursos, de professores especiais ou professores-recursos [...]. (UNESCO, 1994, p. 16).</p> <p>Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos. (UNESCO, 1994, p. 17, grifos meus).</p>
<p>Capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento educacional aos portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades [...]. (BRASIL, 1994, p. 58, grifos meus).</p>
<p>Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. (BRASIL, 2001, p. 16, grifos meus).</p> <p>Essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos. (BRASIL, 2001, p. 29, grifos meus).</p> <p>Todos os professores de educação especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado. (BRASIL, 2001, p. 50, grifos meus).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Os excertos acima apresentados como exemplos demonstram a preocupação de indicar como normativa legal a formação inicial e continuada para a atuação em funções e espaços específicos – como a SRM – e na sala comum, a partir de princípios que orientam a Educação Inclusiva.

Interessante verificar que, no Brasil, como efeito das indicações normativas que orientam a formação de professores em uma abordagem da Educação Inclusiva, podemos encontrar o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2005). Esse programa, que teve seu início em 2003, tem como meta a

[...] formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. (BRASIL, 2005, p. 09).

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade tinha como forma de funcionamento a oferta de seminários nacionais para os representantes dos municípios-polo e como efeito multiplicador a oferta de cursos regionais para os representantes dos municípios da área de abrangência de cada município-polo. (CAIADO e LAPLANE, 2009). Conforme dados do *site* do MEC, estima-se que, de “de 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios”. (BRASIL, 2016). Não é objetivo desta Tese analisar o programa acima referido⁵¹; porém, é interessante perceber que, ao mesmo tempo que a documentação legal indica a necessidade de capacitação e formação docente (apoio pedagógico formativo), se criam estratégias que operacionalizam tal normativa (a criação e o funcionamento do Programa).

Seguindo com a discussão, encontro uma ênfase nas *práticas de apoio oficial* a partir da década de 2000, ou seja, a proliferação das normativas legais correspondentes à inclusão escolar. Essas normativas referem-se, principalmente, ao estabelecimento de medidas pelo poder público para que a inclusão escolar ocorra. Cabe salientar que, na esfera do poder público, as medidas operacionalizadas para a efetivação da inclusão escolar incidem sobre a criação de leis, decretos, portarias, resoluções; tais normativas vão dando condições de operacionalizar e regular de forma cada vez mais específica algumas condições para que a inclusão escolar se efetive. Vamos aos exemplos apresentados no quadro 8:

Quadro 8 – Amostra de excertos referentes ao apoio oficial

<p>Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de</p>
--

⁵¹ Vale dizer que o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, mesmo com atuação voltada a municípios-polo, teve um alcance nacional. Além desse programa, formações locais e regionais ligadas às secretarias municipais e estaduais de educação eram oferecidas nesse período aos seus respectivos profissionais da educação como capacitação e formação em serviço referente à Educação Inclusiva.

<p>apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. (BRASIL, 2001, p. 13, grifos meus). Não vais grifar apoio como nos demais excertos?</p>
<p>Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para prover o acesso de pessoas com deficiência ao apoio que necessitarem no exercício de sua capacidade legal. (BRASIL, 2006, p. 37, grifos meus).</p>
<p>A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (BRASIL, 2008, p. 4, grifos meus).</p> <p>Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. (BRASIL, 2008, p. 5, grifos meus).</p> <p>O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar. (BRASIL, 2008, p. 6, grifos meus).</p>
<p>[...] ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (BRASIL, 2014, p. 73, grifos meus).</p>
<p>O poder público adotará programas e ações estratégicas para apoiar a criação e a manutenção de moradia para a vida independente da pessoa com deficiência. (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal. (BRASIL, s/p, grifos meus).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Os excertos acima demonstram como as legislações vão sendo esmiuçadas e produzindo, por meio de novas normativas, formas de efetivar a inclusão escolar. Nesse sentido, as legislações proliferam e desdobram-se em diferentes regulamentações, decretos, resoluções, de modo a responder às demandas e às necessidades que vão sendo identificadas como parte do processo de implantação das políticas de inclusão escolar⁵².

⁵² No primeiro capítulo desta Tese, apresentei diferentes quadros e tabelas que demonstram a proliferação das políticas que vão normatizando de forma cada vez mais específica os processos de inclusão escolar.

Se na década de 1990 houve a necessidade de legislar sobre a universalização da oferta da matrícula na educação comum para as pessoas com deficiência, a partir da década de 2000 (e com a crescente matrícula desses alunos nas escolas comuns), emerge a necessidade de legislar, de maneira cada vez mais específica, sobre as formas de efetivar a permanência desses sujeitos na escola comum: não basta oferecer a matrícula, é necessário criar condições de mantê-los naqueles espaços. Assim, o apoio oficial aponta formas específicas de operar com a inclusão escolar, ajustando modos de realizá-la. Não quero dizer que antes da década de 2000 não havia referência nas legislações sobre como operacionalizar a inclusão nos espaços educativos: tais indicações existiam, porém, de forma mais geral, no sentido de mencionar a necessidade de criação de políticas e programas que efetivassem e garantissem o processo de inclusão escolar, conforme os exemplos do quadro 9:

Quadro 9 – Amostra de excertos referentes ao apoio oficial na década de 1990

<p>Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social [...]. (UNESCO, 1990, p. 6, grifos meus).</p>
<p>Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional. (UNESCO, 1994, p. 7, grifos meus).</p>
<p>Desenvolver e apoiar programas sistemáticos de prevenção das várias deficiências através da mobilização e integração com os demais órgãos afins, governamentais e não-governamentais. (BRASIL, 1994, p. 58, grifos meus).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Porém, a partir da década de 2000, observa-se um aumento considerável de resoluções, decretos, portarias, etc. que vão pontuando questões bem específicas a respeito da inclusão escolar. Como exemplo, aponto duas normativas. A primeira é a Resolução nº 2 de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica. Essa resolução descreve, quase como um manual operativo, a forma como o AEE deve ser oferecido nos sistemas educacionais, preferencialmente nas SRMs. A descrição é minuciosa a ponto de indicar: a oferta do AEE nos documentos normativos das escolas (projeto político-pedagógico e regimento escolar); a formação específica dos profissionais para atuar na SRMs; as funções dos profissionais do AEE; a elaboração de documentação específica da SRMs e dos alunos atendidos (planos da SRMs e plano de atendimento individualizado); o funcionamento da

SRMs; etc. Menezes (2011) salienta que a organização de tal espaço, institucionalizado na escola comum, provendo uma determinada forma de atender os alunos com deficiência, perpetua a demarcação da Educação Especial como algo à parte da educação comum, bem como as suas especificidades em relação ao público-alvo, saberes e práticas.

A organização desse atendimento especializado na escola regular passa por institucionalização do serviço, previsão de um espaço específico para o atendimento dos alunos, elaboração de planos de ação para cada aluno em específico e previsão de recursos que garantam o máximo possível de acesso dos alunos aos conhecimentos que são trabalhados em sala de aula, entre outras ações. Com esses encaminhamentos, podemos ver a possibilidade de a educação especial agir na demarcação de seus espaços, seus saberes, seus alunos e, inclusive, de metodologias específicas para o seu trabalho. Parece-me, neste momento, que os mesmos discursos legais que convidaram a educação especial a reconfigurar-se para não mais ser caracterizada como uma área de saber à parte da educação regular acabam novamente sendo orientados a demarcar suas especificidades. (MENEZES, 2011, p. 57).

A segunda normativa refere-se à Lei nº 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Apesar de essa normativa ser uma legislação abrangente que não aponta somente questões específicas da área educacional, ela apresenta regulações importantes que, até então, não haviam sido evidenciadas nas legislações anteriores, como, por exemplo, a indicação do profissional de apoio escolar. Esse profissional já existia nas escolas, respondia por diferentes nomenclaturas (monitor, atendente, auxiliar de inclusão, apoiador, etc.) e realizava diferentes atividades com os alunos com deficiência. Entretanto, a indicação do profissional de apoio escolar em uma lei normatiza o que ele é na escola, em quais situações deve ser solicitado e quais as funções específicas que deve exercer. Dessa maneira, aponto as práticas de apoio oficial como uma forma de apoio que vai regulando, cada vez mais especificamente, os modos de se fazer a inclusão escolar, de acordo com as demandas e necessidades que emergem nesse processo.

As discussões acima mostram os movimentos que realizei, em um primeiro momento, com os materiais em relação às práticas de apoio. As diferentes tipologias das práticas de apoio constituem possibilidades de entender e colocar em funcionamento estratégias diversas para que a inclusão escolar se efetive.

Esse processo de desmontagem e (re)elaboração dos excertos possibilitou visualizar a relação entre as políticas de inclusão e as práticas de apoio. Essa relação se estabelece de forma essencial e condicional, uma vez que as próprias políticas indicam e normatizam práticas de apoio que podem/devem ser organizadas e oferecidas aos sujeitos com deficiência

para que a inclusão escolar se efetive. É certo que algumas práticas de apoio se voltam ao espaço e à documentação escolar, bem como aos professores. Porém, é possível identificar que as práticas de apoio, em sua maioria, incidem sobre os alunos com deficiência, produzindo efeitos de correção e normalização desses sujeitos.

A nomeação de tais sujeitos em políticas de inclusão é pensada em uma lógica binária de demarcação do normal/anormal, o que implica uma vontade de saber para conhecer e corrigir. Esses sujeitos são o alvo das políticas que procuram incluir, corrigir e normalizar. Conforme Scheid (2007), trata-se de sujeitos “[...] reconhecidos na escola como aqueles que necessitam da educação especial – precisam ser conhecidos e nomeados por suas especificidades para que possam ser classificados e encaminhados para espaços onde possam ser normalizados” (SCHEID, 2007, p. 83). Pode-se dizer, então, que “todas as formas de nomear são pensadas dentro da lógica binária de normalidade/anormalidade, de inclusão/exclusão” (THOMA, 2004, p. 3). Lasta (2009) afirma que,

[...] apesar dessas políticas públicas terem sido pensadas em momentos cronológicos diferentes, elas foram pensadas dentro de uma mesma lógica, ou seja, uma lógica binária que supõe o “anormal” independentemente da nomenclatura que esteja sendo usada para nomeá-lo: cego, surdo, cadeirante, deficientes mentais, deficientes físicos, superdotados, dentre outros. (LASTA, 2009, p. 74).

Arnold (2006) entende que a produção dos sujeitos marcados nas políticas de inclusão escolar e dos saberes sobre eles “[...] vai dar condições para o aparecimento dos especialistas, dos serviços de apoio, enfim, dos procedimentos de correção dos que precisam ficar na escola [...]”. (ARNOLD, 2006, p. 65). Conforme Lockmann (2010),

[...] as escolas acabam encaminhando os alunos a esses diferentes atendimentos com o intuito de normalizá-los, numa tentativa incansável de aproximá-los, cada vez mais, dos padrões de normalidade inventados. Esse indivíduo é, portanto, o indivíduo a corrigir, que precisa ser constantemente submetido a aparatos de saber e mecanismos de correção e de normalização. (LOCKMANN, 2010, p. 136).

As diferentes práticas de apoio carregam a necessidade de normalização para fazer os sujeitos anormais permanecerem na escola comum (para todos). “Estes encaminhamentos, ao referirem-se aos sujeitos da educação especial, contribuem para constituir pedagogias que têm por objetivo conhecê-los, decifrá-los e normalizá-los para que possam ocupar um lugar ‘junto com os outros’ na escola” (SCHEID, 2007, p. 74).

Ao mesmo tempo que as práticas de apoio operam com a normalização e a correção, entendo que na atualidade elas operam com a normalização de outra forma. Se as práticas de apoio emergem de políticas de inclusão escolar datadas a partir da década de 1990, compreendo que elas se filiam e se articulam a uma racionalidade que funciona em uma lógica de normalização e seguridade. Nessa lógica, posso perceber um refinamento dos processos de normalização incidindo sobre todos os sujeitos, inclusive sobre as pessoas com deficiência. Estas são interpeladas por práticas de apoio na escola comum que funcionam em uma lógica inversa: ao invés de aproximá-las de uma norma predefinida, entendo que possibilitam visualizar diferentes normalidades em cada sujeito com deficiência, alargando a gama do que pode ser considerado normal na atualidade.

Com essa afirmativa, não entendo que as práticas de apoio da atualidade fazem desaparecer a ênfase de normalização e de correção das quais os sujeitos com deficiência historicamente foram alvos. O que penso é que esses processos de normalização passam por um refinamento articulado a um modo de vida contemporâneo.

As práticas de apoio encontradas a partir da década de 1990 associam-se ao projeto de “escola para todos”. Porém, desconfio de que tais práticas são uma invenção do nosso tempo. No próximo capítulo, busco realizar um mergulho histórico em alguns materiais que me possibilitam visualizar o caráter inédito, ou não, dessas práticas.

3. USOS E SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE APOIO A PARTIR DA DÉCADA DE 1940

O exercício metodológico feito no capítulo anterior deu visibilidade aos achados relativos a diferentes práticas de apoio à inclusão escolar a partir da década de 1990: *apoio financeiro, apoio oficial, apoio tecnológico, apoio de acessibilidade, apoio pedagógico normativo, apoio pedagógico metodológico, apoio pedagógico específico, apoio pedagógico formativo* e *apoio terceirizado*. O constante processo de (des)montagem dos materiais de pesquisa permitiu o agrupamento e a nomeação dessas práticas, compostas por diversas técnicas, cuja finalidade é a inclusão escolar. Porém, após encontrar diferentes práticas de apoio, perguntei-me se foram criadas e passaram a existir a partir da década de 1990 com o entendimento de Educação Especial como modalidade.

Entendo que qualquer prática se encontra vinculada ao contexto de cada momento histórico no qual está inserida. Assim, se as práticas são orientadas por racionalidades determinadas por períodos históricos (MARÍN-DÍAZ, 2012), é possível pensar que as práticas de apoio podem ser significadas de forma diferente, de acordo com o contexto de cada década.

Dessa maneira, passei a questionar: existiriam práticas de apoio anteriores à década de 1990? Como as práticas de apoio seriam operacionalizadas na escolarização das pessoas com deficiência antes de tal período? Quais as técnicas que seriam visualizadas nas práticas de apoio à escolarização desses sujeitos antes da década de 1990? Com quais finalidades?

Neste capítulo, apresento as práticas de apoio à inclusão escolar como algo que não é novo no que se refere às técnicas colocadas em operação para a escolarização das pessoas com deficiência. Elas podem ser visualizadas antes de 1990, quando a educação escolar dos sujeitos com deficiência estava orientada por entendimentos assistencialistas e/ou médico-psicológicos. Além disso, essas práticas e entendimentos constituíam a Educação Especial como algo à parte do sistema escolar geral. Mazzotta (1948) e Baptista (2011) indicam que práticas de apoio, como o AEE, não são criações do nosso tempo. Segundo Almeida (2003), houve uma transferência de serviços, métodos, recursos e profissionais da Educação Especial para a escola comum. Esses autores fortalecem o argumento central deste capítulo – as práticas permanecem em operação para a escolarização dos sujeitos com deficiência desde a década de 1940, embora sua finalidade não fosse a inclusão na escola comum. Apesar de ter a

intenção de mapear décadas distintas, ressaltando que alguns movimentos e características de cada uma permanecem os mesmos ao longo de diferentes décadas.

Para esse mapeamento, elenquei alguns materiais de diferentes ordens e períodos a fim de encontrar recorrências de técnicas semelhantes às que hoje constituem as práticas de apoio à inclusão escolar. Os materiais escolhidos são apresentados na tabela 7:

Tabela 7 - Materiais usados para visualizar as mudanças das práticas de apoio

1940	1950	1960	1970	1980
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME, de 1960 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024 de 1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692 de 1971 Livro: <i>Crianças atípicas</i> (Neves, 1975) Livro: <i>A criança inadaptada à escola: a ação pedagógica junto das crianças e adolescentes psíquica e fisicamente diminuídos</i> (Giraud, 1977) Relatório de Warnock, de 1978	Relatório das Atividades do Ano Internacional da Pessoa Deficiente, de 1981

Fonte: Elaborado pela autora (2017)⁵³.

⁵³ Os materiais selecionados são de diferentes ordens: revistas, políticas, campanhas, literatura pedagógica. A RBEP foi uma revista que colocou em circulação o pensamento pedagógico brasileiro desde a década de 1930. A

Penso que os materiais não são suficientes para abarcar a diversidade de práticas educativas para pessoas com deficiência nos anos referidos acima. No entanto, não tenho o objetivo de contemplar a variedade do que era ofertado, mas sim de mostrar a recorrência de práticas semelhantes nos diferentes anos e em diferentes materiais. Entendo que elas estavam imersas em um determinado contexto político-histórico, o que permite visualizar a recorrência de técnicas em materiais diversos. Assim, opto por materiais de consulta disponíveis *on-line*, como políticas e programas operacionalizados em cada década, bem como por alguns referenciais impressos, como livros de orientação sobre o manejo e a escolarização dos sujeitos com deficiência. Desses documentos, retirei excertos que mostram as práticas utilizadas para a escolarização de tais sujeitos.

Outra importante observação refere-se aos documentos utilizados de 1940 a 1980. Eles não constituem os materiais de pesquisa desta Tese, considerados a partir da década de 1990. Os documentos anteriores a 1990 foram utilizados como matéria-prima na busca de pistas para visualizar a recorrência e a permanência de algumas técnicas para a escolarização da pessoa com deficiência.

É preciso pontuar que a escolha da década de 1940 como “ponto de partida” não significa a origem das técnicas, mas é a partir desse período que é possível rastrear algumas (des)continuidades em relação ao atendimento educacional da pessoa com deficiência, pontuadas em documentos e/ou políticas públicas e articuladas ou não ao sistema geral de ensino. Mendes (2010) diz que na década de 1940 ocorreram

[...] várias mudanças no panorama da educação nacional, tais como, por exemplo, o desenvolvimento do ensino primário e secundário, a criação do ministério da educação e saúde, a fundação da Universidade de São Paulo, o crescimento das escolas técnicas e a reorganização de algumas escolas de magistério. (MENDES, 2010, p. 98).

CADEME foi uma das primeiras campanhas operacionalizadas em nível federal com foco em “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional” (BRASIL, 1960, s/p). A Lei nº 4.024 de 1961 e a Lei nº 5.692 de 1971 constituem, respectivamente, a primeira e a segunda Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ambas já apontavam uma preocupação com os processos de escolarização das pessoas com deficiência, seja em instituições privadas com auxílio de recursos financeiros públicos, seja mediante normativas determinadas pelos Conselhos de Educação. Os livros de Neves (1975) e Giraud (1977) indicam prescrições e técnicas que devem ser utilizadas para a educação das pessoas com deficiência. O Relatório de Warnock (1978), produzido pelos secretários de Educação da Inglaterra, Escócia e País de Gales, investigou a oferta educativa para crianças e jovens com deficiências. Esse documento contemplou, além da educação, aspectos da saúde, preparação para o trabalho, construção de redes de apoio e incentivo a pesquisas, servindo de referência inclusive para o Brasil. O Relatório das Atividades do Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981) apresenta objetivos e metas a serem alcançados ao longo da década de 1980 para a “integração social e realização pessoal dos deficientes”. (BRASIL, 1981, p. 01). Acredito que todos os documentos colaboram, de alguma forma, para visualizar práticas de apoio operacionalizadas para a educação das pessoas com deficiência em cada período histórico.

As mudanças, influenciadas pelo movimento escolanovista⁵⁴ e pela Reforma Capanema⁵⁵, sinalizam a década de 1940 como um marco importante na oferta de escola pública, gratuita e laica a todas as pessoas. Isso aponta que a escolarização das pessoas com deficiência, mesmo não sendo incorporada pelo sistema geral de ensino no Brasil, também apresenta alguns movimentos nessa direção.

Conforme o capítulo anterior, algumas práticas de apoio são organizadas a partir da década de 1990 para operacionalizar a inclusão escolar no Brasil. Os tipos de práticas de apoio foram por mim adjetivados como: *financeiro, oficial, tecnológico, de acessibilidade, pedagógico normativo, pedagógico metodológico, pedagógico específico, pedagógico formativo* e “*terceirizado*”. Nos materiais de 1940 a 1980, existe uma recorrência de quatro tipos de práticas de apoio: *pedagógico específico, pedagógico metodológico, pedagógico formativo* e “*terceirizado*”. De maneira inicial, pode-se perceber uma preocupação com práticas de apoio voltadas às formas de atendimento às especificidades e necessidades de cada aluno, às metodologias utilizadas, à formação de professores e de especialistas e aos profissionais de outras áreas.

Não tive a intenção de buscar a existência de todas as práticas de apoio, caracterizadas e nomeadas no capítulo anterior, nos materiais consultados referentes às décadas de 1940 a 1980. Enfatizo que as práticas acima pontuadas são recorrentes nos materiais desde a década de 1940 e permanecem na atualidade, quando o entendimento de escolarização das pessoas com deficiência se encontra vinculado aos processos de inclusão.

A década de 1940 é marcada por efeitos do movimento escolanovista, que, de certa maneira, passa a discutir uma escola em consonância com as necessidades do país. A ampliação de vagas e a profissionalização em cursos técnicos são algumas das preocupações relativas ao campo educacional na época. Enzweiler (2017) esclarece que em 1942 se cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) e que, em seguida, em 1946,

⁵⁴ O movimento da Escola Nova articula-se a uma “vontade” reformista na década de 1930. A reforma acompanha uma crítica à escola tradicional, apontando a centralidade no aluno (de seus interesses e de suas atividades) como uma inovação necessária para articular a escola com a vida dos alunos. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, datado de 1932, defendia, entre outras coisas, a escola pública, gratuita e laica. “O *Manifesto*, nesse sentido, torna-se um documento síntese que marca novos entendimentos educacionais e inaugura novas possibilidades pedagógicas com os empreendedores da Escola Nova” (ENZWEILER, 2017, p. 58, grifo da autora). Entre os representantes do movimento, posso destacar: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles e Roquette Pinto.

⁵⁵ Gustavo Capanema foi nomeado por Getúlio Vargas como Ministro da Educação e Saúde em 1934. No Ministério, Capanema promulgou leis de ensino que reorganizaram a estrutura educacional do Brasil na época. “Essa estrutura comum previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásio, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário” (SAVIANI, 2013, p. 269).

ocorre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Essas instituições ofereciam a formação técnica ao trabalhador, necessidade esta atrelada ao desenvolvimento industrial do país naquele período. Há, então, um “forte investimento na educação técnico profissionalizante”. (ENZWEILER, 2017, p. 63).

Além disso, estabelece-se a necessidade de ampliar o número de escolas e de alunos matriculados como forma de desenvolver a economia do Brasil, uma das marcas do governo populista de Getúlio Vargas.

[...] vários movimentos realizados de 1945 em diante [...] abordavam a necessidade de administração da educação, justamente porque era preciso educar toda a população – ampliação do acesso à educação escolarizada no contexto brasileiro. O Brasil não sairia da situação de subdesenvolvimento sem escolarizar a população. (KLAUS, 2011, p. 35).

A ampliação de vagas nas escolas permitiu que mais pessoas as frequentassem, o que deixou de ser privilégio de poucos. Porém, o “caráter biológico” em que a educação passa a fundamentar-se continua como um processo de seleção segundo o qual alguns sujeitos têm acesso à educação escolarizada. As aptidões naturais, aferidas por testagens psicométricas amplamente utilizadas nesse período, mostrariam as condições de educabilidade ou não das pessoas. Nesse sentido, pessoas com deficiência acabavam não acessando a educação geral, uma vez que a educação escolar estava ligada às aptidões naturais e a características individuais. Os esforços para “escolarizar” esse público estavam muito mais calcados nas terapêuticas clínicas de treinamento de atividades de vida diária, com incentivo à independência e à autonomia, no assistencialismo, ou ainda, na aprendizagem de ofícios do que propriamente em uma aprendizagem de leitura, escrita e cálculo.

Analisando a influência do movimento *escolanovista* na educação especial de nosso país, Cunha (1988) considera que apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar as características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, muito contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época. A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida. (MENDES, 2010, p. 97, grifos da autora).

A disseminação da psicologia como campo de saber desde a década de 1920 no Brasil e sua articulação com a pedagogia objetivaram a produção de um sujeito sadio e ativo. O

discurso psicológico permitiu o conhecimento daqueles que deveriam ser ensinados, bem como a demarcação de normais e anormais. (CRUZ; HILLESHEIM, GUARESCHI, 2005).

A ênfase na medição das capacidades e aptidões pelos testes psicométricos possibilitou uma ampliação da oferta de instituições especializadas, bem como a abertura de classes especiais nas escolas comuns. Mazzotta (2011) diz que, até 1956, a ênfase recaí sobre iniciativas oficiais e particulares isoladas para o atendimento escolar das pessoas com deficiência.

Dessa maneira, na década de 1940, com as reformas educacionais brasileiras e a utilização intensa de testes psicométricos, podemos observar algumas recorrências de práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência. Na tabela 8, mostro algumas técnicas nesse sentido:

Tabela 8 - Práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência na década de 1940.

PRÁTICA DE APOIO	EXEMPLOS
Pedagógico específico	<p>O material do ensino corretivo não só deve adaptar-se às necessidades e dificuldades de cada aluno, mas também deve ser de interesse para o mesmo. (HALL, 1946, p. 267, grifos meus).</p> <p>Para os anormais propriamente ditos devem ser instituídas escolas próprias que se denominam, atualmente, escolas auxiliares. Para os falsos anormais, basta organizar nas escolas de crianças normais, classes especiais. (SANTOS, 1949, p. 406, grifos meus).</p>
Pedagógico metodológico	<p>Constata-se que, se os meninos de audição deficiente receberem a mesma educação que os normais, como unidades individualizadas de trabalho, desde que ajustadas a cada um, conseguem o mesmo êxito educativo que os normais. Mostram habilidade igual e fazem igual progresso aos normais, não evidenciando nenhuma deficiência educativa. (HALL, 1948, p. 74, grifos meus).</p> <p>[...] é possível distribuí-los em grupos pequenos de acordo com a idade cronológica, a idade mental, o aproveitamento escolar, a madureza social e as necessidades específicas. O ensino corretivo efetuado dessa maneira deve sempre ser complementado com a atenção individual. (HALL, 1946, p. 266, grifos meus).</p> <p>O ensino deve ser ministrado a turmas homogêneas e as atividades devem ser orientadas de modo a permitir a livre expansão da personalidade dos educandos. Os processos pedagógicos devem ser instrutivos e atraente e baseados; nos interesses das crianças. Os exercícios ginásticos, os jogos educativos, as atividades sociais, o desenho e os trabalhos manuais, quando realizados num ambiente de vida, de alegria e de liberdade, são muito aconselháveis para a educação dos anormais. (SANTOS, 1946, p. 406, grifos meus).</p>

Pedagógico formativo	Não constam informações nos materiais.
“Terceirizado”	A educação emendativo dos anormais deve ser eminentemente psicológica. (SANTOS, 1946, p. 406, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A organização geral do ensino brasileiro na década de 1940 imprime condições que produzem efeitos na escolarização dos sujeitos. A educação brasileira preocupava-se com uma formação técnico-profissionalizante. Mazzotta (2011) aponta que algumas instituições especiais, como o INES e IBC, tinham uma preocupação com o ensino profissionalizante, instalando oficinas “de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos” (MAZZOTTA, 2011, p. 30). Ainda conforme o autor, as instituições especializadas⁵⁶ que na época existiam ofertavam cursos profissionalizantes para as pessoas com deficiência em oficinas de trabalhos manuais, datilografia, marcenaria, cerâmica e outras.

A separação dos que poderiam ou não estar na escola, operada pelos testes psicométricos, favoreceu a criação de espaços exclusivos para os anormais. Nesse sentido, práticas de apoio que separam em turmas homogêneas, que individualizam atividades de acordo com as capacidades de cada um e que são direcionadas prioritariamente pela psicologia têm como *finalidade a separação das pessoas com deficiência da escola comum*. Além disso, inicia-se um processo de proliferação de instituições especializadas em atender sujeitos com deficiência. Esse processo estende-se até finais do século XX e início do século XXI, sendo “esmaecido” em função das políticas de inclusão escolar. Lockmann (2016) destaca que, a partir da Modernidade, são encontradas práticas de *inclusão por reclusão*. Estes processos são desenvolvidos pela sociedade disciplinar, que investe na produção de saberes sobre os sujeitos, intervindo sobre os corpos para conhecê-los, normalizá-los, conduzi-los e regulá-los. “Estamos falando de um tipo de inclusão que se exerce pela reclusão, pela institucionalização dos sujeitos, por sua localização e distribuição em aparatos de saber”. (LOCKMANN, 2016, p. 27).

Um primeiro movimento de institucionalização desses sujeitos nos espaços escolares ocorreu no final do século XIX, com a criação dos primeiros institutos especializados para o atendimento de crianças cegas e surdas. Muitos estudiosos têm compreendido essas práticas como um movimento de segregação

⁵⁶ Entre as instituições especializadas, podem-se mencionar os já citados INES e IBC, bem como o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). (MAZZOTTA, 2011).

dos sujeitos anormais, pois eles se encontrariam isolados dos demais. No lugar disso, proponho pensar essas práticas como um primeiro movimento de inclusão dos sujeitos anormais nos processos educativos. Uma inclusão que se dá por meio da reclusão. (LOCKMANN, 2016, p. 28).

É importante perceber que não é por acaso que práticas pedagógicas de apoio formativo não “aparecem” naquela década: se a educação dos sujeitos com deficiência é responsabilidade da psicologia, não se torna necessário formar professores para a organização de práticas pedagógicas. Além disso, a destinação dos sujeitos a espaços especializados vai dar condições, na década de 1950, para a ampliação da oferta de classes e escolas especiais.

A década de 1950, sob o ponto de vista econômico e político, inicia um período caracterizado como desenvolvimentista. Silva (2011) argumenta que esse período, que se estende até início da década de 1970,

[...] em suas diferentes versões e acontecimentos políticos do país, é mobilizado de forma endógena, ou seja, pela busca de um desenvolvimento de base nacional. O período, que se inicia no último governo de Getúlio Vargas e se consolida no regime militar, é amplo e diversificado em suas movimentações políticas; entretanto, o interesse está em mapear, ainda que brevemente, o desenvolvimentismo como um tipo específico de racionalidade política que apresenta investimentos significativos sobre a população nacional. (SILVA, 2011, p. 56).

Conforme Lockmann (2013, p. 242), “a emergência da noção de desenvolvimento aparece vinculada a uma nova maneira de perceber o fenômeno da pobreza e, conseqüentemente, ao posicionamento do Brasil como país subdesenvolvido”. Nos anos de 1950, o presidente Juscelino Kubitschek, com seu *slogan* “50 anos em 5”, promoveu incentivos diretos à industrialização do país. Além disso, “observa-se neste período o processo da internacionalização da economia, a entrada do capital estrangeiro com as multinacionais, a influência da invasão cultural e econômica norte-americana e o agravamento da pobreza da população” (MENDES, 2010, p. 98).

Em relação às políticas sociais, estas pouco atuaram sobre o social, “mantendo apenas o que já havia sido conquistado em momentos anteriores” (LOCKMANN, 2013, p. 244). Já Silva (2011, p. 56) aponta que “as políticas sociais aqui multiplicadas e potencializadas são operacionalizadas a partir de uma grade econômica”. De certa forma, pode-se entender que os problemas sociais poderiam ser resolvidos com o desenvolvimento econômico, não sendo necessária uma intervenção direta nas políticas sociais (LOCKMANN, 2013).

No campo educacional, conforme Enzweiler (2017, p. 67), “as ênfases educacionais invariavelmente encontram-se comprometidas com necessidades de ordem social e,

principalmente, de ordem econômica”. Para Klaus (2011, p. 137), “a educação passa a ser a grande bandeira de luta contra a doença, a pobreza e a ignorância – características que deveriam ser abolidas para que o País se modernizasse, se desenvolvesse economicamente e aperfeiçoasse suas instituições”. Assim, a aplicação de um programa de desenvolvimento implicaria uma modernização do país, exigindo uma formação especializada.

No entanto, apesar do ideário desenvolvimentista da época, não houve investimentos significativos na área educacional. Os setores que receberam mais investimentos públicos e privados foram energia, transporte e indústrias de base⁵⁷, ficando a educação à margem de investimentos financeiros. Lockmann (2013, p. 246) diz que “o ensino básico é pouco referenciado e não se constituiu em alvo das políticas governamentais da época, o que se traduz nos altos índices de analfabetismo que o país ainda mantinha: em torno de 40% de analfabetos entre a população adulta”.

Nesse período, o *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*, no final de 1959, reacende as discussões iniciadas pelo primeiro *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932. Outra vez, observou-se a “defesa da escola pública vista pelo ângulo do dever do Estado de manter e expandir os sistemas de ensino e da necessidade de que os recursos públicos reservados à educação sejam destinados exclusivamente ao ensino público” (SAVIANI, 2013, p. 296).

Em relação à educação das pessoas com deficiência, Mendes (2010, p. 98) afirma que “no período entre 1950 a 1959 houve maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual”. A expansão da oferta das instituições já havia sido iniciada na década passada com a possibilidade de medir capacidades e separar os alunos entre normais e anormais. Para os normais, o destino era a escola primária. Para os anormais, espaços foram sendo criados: classes e escolas especiais.

Além disso, o Ministério de Educação, no final da década de 1950, lança diversas campanhas nacionais, de forma a promover a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional das pessoas com deficiências: “Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960” (MENDES, 2010. p. 99). Kraemer (2017, p. 83) evidencia

⁵⁷ Segundo Lockmann (2013), o governo JK propunha o “Plano de Metas intitulado ‘50 anos de progresso em 5 anos de realizações’, o qual abrangia cinco setores: energia, transporte, alimentação, indústrias de base e educação, além, é claro, da metassíntese que era a construção de Brasília e não integrava nenhum dos cinco setores” (LOCKMANN, 2013, p. 246).

que, “diante do contexto social, político e econômico brasileiro do final dos anos de 1950, as ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência foram assumidas pelo governo federal por meio da criação de campanhas”.

Em relação às práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência, não se percebe um movimento contrário ao que já se apresentava na década anterior. Conforme a tabela 9, abaixo, as recorrências nas práticas de apoio continuam a enfatizar uma inclusão por reclusão (LOCKMANN, 2016), reforçando técnicas de individualização, adaptações metodológicas, criação de espaços específicos e a intervenção psicológica e médica na escolarização de tais sujeitos.

Tabela 9 - Práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência na década de 1950.

PRÁTICA DE APOIO	EXEMPLOS
Pedagógico específico	<p>O plano de estudos para os atrasados mentais é feito de acordo com as suas necessidades e interesses, procurando-se, sobretudo, preparar a criança no sentido de solucionar os problemas que encontrará na vida ordinária, [...]. (COSTA, 1957, p. 221, grifos meus).</p> <p>Muitas vezes, quando o quociente intelectual oscila entre 70 e 80, embora a criança seja mandada freqüentar uma classe especial, vai passar uma parte do dia na classe normal, correspondente a sua idade cronológica, para que se beneficie do contato social normal com as outras crianças da mesma idade. (COSTA, 1957, p. 221, grifos meus).</p> <p>Algumas crianças excepcionais podem ser educadas em classes comuns, ou podem receber tratamento educacional em classes especiais das escolas regulares. (LOVELL, 1959, p. 12, grifos meus).</p>
Pedagógico metodológico	<p>Adaptar as matérias a ensinar de acordo com a receptividade das crianças. (COSTA, 1957, p. 219, grifos meus).</p> <p>Pode-se avaliar em 10% aproximadamente, ou sejam 500.000 crianças no Brasil, que, na idade escolar do ensino primário, pelos seus característicos bio-psicológicos e capacidades de aprendizagem, requerem métodos e ambientes escolares adequados a fim de, devidamente desenvolvidas e aproveitadas, se tornarem membros úteis da sociedade. (ANTIPOFF, 1954, p. 132, grifos meus).</p> <p>Reduzir o número de crianças nas classes; (COSTA, 1957, p. 219, grifos meus).</p> <p>Fazer a divisão em seções no interior das classes tendo em vista atingir uma maior individualização do ensino; (COSTA, 1957, p. 219, grifos meus).</p>

Pedagógico formativo	Preparar os professores para sua missão especial; (COSTA, 1957, p. 219, grifos meus).
“Terceirizado”	De qualquer maneira, todos os desajustamentos mencionados deviam ser encaminhados a um serviço de psicoterapia , a fim de que este decidisse sobre a indicação de tratamento ou sobre o tipo deste. (KEMPER, 1950, p. 78, grifos meus). A educação de indivíduos surdos tem acompanhado a concepção médica do problema. A par da evolução das teorias pedagógicas que dominam e determinam épocas, a Pedagogia recuperativa sofreu sempre a impulsão da medicina e ambas se têm deixado embeber das idéias psicológicas que as determinam. (AMARAL, 1956, p. 209, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Além de recorrer às práticas acima apontadas, a década de 1950 mostrava alguns movimentos bem tímidos em relação ao financiamento da Educação Especial. Nesse período, as instituições que atendiam as pessoas com deficiência eram, em sua maioria, privadas, com perfil filantrópico e /ou assistencialista (MAZZOTTA, 2011). Isso permitia um investimento de recursos públicos em instituições privadas, conforme ilustrado no quadro 10.

Quadro 10: Investimento na Educação Especial na década de 1950.

E de se desejar a **criação do Fundo de Auxílios para a educação e ensino da infância excepcional**, constituindo-o com uma **verba especial do governo federal acrescida de auxílios privados, nacionais ou de caráter internacional**, para as instituições da América Latina. (ANTIPOFF, 1954, p. 134, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A divulgação de campanhas do Ministério da Educação apresenta um processo cada vez maior de institucionalização das pessoas com deficiências. Sardagna (2008) argumenta que

A década de 1950 é um marco importante para esse campo, uma vez que é quando a Educação Especial passa a compor as políticas educacionais e evidencia-se a necessidade de institucionalizar o anormal a ser corrigido sob o olhar dos saberes especializados. (SARDAGNA, 2008, p. 177).

A década de 1960 traz importantes mudanças para a educação brasileira. A Ditadura Militar (1964-1985) carrega, em seus longos anos, um ataque e cerceamento dos direitos políticos; porém, Lockmann (2013) aponta um fortalecimento dos direitos sociais. Além disso, a ênfase no desenvolvimento econômico mantém-se conforme os governos anteriores.

Em 1964 ocorreu o golpe militar que instaurou a ditadura, no qual foram acentuados o processo de desnacionalização da economia, a concentração de renda, a repressão das manifestações políticas, o êxodo rural, os problemas urbanos e o empobrecimento da população. As reformas educacionais deste período atingiram o ensino superior resultando na perda da autonomia da universidade, sem entretanto eliminar o dualismo escolar. Neste período ocorreu um processo até então sem precedentes de privatização do ensino, agora já sob a mentalidade empresarial. (MENDES, 2010, p. 100).

Após 13 anos de discussões e enfrentamentos entre grupos de diferentes interesses, em 1961, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 4.024 “prevê a cooperação financeira aos estabelecimentos de ensino públicos e privados, deixando para as famílias a escolha do local onde matricular seus filhos (LOCKMANN, 2013, p. 247). Tal fato é apontado como uma derrota do movimento escolanovista, uma vez que defendia investimento público em escolas públicas. Conforme Saviani (2013), várias foram as “[...] concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: reconstrução educacional pela via de um sólido sistema público de ensino”. (SAVIANI, 2013, p. 307).

Mesmo que os debates em torno da LDB enfatizassem a organização do ensino, centralizando as disputas entre escola pública *versus* escola privada, o desenvolvimento nacionalista apresentava novas exigências do campo educacional. Entretanto, como argumenta Lockmann (2013), a ênfase recaiu no ensino universitário e profissionalizante. Outra questão a destacar refere-se à intensificação do processo de mobilização popular. Entre os movimentos significativos, posso citar o “Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova” (SAVIANI, 2013, p. 303).

No que tange à Educação Especial, a LDB 4024/61 apresenta pela primeira vez alguma orientação no nível de sistema geral da educação. Disposta em dois artigos, a “educação dos excepcionais” poderia ocorrer no sistema público ou privado. O quadro 11 indica tais orientações:

Quadro 11 - LDB 4.024/61 e a Educação Especial

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tõda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bõlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Fonte: BRASIL (1961, s/p).

Dessa forma, “após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico”. (MENDES, 2010, p. 99). Ainda conforme a autora, o crescimento ocorreu em função da omissão da educação pública na oferta de instituições especializadas, forçando a mobilização social para suprir a demanda. As instituições, ao estabelecerem parcerias com o governo, foram financiadas com recursos públicos oriundos da assistência social. Essa condição “liberou” a educação de prover e destinar recursos para a educação das pessoas com deficiência.

[...] convém ressaltar que antes mesmo da década de setenta já se observava certa constituição do campo da assistência, com o aparecimento das primeiras organizações não-governamentais, provavelmente apoiadas pelo setor público da assistência social, cujo campo de ação governamental no Brasil tem suas ações inaugurais na década de quarenta com a criação do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), que posteriormente assumiram papel decisivo no financiamento das instituições privadas de assistência à deficiência. (MENDES, 2010, p. 99).

O aumento de matrícula das classes populares na educação pública indica uma interessante associação: entre fracasso escolar e deficiência intelectual. Essa associação, atrelada aos altos índices de reprovação e evasão escolar,⁵⁸ justificou a abertura de classes especiais na escola pública. De certo modo, percebe-se um tímido movimento de circulação de pessoas com deficiência nas escolas públicas, mesmo que em espaços separados.

Enquanto que a sociedade civil se organizava em iniciativas comunitárias difundindo o modelo de instituições privadas e filantrópicas, a escola pública vai estendendo as matrículas às classes populares. O crescimento do índice de reprovação e de evasão vai alimentar as teses que associavam o fracasso escolar e deficiência intelectual de grau leve, e que serviu como justificativa para a implantação de classes especiais nas escolas públicas [...]. A partir daí se verifica uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos considerados leves de deficiência intelectual nas escolas regulares públicas [...]. (MENDES, 2010, p. 99).

Nesse período, posso pensar que o princípio norteador das práticas de atendimento escolar das pessoas com deficiência era o da *normalização*. Para Rech (2010), tal princípio implicava tornar as pessoas com deficiência mais próximas do normal. Como apontei no

⁵⁸ Klein (2010), em sua Tese, discute como a reprovação escolar constitui uma ameaça na atualidade a partir dos discursos sobre a modernização pedagógica.

capítulo anterior, vemos a norma como princípio regulador: define-se primeiramente a norma para depois enquadrar os sujeitos na normalidade. Tal operação efetiva-se mediante práticas de correção (MORGENSTERN, 2016) e de normalização que a Educação Especial, e outros saberes colocavam em movimento.

Em um segundo momento, o princípio de *normalização* passa a ser entendido como uma forma de modificar ambientes, de modo que a pessoa com deficiência conviva em espaços tão normais quanto aqueles onde as pessoas sem deficiência convivem (RECH, 2010).

Posso observar uma mudança de intencionalidade entre as décadas de 1940, 1950 e 1960 no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência. Primeiramente (1940-1950), a ordem estava em separar – seja pelo saber clínico, seja pela assistência. Porém, a partir da década de 1960, é possível observar tímidas mudanças em relação aos espaços escolares frequentados pelas pessoas com deficiência: a separação continuava como prática comum, mas estar em espaços comuns parecia tornar-se mais uma possibilidade no atendimento educacional.

Mesmo com sutis modificações, as práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência não apresentam grandes mudanças, conforme demonstrado na tabela 10:

Tabela 10 - Práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência na década de 1960.

PRÁTICA DE APOIO	EXEMPLOS
Pedagógico específico	Não consta nos materiais.
Pedagógico metodológico	Não consta nos materiais
Pedagógico formativo	II - Incentivando , pela forma de convênios, a formação de professôres e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais. (BRASIL, 1960, s/p).
“Terceirizado”	III - Incentivando , pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar , direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e de outros deficientes mentais. (BRASIL, 1960, s/p).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Vale ressaltar que, mesmo não existindo referências de práticas de apoio específico e metodológico nos materiais utilizados na década de 1960, isso não significa que essas práticas tenham desaparecido. As características dos materiais analisados (LDB 4024/61 e a CADEME) tornam inviável a apresentação de práticas de apoio específico e metodológico por constituírem-se, respectivamente, como uma Lei e uma campanha nacional com diretrizes gerais.

No final de 1950 e na década de 1960, importa destacar a criação de campanhas voltadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência. Mazzotta (2011) aponta essas campanhas, em âmbito nacional, como uma iniciativa assumida pelo Governo Federal. Além da CADEME (1960), podem ser citadas: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB (1957) e a Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC (1960). Esta última passou a desenvolver atividades de treinamento e especialização de professores e produção de materiais, como equipamentos, livros, auxílios ópticos e materiais para a leitura e escrita (MAZZOTTA, 2011). Além disso, todas as campanhas apresentavam um custeio financeiro oriundo de fundo especial originado de contribuições previstas nos orçamentos da União, dos estados e dos municípios, bem como contribuições de entidades privadas e públicas, além de doações diversas. Interessante perceber que, apesar de a LDB 4.024/61 prever recursos financeiros públicos para instituições privadas de Educação Especial, as campanhas apontam uma responsabilidade financeira do Governo Federal no atendimento educacional das pessoas com deficiência.

As campanhas mobilizaram a organização política de associações das pessoas com deficiências, envolvendo questões que ultrapassavam o financiamento educacional. Segundo Lanna Júnior (2010, p. 32), “essas novas associações se diferenciavam de suas precedentes, surgidas na década de 1950, pois defendiam interesses amplos da pessoa com deficiência muito além da questão econômica: lutavam por educação, profissionalização, cultura e lazer”.

A década de 1970, marcada pela Ditadura Militar, ao mesmo tempo que mostrou a repressão e o ataque aos direitos políticos como característica predominante, também se configurou como um período de crescimento econômico. Contudo, esse crescimento, conhecido como o “milagre econômico brasileiro”, ampliou desigualdades sociais, aumentando a concentração de renda para os mais favorecidos e, conseqüentemente, penalizando a população de baixa renda. Dessa maneira, ao final desse período, percebe-se que o crescimento econômico atingiu de maneira desigual os diferentes setores sociais,

fazendo com que as desigualdades aumentassem ao invés de diminuir (LOCKMANN, 2013).

[...] por mais que os índices de crescimento econômico tenham sido extremamente altos, seus benefícios atingiam de forma centralizada algumas parcelas da população brasileira, aumentando a concentração de renda e comprovando a sua má distribuição. Tal como aconteceu na década de 1950, o crescimento econômico, novamente, penalizava as classes mais desfavorecidas da população brasileira. (LOCKMANN, 2013, p. 258).

Mesmo com esse desequilíbrio social, a década de 1970 apresentou uma ampliação de diversos programas sociais⁵⁹. A postura governamental fortaleceu o campo das políticas sociais, uma vez que passou a atingir uma parcela da população que se encontrava à margem dos considerados trabalhadores, ou ainda, aqueles que não possuíam emprego formal. Essa ampliação de políticas sociais tornou-se necessária justamente pelo desequilíbrio causado pelo desenvolvimento econômico e pelo aumento das desigualdades sociais. Assim, o campo da assistência social passa a articular-se com os campos da saúde, da educação e do trabalho como forma de resolver demandas provocadas pelo empobrecimento da população em geral. Nesse período, a Educação Especial tem seu caráter assistencialista e filantrópico reforçado. Mendes (2010) aponta também o aumento das instituições especializadas de natureza privada:

De modo geral os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão. (MENDES, 2010, p. 99).

Em 1971, a segunda LDB (Lei 5.692 de 1971) é sancionada e passa a vigorar. Elaborada no contexto da Ditadura Militar, a nova LDB altera a estrutura de ensino e cria novos níveis: o ensino de 1º grau, com oito séries anuais e obrigatório dos sete aos 14 anos; e o 2º grau, com duração mínima de três anos, sendo obrigatório e possibilitando a habilitação profissional. No que se refere às normativas federais para a Educação Especial, a LDB 5.692/71 define o público-alvo, incluindo aqueles em distorção idade-série. Mais ainda, indica uma autonomia dos Conselhos de Educação para a fixação de normas relativas à Educação Especial. O quadro 12 apresenta alguns excertos com essas orientações:

⁵⁹ Lockmann (2013) menciona alguns programas sociais que, articulados com os campos da educação e previdência, foram implantados e desenvolvidos nessa época: alfabetização pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), formação de mão de obra, casas populares, formação de mulher, creches, provisão de identidade civil e trabalhista.

Quadro 12 - LDB 5.692/71 e a Educação Especial

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Fonte: BRASIL (1971, s/p).

Com a regulamentação da Educação Especial a cargo dos Conselhos de Educação, Mendes (2010) argumenta que o financiamento público destinado às instituições especializadas privadas continuou como tendência. Uma abordagem mais terapêutica e assistencialista também se manteve, evidenciando a própria ampliação da assistência social como característica da década.

Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação. O CENESP constituiu-se como o “primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial” (MENDES, 2010, p. 100). Mazzotta (2011) explica que o CENESP tinha como finalidade a promoção, a expansão e a melhoria do atendimento aos “excepcionais”⁶⁰. Com a criação desse órgão governamental, as campanhas criadas nas décadas anteriores para a educação de cegos, surdos e deficientes mentais – CNEC, CESB e CADEME, respectivamente – foram extintas. Centralizando-se os recursos financeiros no CENESP, passam a ser organizados setores específicos da Educação Especial no âmbito das secretarias estaduais de educação, justamente para administrar os recursos financeiros repassados (MENDES, 2010).

A articulação constante entre os setores da educação, saúde e assistência social via programas sociais possibilita a criação, em 1977, do Ministério da Previdência e Assistência Social. O Ministério promoveu diretrizes de atendimento integrado entre assistência, saúde e educação especial, reforçando um caráter mais assistencialista do que educacional da Educação Especial. Para Mazzotta (2011), tal entendimento acaba definindo as decisões e ações do Ministério da Educação, “caracterizando o atendimento educacional aos excepcionais como seguindo uma linha preventiva e corretiva”. (MAZZOTTA, 2011, p. 212).

Em 1977 foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, e posteriormente iriam surgir portarias interministeriais (educação, previdência e ação social), formalizando diretrizes para a ação no campo do atendimento a “excepcionais”, dispoendo sobre atendimento integrado com ações complementares de assistência médico-psico-social e de educação especial, definindo e delimitando sua clientela, dispoendo sobre diagnóstico, encaminhamento,

⁶⁰ Termo utilizado na época para fazer referência às pessoas com deficiência.

supervisão e controle, reforçando enfim o caráter assistencial mais do que educacional do atendimento. (MENDES, 2010, p. 101).

Em relação às práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência, é possível visualizar a manutenção das tendências apresentadas nas décadas anteriores. Porém, com a instituição do CENESP, houve uma preocupação com a formação de professores e técnicos especialistas. Além disso, a articulação de diferentes setores amplia a intervenção de diferentes especialidades na educação das pessoas com deficiência. A ampliação das escolas públicas também possibilitou a extensão das classes especiais nesse espaço, justamente pela relação estabelecida entre o fracasso escolar das classes populares e deficiência mental. Assim, perceberam-se algumas iniciativas pedagógicas em "integrar" as pessoas com deficiência em momentos de convívio comum nas escolas públicas, conforme condições específicas de cada sujeito, como mostra a tabela 11.

Tabela 11 - Práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência na década de 1970.

PRÁTICA DE APOIO	EXEMPLOS
Pedagógico específico	<p>O que importa muito mais é que as crianças da classe de aperfeiçoamento sejam misturadas com as outras durante os recreios, e participem das mesmas actividades periescolares (sessões de cinema, festas escolares, encontros desportivos, passeios na neve, etc.) (GIRAUD, 1977, p. 71, grifos meus).</p> <p>Podem, aliás, conceber-se classes de adaptação que funcionem a meio tempo, e onde os alunos passariam quotidianamente metade do dia, permanecendo na <sua> classe – uma classe normal da escola – durante a outra metade do dia. ...Essa organização tornaria provavelmente mais fácil a readaptação na maioria dos casos, permitindo recolocar completamente um aluno em classe normal, em qualquer altura do ano. (GIRAUD, 1977, p. 127, grifos meus).</p>
Pedagógico metodológico	<p>Por um lado, os materiais e métodos em uso nas classes comuns deverão ser adaptados ou suplementados para o uso das crianças nas unidades ou classes; e, por outro lado, professores nas unidades ou classes deverão moldar seu trabalho de maneira compatível com as actividades nas classes comuns. (WARNOCK, 1978, p. 207, grifos e tradução meus)⁶¹.</p> <p>Os elementos básicos do currículo podem precisar ser interpretados de forma diferente para crianças individuais. [...] . Onde as dificuldades de aprendizagem são muito graves, o que</p>

⁶¹ Do original em inglês: "On the one hand the materials and methods in use in ordinary classes will need to be adapted or supplemented for use by children in the units or classes; and, on the other, teachers in the units or classes will need to shape their work in ways that are compatible with the activities in ordinary classes".

	<p>equivale a um currículo especial pode precisar ser desenvolvido. (WARNOCK, 1978, p. 95, grifos e tradução meus)⁶².</p> <p>Freqüentemente, porém, assume-se uma solução eclética, envolvendo duas ou mais dessas correções, assim como equipamento especial e métodos de ensino modificados. (NEVES, 1975, p. 145, grifos meus).</p>
Pedagógico formativo	<p>[...] professores itinerantes devem passar parte de seu tempo trabalhando diretamente com as crianças. (WARNOCK, 1978, p. 83, grifos e tradução meus)⁶³.</p> <p>[...] professores devem ter aconselhamento e informações regulares de especialistas e assessoria pessoal, em especial de membros do serviço proposto de assessoria e suporte de educação especial, psicólogos educacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos e enfermeiros. (WARNOCK, 1978, p. 87, grifo e tradução meus)⁶⁴.</p>
“Terceirizado”	<p>A descrição clínica de cada caso conduz a um plano terapêutico e pedagógico. (GIRAUD, 1977, p. 198, grifos meus).</p> <p>O exame diagnóstico é uma tarefa altamente técnica e resultará do esforço cooperativo de diversas profissões. O psicólogo, o psiquiatra, o pesquisador social e o professor tomam parte ativa e de cooperação [...]. (NEVES, 1975, p. 69, grifos meus).</p> <p>As necessidades educacionais da criança inadaptada devem ser avaliadas por um psicólogo educacional ou uma equipe de orientação infantil [...]. (WARNOCK, 1978, p. 21, grifos e tradução meus)⁶⁵.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A década de 1980 pode ser considerada uma década de ambiguidades. Esse período é entendido como uma “década perdida” sob o ponto de vista econômico: grande crise financeira e altos índices de inflação assolam o país. Com a economia estagnada, o Brasil para de crescer. Ao mesmo tempo, o período também foi considerado como uma década de grandes avanços e ganhos na área política. Grandes mobilizações sociais produziram efeitos, como o Movimento Diretas Já (1984), o fim da Ditadura Militar (1985), a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a primeira eleição direta para presidente da República (1989).

⁶² Do original em inglês: “The basic elements of the curriculum may need to be interpreted differently for individual children. [...] Where learning difficulties are very severe, what amounts to a special curriculum may need to be developed”.

⁶³ Do original em inglês: “[...] peripatetic teachers should spend part of their time working directly with children”.

⁶⁴ Do original em inglês: “[...] teachers must have regular advice and information from specialist and advisory staff, in particular from members of the proposed special education advisory and support service, educational psychologists, speech therapists, physiotherapists, doctors and nurses”.

⁶⁵ Do original em inglês: “The special educational needs of a maladjusted child should be assessed by an educational psychologist or a child guidance team [...]”.

Outro aspecto importante, mobilizado pelo aumento das desigualdades sociais, precárias condições de vida e achatamento dos salários, é a organização dos movimentos sociais, que se expandiram com as greves de 1970 e também contribuíram para que a abertura pudesse se efetivar. O movimento denominado Diretas Já, ocorrido entre 1983 e 1984, teve forte mobilização popular e produziu efeitos para que a redemocratização do país acontecesse. Pouco a pouco, a imagem dos militares ficava desgastada e a abertura política apresentava-se como a saída necessária. (LOCKMANN, 2013, p. 264).

O contexto de redemocratização do país tornou propícia uma participação popular mais ampla, e percebe-se o fortalecimento de associações e sindicatos, bem como de movimentos sociais. Nesse período, há “o surgimento de organizações de pessoas com deficiência, com caráter claramente definido e com o objetivo de conquistar espaço na sociedade, direitos e autonomia para conduzirem a própria vida” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 35).

A redemocratização desenrolou-se em contexto especialmente fértil, em termos de demandas sociais, com uma participação política ampla. Esse período foi marcado pela ativa participação da sociedade civil, que resultou no fortalecimento dos sindicatos, na reorganização de movimentos sociais e na emergência das demandas populares em geral. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 36).

Os movimentos pela redemocratização do país também interpelaram a educação brasileira. As discussões sobre a democratização da educação circulavam em torno da universalização do ensino, da redefinição do papel da escola e da educação, além da reestruturação da organização escolar, entre outras questões. Klaus (2011) afirma que, “[...] nos anos 1980, as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a gestão democrática e a universalização do acesso” (KLAUS, 2011, p.69). A Constituição Federal de 1988 indica vários movimentos a serem realizados no sistema educacional brasileiro para fins de democratização da educação.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando à democratização da educação brasileira e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. (MENDES, 2010, p. 101).

O início da década de 1980 mostra uma mobilização internacional em relação à igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência: as Nações Unidas proclamam o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). “Participação plena e

igualdade” era o lema do evento, buscando garantir o direito das pessoas com deficiência a viver e participar de forma ativa na sociedade.

Outro fator relevante foi a decisão da ONU de proclamar 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), sob o tema “Participação Plena e Igualdade”. O advento do AIPD colocou as pessoas com deficiência no centro das discussões, no mundo e também no Brasil. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 37).

Rech (2010) diz que a década de 1980 traz o entendimento da Educação Especial como direito. Tal fato pode ser visto como um efeito de sua emergência em políticas internacionais na primeira LDB do Brasil (Lei 4024/61).

[...] no final da década de 1980, a Educação Especial era vista como um direito, previsto em lei, que deveria ser, pois, respeitado e conferido. Nesse período histórico, o direito à Educação Especial já estava previsto, por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. (RECH, 2010, p. 97).

A educação das pessoas com deficiência também é alvo de atenção: passa a ser assegurada, pela primeira vez em uma normativa nacional, preferencialmente na rede regular de ensino. A Constituição Federal de 1988 estabelece como direito o atendimento educacional especializado (MENDES, 2010). Outras questões foram incorporadas ao documento: o cuidado com a saúde, assistência e proteção das pessoas com deficiência; integração social; habilitação e reabilitação para a vida comunitária; garantia de um salário mínimo; criação de programas de prevenção e atendimento especializado; treinamento para o trabalho; eliminação de barreiras arquitetônicas, etc. (BRASIL, 1988, s/p).

Em 1985, a transformação do CENESP em Secretaria de Educação Especial (SEESP) também promoveu novas iniciativas na Educação Especial. Isso permitiu “traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados” (MENDES, 2010, p. 101). Mesmo com vários avanços nas políticas educacionais,

[...] prevalecia uma vertente da política paralela na área da assistencial, e conforme apontou Ferreira (1989) com ênfase no suporte técnico-financeira a instituições privadas com base em critérios político-quantitativos, apenas eventualmente associados à eficiência dos serviços. (MENDES, 2010, p. 104).

Em relação às práticas de apoio, posso destacar uma ampliação na oferta de classes especiais e salas de recursos pelos estados e a articulação fortalecida com os setores da assistência social. Isso coloca em evidência a permanência da característica assistencialista da Educação Especial, conforme apresentado na tabela 12.

Tabela 12 - Práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência na década de 1980.

PRÁTICA DE APOIO	EXEMPLOS
Pedagógico específico	<p>Deve haver um máximo de esforços no sentido de propiciar programas de estudos em escolas, universidades, em instituições técnicas e de treinamento especial adequado às necessidades do indivíduo [...]. (BRASIL, 1981, p. 45, grifos meus).</p> <p>Dentro da medida do possível e do adequado, a educação se processará no sistema regular de ensino. Para algumas crianças, isto vai exigir modificações profundas dos programas educacionais e a criação de serviços de apoio necessários. (BRASIL, 1981, p. 44, grifos meus).</p> <p>A criação de classes especiais e salas de recursos vem sendo também dinamizada pela grande maioria dos Estados/Territórios. (BRASIL, 1981, p. 22, grifos meus).</p>
Pedagógico metodológico	<p>[...] adaptação dos currículos das classes especiais nas áreas de DA, DV e DM⁶⁶; (BRASIL, 1981, p. 22, grifos meus).</p>
Pedagógico formativo	<p>[...] capacitação de recursos humanos nas diversas áreas de deficiências, através de convênios com Universidades e entidades de capacitação profissional. Enfatizou-se também o apoio técnico pedagógico à educação especial através de cooperação direta e/ou indireta, e a continuidade de concessão de bolsas de trabalho para excepcionais. (BRASIL, 1981, p. 21, grifos meus).</p>
“Terceirizado”	<p>[...] triagem diagnóstica e ambulatorial de alunos deficientes; (BRASIL, 1981, p. 22, grifos meus).</p> <p>[...] atividades de maneira integrada com entidades como: INPS⁶⁷, INAMPS⁶⁸, Secretaria de Saúde e do Bem-Estar Social e sobretudo a LBA⁶⁹, enquanto outras procedem a uma triagem e encaminhamento dos deficientes a setores competentes. (BRASIL,</p>

⁶⁶ Siglas utilizadas para fazer referência a Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Deficiência Mental, respectivamente.

⁶⁷ INPS: sigla referente ao Instituto Nacional de Previdência Social, criado em 1966. Em 1990, juntamente com o Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social (IAPAS), passaram a formar o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS).

⁶⁸ INAMPS: sigla referente ao Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social, criado em 1974; funcionava juntamente com o INPS. Em 1990, o INAMPS foi extinto, e seus serviços passaram a ser cobertos pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

⁶⁹ LBA: a Legião Brasileira de Assistência foi criada em 1942 pela primeira-dama Darcy Vargas, sendo extinta em 1995.

1981, p. 23, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Mendes (2010) assevera que a oferta escolar para os alunos com deficiência ainda se resumia, até fins dos anos 80, à escola especial de cunho filantrópico, que em sua grande maioria não apresentava um processo de escolarização formal. Além disso, as escolas públicas vinham, progressivamente, ampliando as classes especiais como um espaço bem diferenciado da escola comum.

Os alunos com deficiência que tinham algum acesso à escola se defrontavam basicamente com duas alternativas de provisões no sistema educacional brasileiro, nas raras comunidades em que uma ou duas destas alternativas estavam disponíveis: a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais [...]. (MENDES, 2010, p. 103).

Concordo com Mendes (2010), que aponta que até fins da década de 1990 houve um investimento maciço no “isolamento” (MENDES, 2010) ou na “reclusão” (LOKMANN, 2016) para separar os sujeitos com deficiência. Mendes (2010) diz que a Educação Especial, no início da década de 1990, estava organizada em “serviços centrados na função de efetuar diagnóstico para a identificação, na montagem de arranjos, enquanto que não se discutia currículo e estratégias instrucionais” (MENDES, 2010, p. 104).

Entendo que outras iniciativas de escolarização, como de integração ou de circulação, se efetivaram no decorrer das décadas aqui apresentadas. Percebo tais iniciativas como ênfases no que se refere ao atendimento escolarizado das pessoas com deficiência; portanto, não operaram de forma substitutiva a outras ênfases. Cada década apresentou suas ênfases, que não foram sequenciais, mas periódicas, uma vez que estiveram estritamente articuladas com as condições governamentais do país, bem como aos entendimentos ligados à educação pública e privada, especial e comum.

A década de 1990, apoiada em movimentos mundiais de equidade, de acesso à educação de qualidade para todos, de combate à miséria, etc., objetivou organizar uma sociedade civil mais justa. Assim, é possível verificar a proliferação de políticas nacionais nas diferentes áreas (educação, saúde, assistência social, trabalho, previdência, etc.) com a intenção de promover condições de vida mais equânimes à população em geral.

No Brasil, a década de 1990 inicia com uma forte instabilidade econômica, confisco de poupanças, inflação descontrolada, congelamento de salários, *impeachment* do então

presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), a eleição de Fernando Henrique Cardoso por dois mandatos consecutivos (1995-2003) e alteração da moeda brasileira com o Plano Real. Nessa atmosfera, a educação brasileira continuava na tentativa de universalização do acesso ao ensino obrigatório de primeiro grau,⁷⁰ reorganizando-se financiamentos, gastos e transferências de recursos para o setor educacional, com vistas à autonomia dos estados, municípios e instituições escolares (RECH, 2010).

Nesse período, a educação das pessoas com deficiência estava fortemente vinculada à Educação Especial. Ainda entendida como um sistema à parte do sistema geral comum, a educação de tais sujeitos era oferecida prioritariamente em escolas e classes especiais. Porém, o movimento de “integração escolar” já vinha ganhando força desde meados dos anos de 1970. Experiências de integração em ambientes escolares o mais próximo possível do que era oferecido aos “normais” ganhavam visibilidade no cenário educacional brasileiro (RECH, 2010).

O que chamamos de “integração escolar” foi um movimento que iniciou muito antes de o presidente Fernando Henrique Cardoso assumir o governo. A proposta objetivou encontrar um lugar para que as crianças que estavam fora da escola tivessem oportunidades de estudar na classe regular, quando possível, e na escola especial, se necessário fosse. Mas, até o movimento vir a ser conhecido como “movimento pela integração”, outras nomenclaturas foram estabelecidas, e, em consequência, outros entendimentos foram dados. (RECH, 2010, p. 109).

A década de 1990 pode ser entendida como um período de proliferação das políticas de inclusão. Nos capítulos anteriores, dei visibilidade a esse movimento de proliferação de leis, decretos e resoluções que, de certo modo, contribuíram com o processo de *desinstitucionalização* da pessoa com deficiência. Esse processo implicava retirar os alunos com deficiência das classes e escolas especiais e promover o acesso às escolas comuns. Essa inversão em relação à escolarização desses alunos articula-se diretamente com o entendimento da inclusão como imperativo e da forma de conduzir condutas e operar com a normalidade.

Nesse sentido, a nova LDB 9.394, de 1996, contribuiu consideravelmente para tal processo. Primeiramente, pelo entendimento da Educação Especial como modalidade: a Educação Especial passa a transversalizar os níveis da educação básica e a compor o sistema geral de educação. Outra questão refere-se à oferta de serviços de apoio, ou melhor, à responsabilização da Educação Especial por oferecer e articular diferentes serviços de apoio para o acesso e manutenção dos alunos com deficiência na escola comum.

⁷⁰ Nomenclatura utilizada na época para fazer referência ao Ensino Fundamental, que tinha duração de oito anos.

Não tenho intenção de retomar as políticas de inclusão a partir da década de 1990, tarefa que já foi realizada no capítulo anterior. Contudo, quero marcar que a década de 1990, ao possibilitar uma circulação mais efetiva nos espaços escolares comuns pelas pessoas com deficiência, coloca em funcionamento a noção de *inclusão por circulação* (LOCKMANN, 2016). Nesse sentido, a inclusão não se exerce mais pela reclusão, mas passa a ser exercida pela circulação de todos nos espaços da cidade. Nas palavras da autora,

[...] a noção de inclusão vai sofrendo modificações e adequando-se às necessidades contemporâneas. Pouco a pouco, no decorrer do século XX, outras formas de inclusão começam a ser estruturadas e podem ser localizadas, no Brasil, a partir da década de 1990, quando a inserção dos sujeitos deficientes nas escolas regulares começa a efetivar-se. No momento em que esses sujeitos passam a frequentar e circular (n)as escolas regulares e também na sociedade de um modo mais amplo, percebemos que não basta agir sobre os anormais, que pareciam ser o foco até então; passa-se a desenvolver uma série de intervenções também sobre os normais para que possam aceitar, respeitar e produzir um meio ambiente adequado e capaz de assegurar a presença, a participação e a circulação de todos. Dessa forma, já não estamos diante de uma inclusão que age por meio da reclusão dos sujeitos em espaços fechados, mas que se pauta pelo princípio da circulação de todos no espaço aberto da cidade. O aparecimento dessa nova noção – inclusão por circulação – ocorre de forma imanente às modificações sociais que têm abalado as estruturas disciplinares em voga até então. (LOCKMANN, 2016, p. 28).

Mesmo entendendo que a finalidade das práticas de apoio e de escolarização das pessoas com deficiência tenha se modificado ao longo das décadas de 1940 até a atualidade, não afirmo que as técnicas colocadas em operação foram alteradas. Abaixo, ilustro tal afirmativa na tabela 13, que apresenta uma síntese deste capítulo.

Tabela 13 - Síntese – técnicas e fins das práticas de apoio

ENFASES:	INCLUSÃO POR RECLUSÃO		INCLUSÃO POR CIRCULAÇÃO		
OPERAÇÕES	Separação	Normalização	Normalização / Integração	Integração	Inclusão
DÉCADAS:	1940-1950	1960-1970	1970-1980	1990	2000
CARACTERÍSTICAS	Filantropia e assistência. Escolas e classes especiais	Escolas e classes especiais	Escolas comuns quando for possível	Aluno preferencialmente na escola comum	Aluno na escola comum com serviços de apoio
SABERES	Médico – clínica / Assistencialista	“Psi”	“Psi” – pedagógicos	“Psi” - pedagógicos	“Psi” – pedagógicos – redes
Prática de	O material do	Podem, aliás,	Deve haver um	Haverá, quando	Medidas de

<p>apoio pedagógico específico</p>	<p>ensino corretivo não só deve adaptar-se às necessidades e dificuldades de cada aluno, mas também deve ser de interesse para o mesmo. (HALL, 1946, p. 267, grifos meus).</p>	<p>conceber-se classes de adaptação que funcionem a meio tempo, e onde os alunos passariam quotidianamente metade do dia, permanecendo na <sua> classe – uma classe normal da escola – durante a outra metade do dia. ...Essa organização tornaria provavelmente mais fácil a readaptação na maioria dos casos, permitindo recolocar completamente um aluno em classe normal, em qualquer altura do ano. (GIRAUD, 1977, p. 127, grifos meus).</p>	<p>máximo de esforços no sentido de propiciar programas de estudos em escolas, universidades, em instituições técnicas e de treinamento especial adequado às necessidades do indivíduo [...]. (BRASIL, 1981, p. 45, grifos meus).</p>	<p>necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996, s/p, grifos meus).</p>	<p>apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2006, p. 49, grifos meus).</p>
<p>Prática de apoio pedagógico metodológico</p>	<p>Adaptar as matérias a ensinar de acordo com a receptividade das crianças. (COSTA, 1957, p. 219, grifos meus).</p>	<p>Freqüentemente, porém, assume-se uma solução eclética, envolvendo duas ou mais dessas correções, assim como equipamento especial e métodos de ensino modificados. (NEVES, 1975, p. 145, grifos meus).</p>	<p>[...] adaptação dos currículos das classes especiais nas áreas de DA, DV e DM; (BRASIL, 1981, p. 22, grifos meus).</p>	<p>Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996, s/p, grifos meus).</p>	<p>[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; (BRASIL, 2001, p. 72, grifos meus).</p>
<p>Prática de apoio</p>	<p>Preparar os professores para</p>	<p>[...] professores devem ter</p>	<p>[...] capacitação de recursos</p>	<p>[...] professores com</p>	<p>A fim de contribuir para o</p>

<p>pedagógico formativo</p>	<p>sua missão especial; (COSTA, 1957, p. 219, grifos meus).</p>	<p>aconselhamento e informações regulares de especialistas e assessoria pessoal, em especial de membros do serviço proposto de assessoria e suporte de educação especial, psicólogos educacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos e enfermeiros. (WARNOCK, 1978, p. 87, grifo e Tradução minha).</p>	<p>humanos nas diversas áreas de deficiências, através de convênios com Universidades e entidades de capacitação profissional. Enfatizou-se também o apoio técnico pedagógico à educação especial através de cooperação direta e/ou indireta, e a continuidade de concessão de bolsas de trabalho para excepcionais. (BRASIL, 1981, p. 21, grifos meus).</p>	<p>especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, s/p, grifos meus).</p>	<p>exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2006, p. 50, grifos meus).</p>
<p>Prática de apoio“Terceirizado”</p>	<p>A educação emendativo dos anormais deve ser eminentemente psicológica. (SANTOS, 1949, p. 406, grifos meus).</p>	<p>III - Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e</p>	<p>[...] atividades de maneira integrada com entidades como: INPS, INAMPS, Secretaria de Saúde e do Bem Estar Social e sobretudo a LBA, enquanto outras procedem a uma triagem e encaminhamento dos deficientes a setores competentes. (BRASIL, 1981, p. 23, grifos</p>		<p>Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não</p>

		semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e de outros deficientes mentais. (BRASIL, 1960, s/p).	meus).		consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001, p. 73, grifos meus).
--	--	---	--------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A tabela 13 apresenta a recorrência de diferentes técnicas, desde a década de 1940, que são direcionadas ao processo de escolarização das pessoas com deficiência. Assim, reafirmo que algumas técnicas, como as adaptações curriculares, o ensino individualizado, o envolvimento de profissionais de diferentes áreas e externos à escola são recorrentes. Estas considerações permite apontar que a Educação Especial, reconfigurada em apoio a partir da década de 1990, transfira técnicas que eram próprias de seu campo de saber para a educação comum.

Neste capítulo, tive o objetivo de dar visibilidade às práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência. Entendo que elas não foram inventadas com o imperativo da inclusão. Compreendo que, enquanto técnicas, operavam de modo a efetivar a *inclusão por reclusão* (LOCKMANN, 2016), ou quando a Educação Especial ainda era entendida como um sistema à parte da educação geral, antes da década de 1990.

Procurei rastrear as práticas de apoio nas diferentes décadas como uma forma produtiva de compreender a associação entre técnicas e finalidades, imersas em racionalidades próprias de cada período. É preciso lembrar que “é possível encontrarmos as mesmas técnicas em momentos históricos diferentes, mas não as mesmas práticas, pois, ao se vincularem às formas de racionalidade distintas, já não são, de modo algum, as mesmas” (LOCKMANN, 2013, p. 178).

[...] fica nítido que as práticas são produzidas e determinadas pelo conjunto de regras que circulam em um determinado período histórico, há uma espécie de gramática que regula a produção das práticas. Dessa maneira, não há como separar as práticas da racionalidade que as produz e que, ao mesmo tempo, é produzida por elas. A prática é, simultaneamente, a racionalidade (o *télos*) e as técnicas operadas para governar os sujeitos num tempo específico da história. Portanto, técnicas e racionalidade guardam, assim, uma relação de imanência entre si a partir da qual é possível visualizar as práticas em operação. (LOCKMANN, 2013, p. 179).

No próximo capítulo, procuro reorganizar novamente o material empírico desta Tese. Esse procedimento implica a definição de um *corpus* analítico: os excertos das práticas de apoio terceirizado. A partir dessa definição, passo a mobilizar análises de modo a dar visibilidade a como tais práticas de apoio terceirizado colocam em funcionamento processos de normalização.

4. O APOIO TERCEIRIZADO E OS PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO

No capítulo anterior, dei visibilidade às práticas de apoio como não sendo invenções do nosso tempo. Desde a década de 1990, tais práticas encontram-se vinculadas às políticas de inclusão escolar. Entretanto, é possível encontrar recorrências dessas práticas a partir de 1940, quando a inclusão escolar não se colocava como possibilidade, muito menos como necessidade e como imperativo. Assim, diferentes práticas que davam suporte a escolarização dos alunos com deficiência são possíveis de serem observadas desde os anos 1940. Porém, a partir do momento em que a Educação Especial se reconfigura em práticas de apoio, e não é única responsável pela escolarização dos sujeitos com deficiência, as práticas de escolarização se reconfiguram em práticas de apoio.

As práticas de apoio encontram-se vinculadas às racionalidades que operam em cada período histórico, mas são recorrentes nos diferentes momentos apresentados. Mesmo operando por meio de recorrências, as práticas de apoio mudaram a partir da década de 1940, justamente pela relação que estabelecem com as diferentes racionalidades: técnicas iguais, mas com racionalidade e finalidades diferentes, resultam em práticas diferentes. Reafirmo que as práticas de apoio demonstram recorrências a partir da década de 1940 em relação às técnicas utilizadas para operacionalizar os processos de escolarização. No entanto, tais técnicas estão vinculadas a determinadas finalidades, próprias de cada período histórico e do entendimento atribuído à escolarização dos sujeitos com deficiência: assistência, habilitação, reabilitação, convivência social, profissionalização.

Entendo que as políticas de inclusão, a partir da década de 1990, emergem em um contexto em que a racionalidade neoliberal estrutura modos de vida atrelados a performance, competitividade, consumo e empresariamento do sujeito. Assim, mesmo sendo políticas direcionadas a determinados sujeitos (sujeitos com deficiência), produzem estratégias e efeitos dentro dessa mesma lógica neoliberal.

Neste capítulo, retomo as diferentes práticas de apoio encontradas a partir da década de 1990, com o objetivo criar um *corpus* analítico. Tal procedimento faz-se necessário para dar prosseguimento à construção da Tese e para a defesa do argumento: *as práticas de apoio terceirizado, através da tríade rede-individualização-aprendizagem, constituem normalidades diferenciais nos sujeitos com deficiência*. Essa tarefa não ocorre ao acaso, sem justificativas articuladas ao objetivo e ao problema da pesquisa. Nesse sentido, as práticas de apoio

terceirizado compõem o *corpus* analítico desta Tese. A delimitação desse material não é sem intenção. Opto pela análise de tal prática de apoio por três razões, que passo a apresentar.

A primeira razão refere-se à continuidade das práticas de apoio terceirizado. Estas são as formas de apoio mais recorrentes em todas as décadas de políticas de inclusão a partir de 1990, conforme mostrado no capítulo 2, na tabela 6. Compreendo que o envolvimento de diferentes setores e profissionais das áreas da saúde e da assistência produz entendimentos sobre a orientação ou não do processo pedagógico por tais profissionais, o que pode retirar da escola uma preocupação em relação à condução de tal processo.

A segunda razão de a delimitação do *corpus* de análise circundar as práticas de apoio terceirizado refere-se à sua recorrência também nos materiais das décadas de 1940 a 1980, como mostrado no capítulo anterior. Entendo que outras práticas de apoio também se fizeram presentes nesse período, mas a recorrência do apoio terceirizado reitera um caráter “clínico e psi” na constituição dos saberes da Educação Especial e, conseqüentemente, sua operação sobre os sujeitos com deficiência. Sua recorrência atrelada a finalidades e racionalidades diversas imprime a permanência de entendimentos e de atendimentos em relação à escolarização das pessoas com deficiência ao longo dos tempos.

A terceira razão para minha escolha de análise das práticas de apoio terceirizado está no *status* de condicionalidade que tais práticas adquirem em relação à efetivação da inclusão escolar. Como apresentei em outros momentos desta escrita, há uma tendência em organizar serviços de apoio fora da escola para que a inclusão se efetive (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014). A própria legislação educacional nacional, na forma de normativas e diretrizes, tem fixado a Educação Especial como provedora de apoios necessários e articuladora de redes de serviços de apoio para a permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência na escola comum. O encaminhamento a serviços e profissionais externos à escola torna-se, então, uma condição de permanência das pessoas com deficiência na escola comum. A relação de condicionalidade também produz efeitos e entendimentos sobre a escola e os sujeitos com deficiência, sendo que estes somente estão autorizados a permanecer naquele espaço sob a condição de estarem frequentando outros serviços. Quero salientar que essa relação de condicionalidade não é explícita nos materiais analisados. Porém, a presença insistente dos serviços como apoio à escola nos documentos legais, nacionais e internacionais permite-me inferir essa relação como uma condição para a efetivação da inclusão escolar.

Após a definição do *corpus* de análise, uma nova etapa analítica fez-se necessária. Com os excertos referentes às práticas de apoio terceirizado selecionados, passei a agrupá-los e a organizá-los, atribuindo-lhes sentidos e identificando suas características. Passei a

procurar por recorrências que pudessem dar visibilidade às formas como a normalização dos sujeitos com deficiência passa a ser operada por meio de tais práticas (APÊNDICE D). Essa organização do *corpus* analítico permitiu-me perceber três ênfases que orientam a continuação da discussão: *o estabelecimento da e a circulação na rede, a individualização das intervenções educativas e o investimento na capacidade de aprendizagem*. Saliento que a divisão aqui proposta tem meros fins didáticos de apresentação, pois tais ênfases se atravessam, se complementam e se articulam de modo a operacionalizar processos de normalização.

4.1 – O estabelecimento da e a circulação na rede

Quadro 13 - Redes de apoio

Desenvolver ações articuladas e integradas, entre as áreas da educação, ação social, saúde e trabalho, para os processos de avaliação/acompanhamento, diagnóstico diferencial, atendimento educacional e preparação para o trabalho. (BRASIL, 1994, p. 57, grifos meus).

Da mesma forma, há que se estabelecer um relacionamento profissional com os **serviços especializados** disponíveis na comunidade, tais como aqueles **oferecidos pelas escolas especiais, centros ou núcleos educacionais especializados, instituições públicas e privadas de atuação na área da educação especial. Importante, também, é a integração dos serviços educacionais com os das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social, garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento adequado ao desenvolvimento integral** do cidadão. (BRASIL, 2001, p. 36, grifos meus).

[...] **promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral** às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional; (BRASIL, 2014, s/p, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Rede. Network. Rede Social. Rede neural. Rede de computadores. Rede elétrica. Rede de Satélites. Rede de Comunicações. Mídias em Rede. Rede financeira. A *rede* parece infestar o vocabulário na atualidade. Assumindo diferentes significados e objetivos, a *rede* captura a todos e a cada um. Dificilmente não somos interpelados por alguma rede e escapamos dela.

Rede. Rede de cuidados. Rede de atenção à saúde. Redes de apoio. Redes de trabalho. Rede contínua. A palavra *rede* ganha destaque nos excertos referentes às práticas de apoio terceirizado. Mesmo quando não aparece de forma grafada, seu sentido atravessa tais fragmentos. Em seu sentido dicionarizado, posso atentar para dois entre vários significados. Em primeiro lugar, e em um sentido um pouco mais ampliado, *rede* pode fazer referência a um “conjunto de pontos que se comunicam entre si” (Dicionário On-line, 2017). Tal sentido

já aponta uma questão interessante: “coisas” que se comunicam, que se articulam, que se unem e que se organizam entre si. Em segundo lugar, e em um sentido mais refinado, mas com mais possibilidade de discussão, *rede* faz referência a um “conjunto de pessoas, órgãos ou organizações que trabalham em conexão, com um objetivo comum” (Dicionário On-line, 2017). Penso que tal definição é muito potente para a discussão aqui proposta.

Ball (2014) aponta que as mudanças implicadas na racionalidade atual “envolvem uma diminuição do interesse em estruturas sociais [fixas] e uma crescente ênfase sobre fluxos e mobilidades (de pessoas, de capital, de ideias, por exemplo [...])”. (BALL, 2014, p. 28). Essas mudanças se estabelecem como uma forma de governo que interpela os sujeitos, as políticas, as instituições, enfim, todo o tecido social. Percebe-se, assim, como as demandas e os problemas sociais e econômicos – e suas possíveis soluções – acabam sendo atravessados por diferentes entendimentos e estratégias em uma tentativa compartilhada de gerenciamento.

Redes [...] são um tipo de “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos [...] baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções [...]. As redes fornecem locais para soluções colaborativas. (BALL, 2014, p. 29).

Ball (2014) ainda aponta que a organização em rede desloca hierarquias e desenvolve um modo de governo e de organização social. Além disso, as mudanças estão implicadas em formas mais democráticas de governo. Porém, o autor aponta que essa compreensão também implica um esmaecimento das fronteiras entre Estado e sociedade. De certa maneira, o esmaecimento dessas fronteiras poderia levar ao entendimento de um “enfraquecimento” do Estado em governar; no entanto, o autor ressalva que o governo em rede estabelece um jogo de “ganhos e perdas”, permitindo que o Estado fortaleça de outras formas as relações de poder implicadas no governo da população.

O movimento para utilizar formas de governança em rede, em algumas áreas de atividade do Estado, pode implicar a perda de poder em algumas partes do Estado, ao mesmo tempo em que há ganhos em outras partes. Se os ganhos são maiores do que as perdas (para usar o poder muito toscamente), então o Estado pode ter, em geral, maiores poderes do que antes. No entanto, o Estado adquire, também, novos poderes e formas de poder. (BALL, 2014, p. 31).

Um governo em rede implica a participação de diferentes atores, organizações e instituições. Ao mesmo tempo que as organizações se articulam, também operam de forma autônoma (BALL, 2014). O autor afirma que “[...] há uma proliferação, nacional e

globalmente, de redes políticas compostas de organizações ‘operacionalmente autônomas’, mas ‘estruturalmente acopladas’”. (BALL, 2014, p. 34). Isso oferece condições, conforme o autor, de criação de “[...] novas fontes de autoridade e, de fato um ‘mercado de autoridades’”. (BALL, 2014, p. 34). Nesse sentido, diferentes órgãos, nacionais e internacionais, passam a legitimar discursos e a constituir-se como “autoridades” na forma de governo em rede.

Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade e esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também as organizações intergovernamentais (Banco Mundial, OCDE, ONGs). (BALL, 2014, p. 35).

Não é surpresa identificar os processos em rede relacionados ao governo das políticas em educação. Já não é novidade a relação entre o estabelecimento de políticas educacionais e a articulação com órgãos internacionais em financiamentos e aferição de índices de desempenho em *rankings* globais. A rede “[...] é utilizada para representar um conjunto de mudanças ‘reais’, nas formas de governança da educação, nacional e globalmente” (BALL, 2014, p. 30). Desse modo, pode-se perceber que os serviços públicos, como a educação, estão cada vez mais organizados e operacionalizados na forma de alianças colaborativas e multissetoriais.

Podemos ver isso nas formas que os serviços públicos estão cada vez mais sendo entregues por meio da mistura de alianças estratégicas, de acordos de trabalho conjunto, de redes, de parcerias e muitas outras formas de colaboração através das fronteiras setoriais e organizacionais. (BALL, 2014, p. 31).

Um exemplo desse tipo de organização e de operacionalização é encontrado no Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011). Já citado diversas vezes nesta Tese, este plano articula diferentes ministérios em sua organização, contemplando várias formas de operação relacionadas às diferentes áreas que o compõem. Conforme sua organização, estão articulados seis diferentes setores do Governo Federal para “definir as políticas, programas e ações, fixar metas e orientar a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação do Plano”. (BRASIL, 2011, s/p). Além disso, ele envolve representantes de 15 setores, entre secretarias e ministérios, para “promover a articulação dos órgãos e entidades envolvidos na implementação do Plano, com vistas a assegurar a execução, monitoramento e avaliação das suas políticas, programas e ações” (BRASIL, 2011, s/p), a saber:

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que o coordenará; Casa Civil da Presidência da República; Secretaria-Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Fazenda; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Saúde; Ministério da Educação; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; Ministério da Previdência Social; Ministério das Cidades; Ministério do Esporte; Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério das Comunicações; e Ministério da Cultura. (BRASIL, 2011, s/p).

Sibilia (2012), analisando *a escola em tempos de dispersão*, aponta que a instituição escola está imersa nessa nova configuração organizativa e operacional das políticas e, com isso, também é interpelada em seu funcionamento interno. A escola passa, então, a constituir-se como um ponto da rede que se articula com diferentes setores externos para, de certa maneira, continuar a existir e dar conta de demandas internas. Nesse sentido, não é à toa que se observa a proliferação de serviços de apoio para a sua manutenção.

Nas políticas de inclusão escolar, isso também fica evidente. Em vários momentos, é possível visualizar a articulação de setores da saúde e da assistência como forma de apoio às práticas educativas direcionadas aos sujeitos com deficiência. Assim, a *rede* que visualizo nos excertos selecionados, apresentados no quadro 14, corresponde aos diferentes setores, serviços e profissionais que, articulados de algum modo, trabalham pela manutenção das pessoas com deficiência na escola e, portanto, pela efetivação da inclusão escolar.

Quadro 14 - Articulação de diferentes setores para a manutenção do sujeito com deficiência na escola comum

Por serem **as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multi-setoriais [...].muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais**, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento [...]. Isso implica que uma **ampla gama de colaboradores - famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc.** - participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica (UNESCO, 1990, p. 09, grifos meus).

Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional. (UNESCO, 1994, p. 07, grifos meus).

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, **orienta a organização de redes de apoio**, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 11, grifos meus).

[...] promover a **articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento**

voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida; (BRASIL, 2014, s/p, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Os excertos acima dão visibilidade à necessária implantação e articulação de uma rede que contemple diferentes setores e instâncias governamentais como forma de apoio à manutenção do aluno com deficiência na escola comum. É possível dizer que essa estrutura organizativa é visível já nas políticas da década de 1990. Isso confirma sua consonância com uma organização mundial que têm priorizado uma rede de políticas para responder às demandas sociais, econômicas e, inclusive, educacionais.

A articulação da educação com diferentes setores para atender à demanda das pessoas com deficiência não é uma característica apenas da atualidade. Embora seu funcionamento possa ter sido diferente, esse tipo de articulação já existia em momentos anteriores à década de 1990. Como indiquei no capítulo anterior, muitas práticas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência já existiam na década de 1940. Além de suas finalidades serem diferenciadas, posso afirmar que a forma organizativa também se diferenciava.

Em um primeiro momento, a articulação dava-se com o profissional especializado, prioritariamente da área da saúde, de forma direta. A partir da década 1940, quando a educação das pessoas com deficiência era uma questão médica e/ou psicológica, encontro as especialidades, de maneira independente, articulando-se com a educação de modo a efetivar algumas práticas educativas em relação aos sujeitos com deficiência. Para dar visibilidade a esse argumento, retomo alguns exemplos, conforme apresentado no quadro 15, visualizados no capítulo anterior:

Quadro 15 - Articulação de profissionais da saúde com a educação das pessoas com deficiência – 1940 a 1970

A educação emendativa dos anormais deve ser eminentemente psicológica. (SANTOS, 1949, p. 406, grifos meus).

De qualquer maneira, **todos os desajustamentos mencionados deviam ser encaminhados a um serviço de psicoterapia**, a fim de que este decidisse sobre a indicação de tratamento ou sobre o tipo deste (KEMPER, 1950, p. 78, grifos meus).

A descrição clínica de cada caso conduz a **um plano terapêutico e pedagógico.** (GIRAUD, 1977, p. 198, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Essa forma de interpelação mais direta entre o sujeito com deficiência e o médico/psicólogo estava intrinsicamente relacionada com o entendimento e o atendimento da Educação Especial naquele período: uma concepção clínico-médica (BEYER, 2006, MAZZOTTA, 2011; MENDES, 2006). Tal concepção ancorava-se em dois entendimentos. O primeiro faz referência à ineducabilidade das pessoas com deficiência, que, portanto, deveriam receber cuidados médicos. O segundo entendimento aponta para os casos de pessoas com deficiência que apresentavam condições de serem educadas, quando então sua educação seria organizada, planejada e, preferencialmente, conduzida por orientações médicas/psicológicas. Com isso, vários médicos e psicólogos⁷¹ passam a responsabilizar-se pela “educação” das pessoas com deficiência, de forma isolada ou em instituições especializadas.

A partir da década de 1970, posso visualizar uma modificação na articulação com serviços especializados. Nessa década, profissionais especializados continuam sendo requisitados a responder questões educacionais das pessoas com deficiência. No entanto, percebo que tais profissionais passam a estar articulados em *equipes*, diferentemente da relação direta e individualizada entre sujeito e profissional, como apontado anteriormente. Nesse sentido, as *equipes multiprofissionais* tornam-se outra maneira de acionar os serviços de apoio para a educação das pessoas com deficiência. Essas equipes passam a ser compostas por diferentes profissionais, que articulam ações para organizar processos educativos. No quadro 16, pode-se visualizar a organização de equipes multiprofissionais para a educação das pessoas com deficiência.

Quadro 16 - Articulação de equipes para a educação das pessoas com deficiência – 1970 a 1990

O exame diagnóstico é uma tarefa altamente técnica e resultará do esforço **cooperativo** de diversas profissões. **O psicólogo, o psiquiatra, o pesquisador social e o professor tomam parte ativa, e de cooperação [...]**. (NEVES, 1975, p. 69, grifos meus).

[...] a elaboração de um projeto de **formação de equipes de analistas ocupacionais** que atuem na orientação profissional de pessoas deficientes (BRASIL, 1981, p. 25, grifos meus).

Centro Integrado de Educação Especial: organização que dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de

⁷¹ Na história da Educação Especial, vários médicos e psicólogos são indicados como precursores de experiências educativas com as pessoas com deficiência: Jean Itard, Edward Seguin, Maria Montessori e Helena Antipoff. Além disso, muitas instituições especializadas, como APAEs e Institutos Pestalozzi, foram dirigidas por médicos em seus primeiros anos de funcionamento, reforçando o caráter clínico do atendimento às pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2011).

estimulação essencial, de escolarização propriamente dita e de preparação para o trabalho, contando com o **apoio de equipe interdisciplinar** que utiliza equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender alunos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1994, p. 20, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A organização de equipes se estabelece no momento em que a institucionalização das pessoas com deficiência se torna uma das condições para a sua escolarização. Diferentes instituições especializadas, que se fortalecem⁷² nesse período, montam equipes com diferentes profissionais de distintas áreas como forma de atender às demandas dos processos de escolarização dos sujeitos com deficiência. Nas escolas comuns que possuíam espaços específicos, como classes especiais, também se organizavam equipes de orientação e de identificação das pessoas com deficiência para encaminhá-las a serviços mais especializados (MENDES, 2006; MAZZOTTA, 2011).

Do final da década de 1990 em diante, a organização de equipes intersetoriais se fortalece. Diferentes setores são convocados a trabalhar de forma cooperativa para responder às demandas educativas das pessoas com deficiência. Além disso, a organização em redes também passa a ser visualizada a partir dos anos 2000. Nessa configuração, é possível observar que as redes e equipes intersetoriais são compostas, prioritariamente, por profissionais de um mesmo campo de saber (ou campo de saber semelhante). De maneira articulada, as equipes e/ou redes objetivam fazer diagnósticos, encaminhamentos e intervenções nas pessoas com deficiência em várias áreas (educação, saúde, assistência). O quadro 17 dá visibilidade a essa forma organizativa das equipes/redes de serviços.

Quadro 17 - Equipes/redes de serviços para o atendimento educacional da pessoa com deficiência – 1990 a 2010

Desenvolver ações articuladas e integradas, entre as áreas da educação, ação social, saúde e trabalho, para os processos de avaliação/acompanhamento, diagnóstico diferencial, **atendimento educacional** e preparação para o trabalho. (BRASIL, 1994, p. 57, grifos meus).

[...] **uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas da Saúde, Assistência Social e Trabalho**, sempre que necessário para o seu sucesso na aprendizagem, e que seja disponibilizada por meio de convênios com organizações públicas ou privadas daquelas áreas; (BRASIL, 2001, p. 48, grifos meus).

Nesse caso, quando os recursos existentes na própria escola mostrarem-se insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis, a escola poderá **recorrer a uma equipe multiprofissional**. A composição dessa equipe pode abranger **profissionais de uma determinada instituição ou profissionais de instituições diferentes**. Cabe aos gestores educacionais buscar

⁷² O fortalecimento das instituições especializadas a partir da década de 1970 não significa que elas não existiam antes de tal período. Porém, é preciso ressaltar que tais instituições proliferaram a partir da década de 1970, uma vez que o caráter pedagógico da educação dos sujeitos com deficiência passa a ter maior destaque.

essa equipe multiprofissional em outra escola do sistema educacional ou na comunidade, o que se pode **concretizar por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos, governamentais ou não.** (BRASIL, 2001, p. 34, grifos meus).

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em **articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.** (BRASIL, 2009, p. 02, grifos meus).

[...] **promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral** às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional; (BRASIL, 2014, s/p, grifos meus).

[...] **oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial,** nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência; (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

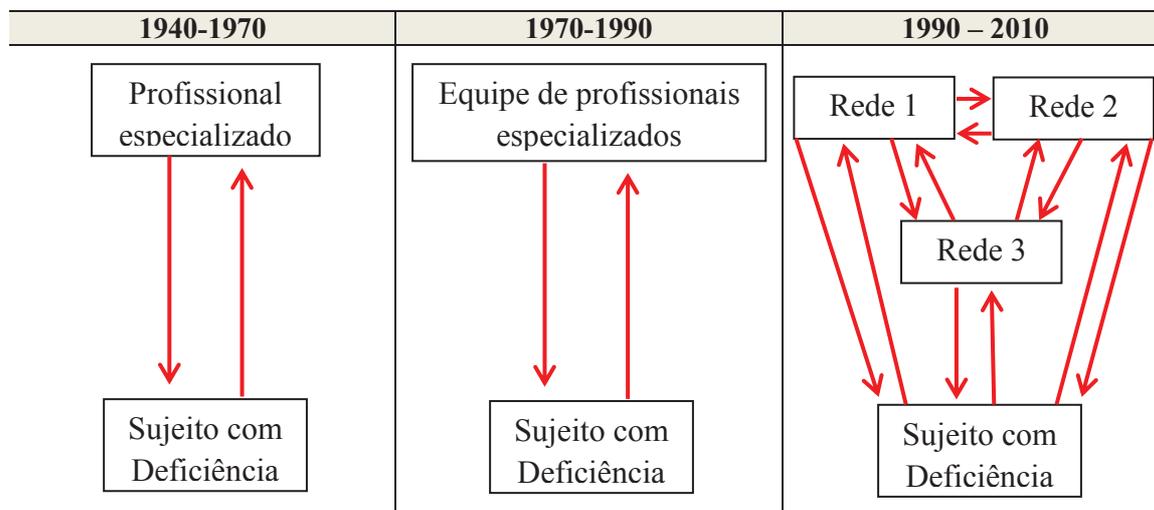
O atendimento em rede assume uma nova configuração: a pessoa com deficiência não recebe intervenções de profissionais isolados. Ao contrário, esse sujeito circula pelas diferentes redes, sendo que cada uma propõe intervenções de acordo com sua competência: a rede da saúde aponta questões da área da saúde, a rede da assistência intervém em questões da vulnerabilidade e proteção social, e assim sucessivamente. Além disso, cada rede possibilita novos encaminhamentos, conforme a demanda e a necessidade de cada pessoa, em um enredamento infinito do sujeito nos serviços de apoio.

Nesse sentido, Lockmann (2010) faz referência ao “aluno em trânsito”: aquele que circula por diferentes atendimentos, especialistas e redes para, de certo modo, ter atendidas demandas que a escola não contempla ou que se tornam necessárias para manter o aluno com deficiência na escola comum.

Esse aluno frequenta diferentes espaços educativos e terapêuticos, é atendido por uma variedade de especialistas e se encontra transitando entre a escola, as clínicas, os atendimentos psicológicos, as oficinas pedagógicas, os centros de recuperação etc. Esse é, pode-se dizer, um “aluno em trânsito”. (LOCKMANN, 2010, p. 130).

Para demonstrar uma síntese das discussões até aqui realizadas, elaborei o esquema apresentado na tabela 14. Nesse exercício, sinalizo as principais diferenças que pude encontrar em termos de organização e entendimento dos serviços de apoio terceirizados, desde a década de 1940: *profissional especialista – equipe – redes*.

Tabela 14 - Síntese das ênfases e organização dos serviços de apoio terceirizados: profissional especialista – equipe – redes.



Fonte: Elaborada pela autora (2017)⁷³.

Mesmo em diferentes épocas, a circulação em serviços especializados da pessoa com deficiência sempre existiu. Cabe salientar que a circulação na rede não substitui a circulação individualizada, predominante na década de 1940. Ainda é possível encontrar sujeitos com deficiência frequentando diversos profissionais especialistas de maneira isolada. Entretanto, penso que a circulação desses sujeitos, no momento em que as políticas também se organizam em redes, se torna mais complexa a partir da década de 1990.

Os serviços de apoio organizados a partir da década de 1940 e multiplicados nas redes a partir de 1990 operavam e ainda operam processos de normalização por meio de *práticas corretivas* (ARNOLD, 2006; MENEZES, 2011; MORGENSTERN, 2016). Com a instituição da escola comum obrigatória no final do século XIX, a identificação da anormalidade passou a ser viabilizada mediante testagens psicométricas e outras medições. Esse processo permitiu o surgimento e acionou a organização de serviços que objetivaram, prioritariamente, a correção de desvios (no corpo, nas condutas, na aprendizagem, etc.), a compensação das falhas e a reabilitação de condições e características anormais, buscando a aproximação de parâmetros de normalidade. Beyer (2006) diz que tais medidas médicas, psicológicas e terapêuticas almejam “[...] a correção dos desvios, através de processos de compensação, que têm como função aproximar essas pessoas dos parâmetros de normalidade” (BEYER, 2006, p.

⁷³ Entendo que o quadro apresentado suscita discussões acerca de outros movimentos, como por exemplo, as diferentes nomeações que foram atribuídas às pessoas com deficiência (excepcional-pessoa com necessidades especiais-pessoa com deficiência), ou ainda sobre as diferentes discussões sobre currículo e Educação especial (emendativo-adaptado-flexível-customizado). Porém, opto por não desenvolver tais discussões por não ser este o objetivo do quadro.

17). Para Morgenstern (2016, p. 159), “esse processo terapêutico de correção ancorou-se na noção de anormalidade, produzida entre os séculos XVI e XIX, quando emerge a figura do anormal”.

A produção desses sujeitos [o normal e o anormal] e dos saberes sobre eles dá-se de forma complementar pelo poder disciplinar e vai dar condições para o aparecimento dos especialistas, dos serviços de apoio, enfim, dos procedimentos de correção dos que precisam ficar na escola por caracterizarem uma ameaça social que deve ser evitada pelas instâncias educativas e judiciárias. (ARNOLD, 2006, p. 65).

Os serviços de apoio surgem conforme se torna necessário corrigir as pessoas com deficiência e aproximá-las da normalidade. Nesse sentido, Arnold (2006) aponta o surgimento do *estado permanente de corrigibilidade*. Segundo a autora,

O estado de corrigibilidade surge [...] quando se percebe o esforço voltado para a recuperação das dificuldades, materializado em aulas de reforço, atendimento psicológico, encaminhamento a serviços de apoio, busca de ajuda clínica, tanto por familiares e escolas, quanto por instituições sociais, como o Serviço Social de prefeituras e o Conselho Tutelar. (ARNOLD, 2006, p. 139).

Morgenstern (2016), ao problematizar as práticas de correção como permanentes e necessárias para a constituição de subjetividades aprendentes, diz que a intervenção clínico-terapêutica possibilitou um investimento permanente naqueles a serem corrigidos. Isso favoreceu o surgimento de diferentes saberes e práticas, como a Educação Especial, que operaram processos de normalização sobre os sujeitos a corrigir.

[...] a possibilidade de uma intervenção terapêutica viabilizou um investimento permanente sobre os indivíduos e suas condutas, principalmente daquela parcela que “necessitava” de correção. No âmbito educacional, instituíram-se campos de saber e práticas direcionadas aos alunos tidos como anormais, sindrômicos, lentos ou com condutas típicas. A Educação Especial e a Psicopedagogia são exemplos desses campos de saber que, para intervirem sobre os indivíduos alvo de suas práticas, precisaram conhecer e definir tais condutas, produzindo os sujeitos como corrigíveis. As práticas desses campos de saber se justificam pela normalização que são capazes de realizar em torno dos sujeitos que eles mesmos posicionam como anormais. (MORGENSTERN, 2016, p. 159).

Com a articulação entre saberes da educação e saberes especializados, as pessoas com deficiência passam a ser alvos de práticas corretivas, que se tornam necessárias como forma de retorno a uma pressuposta normalidade.

[...] [foi] a partir do enlace da educação com os saberes médico-clínicos que os sujeitos com deficiência passaram a ser analisados, observados, diagnosticados e identificados como sujeitos que precisavam ser submetidos a práticas corretivas e reabilitadoras para que pudessem retornar à normalidade. (MENEZES, 2011, p. 24).

Além de promover práticas de normalização via correção, os serviços de apoio em rede operam processos de normalização por meio de *práticas de manutenção*. Isso não significa que as práticas de correção sejam substituídas. As práticas de manutenção operam justamente na necessidade, a partir das políticas de inclusão, de manter os alunos na escola comum. Assim, “para que a vontade de ver todos incluídos seja efetivada, inventam-se serviços de apoio pedagógico como forma de garantia da permanência na escola daqueles ditos com dificuldades de aprendizagem [...]” (ARNOLD, 2006, p. 115).

Os serviços de apoio em rede fazem circular diferentes campos de saber sobre os sujeitos com deficiência. Uma série de ações, de certa maneira, estabelecem um fluxo circular desses sujeitos entre os serviços e a escola. A produção de diagnósticos atestando a deficiência e a necessidade de estar na escola comum, a prescrição de medicamentos como forma de normalizar condutas e as intervenções terapêuticas para corrigir déficits são mecanismos que, de algum modo, auxiliam na possibilidade de tais sujeitos estarem e permanecerem na escola comum. Ocorre, então,

[...] a criação de serviços de apoio pedagógico, buscando-se aliados em outros campos de saber, como o da ciência, da medicina, da psicologia, que, ao apresentarem diagnósticos e administrarem medicamentos a tais indivíduos, inferem ajuda na intenção de mantê-los na escola inclusiva. (ARNOLD, 2006, p. 148).

Pode-se pensar que a rede de serviços acaba orientando fluxos de circulação desses sujeitos fora da escola, mas com a intenção de devolvê-los e mantê-los na escola comum. Nesse sentido, a rede que se estabelece acaba por oferecer serviços que a escola não comporta: serviços de diagnósticos clínicos, de habilitação e reabilitação em diferentes áreas (fonoaudiologia, motora, etc.), de orientação, tratamento e/ou acompanhamento psicológico/psiquiátrico, ou ainda, serviços na área de proteção social. Dessa maneira, tais serviços respondem às diferentes demandas e necessidades dos alunos com deficiência, efetivando sua permanência na escola comum.

Ao discutir a implantação da Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência como condição de política pública estruturante do SUS em 2012, Mendes (2014) diz que a

proposta de tal rede é a criação, a ampliação e a adequação de serviços ligados ao SUS. Esta rede procura regular e articular os serviços em benefício do atendimento à saúde das pessoas com deficiência. De acordo com Mendes (2014), tais serviços operam para

[...] articular-se com as Redes de Ensino das Regiões de Saúde para identificar crianças e adolescentes com deficiência e avaliar suas necessidades; dar apoio e orientação aos educadores, às famílias e à comunidade escolar, visando à adequação do ambiente escolar às especificidades das pessoas com deficiência. (MENDES, 2014, p. 150, grifos meus).

O excerto acima faz referência às possibilidades de articulação entre a rede da saúde com o sistema educacional. Podemos verificar que *identificar pessoas com deficiência, avaliar suas necessidades e dar apoio e orientação aos educadores, visando à adequação do ambiente escolar*, são ações a serem desenvolvidas pela rede de saúde. Essa forma de operacionalizar uma *rede de cuidados à saúde* que intervém diretamente na escola permite apontar alguns desdobramentos, desenvolvidos a seguir.

Inicialmente, a necessidade de identificar as pessoas com deficiência é uma ação desenvolvida de forma prioritária pelos serviços de apoio em rede. Conforme exemplos apresentados no quadro 18, a função diagnóstica sempre se mostrou presente nas políticas de inclusão escolar a partir da década de 1990:

Quadro 18 - Função diagnóstica dos serviços de apoio em rede

Desenvolver **ações articuladas e integradas, entre as áreas da educação, ação social, saúde e trabalho**, para os **processos de avaliação/acompanhamento, diagnóstico** diferencial, atendimento educacional e preparação para o trabalho. (BRASIL, 1994, p. 57, grifos meus).

Propiciarão serviços de saúde que as pessoas com deficiência necessitam especificamente por causa de sua deficiência, inclusive **diagnóstico** e intervenção precoces, bem como serviços projetados para reduzir ao máximo e prevenir deficiências adicionais, inclusive entre crianças e idosos (BRASIL, 2007, p. 51, grifos meus).

A nova política induz a **articulação entre os serviços**, garantindo ações de promoção à saúde, **identificação precoce de deficiências**, prevenção dos agravos, tratamento e reabilitação. (BRASIL, 2011, p. 70, grifos meus).

A **avaliação** da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por **equipe multiprofissional e interdisciplinar** [...].(BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O diagnóstico da deficiência é uma necessidade. Não é sem importância que tal ação se apresenta de maneira tão potencializada nas políticas de inclusão escolar. Identificar, conhecer, saber quem são as pessoas com deficiência, suas especificidades e suas necessidades estabelece uma relação direta com os processos de normalização aos quais tais sujeitos passam a ser submetidos.

O diagnóstico das anormalidades não é uma invenção contemporânea. Foucault (2007) aponta que, no século XVIII, a técnica do exame “estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados” (FOUCAULT, 2007, p. 154). O exame faz com que cada sujeito seja visto, descrito, virando um caso; ao exame interessam as características individuais, as aptidões, as capacidades e os desvios. Cada sujeito vai sendo “inventariado” e, ao mesmo tempo, incorporado em um sistema comparativo geral que se preocupa com as recorrências de uma determinada população. Além da identificação das características de cada um, estas também são comparadas com características de um grupo, o que permite estabelecer normalidades e desvios e, ao fim e ao cabo, exercer sobre os sujeitos processos de correção, normalização, disciplinamento e governo. Nesse sentido, os diagnósticos produzidos por diferentes saberes capturam “esses grupos populacionais completamente desconhecidos, de modo a torná-los conhecidos e, portanto, passíveis das ações governamentais. Trata-se, para usar as conhecidas palavras de Foucault, de ‘conhecer para governar’ ”. (LOCKMANN, 2013, p. 209).

A lógica moderna de funcionamento do exame permanece, na atualidade, em relação aos processos de diagnóstico das pessoas com deficiência pelos serviços em rede. Conhecer esses sujeitos torna-se premissa básica para que se possa intervir sobre eles. Seja de forma terapêutica, médica ou pedagógica, as intervenções só são passíveis de planejamento e operacionalização a partir dos saberes produzidos pelo diagnóstico. Na escola comum, o diagnóstico dos sujeitos com deficiência torna-se um documento quase essencial. É por meio dele que a escola justifica sua intervenção ou não, bem como aciona uma rede de *experts* e serviços para atender às especificidades e necessidades pontuadas pelo diagnóstico.

As atitudes dos alunos, suas reações e o seu desenvolvimento são alvo de observações contínuas para conhecer melhor cada caso e encontrar alternativas adequadas ao intuito de intervir, normalizar e governar. Para isso, cria-se uma rede de *experts*, entre eles, podemos destacar psicólogos, neurologistas, psicopedagogos e professores, que utilizam seus saberes para propor intervenções, sejam elas pedagógicas, terapêuticas ou médicas. (LOCKMANN, 2010, p. 87, grifos da autora).

Lockmann (2010) defende que os saberes médicos, expressos nos diagnósticos, laudos e pareceres clínicos, colocam em funcionamento duas operações: a *vontade de nomear* e a *vontade de normalizar* (LOCKMANN, 2010). Na vontade de nomear, existe a necessidade de posicionar os sujeitos como normais e anormais e de produzir saberes cada vez mais minuciosos dos sujeitos com deficiência, tornando-os conhecidos para que se possa governá-los.

Na primeira delas, a preocupação do saber médico não é apenas posicionar os sujeitos como normais ou anormais, deficientes ou não deficientes, portadores ou não de necessidades educacionais especiais, mas, além de marcar essa linha divisória entre normais e anormais, ele produz saberes específicos sobre cada uma dessas anormalidades, classificando-as em categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e numerosas. Há, portanto, a necessidade de tornar os sujeitos conhecidos, de capturá-los dentro de classificações e diagnósticos que lhes atribuem um nome, ou de uma síndrome, ou de uma deficiência. Em qualquer um dos casos, essas categorizações fazem desse sujeito alguém menos estranho, mais conhecido e, por isso, mais governável. (LOCKMANN, 2010, p. 113).

A segunda operação, vontade de normalizar, indica a necessidade de, além de conhecer os sujeitos com deficiência, intervir mediante processos de normalização.

Não basta apenas desenvolver saberes sobre os sujeitos, sobre seus comportamentos, sobre suas características, para poder enquadrá-los num diagnóstico. Não basta apenas produzir um laudo sobre os sujeitos, o qual define suas potencialidades, suas dificuldades, suas perspectivas de aprendizagem e de não aprendizagem. Além disso, passa-se a desenvolver diferentes técnicas de normalização para aproximar os sujeitos da normalidade. (LOCKMANN, 2010, p. 117).

Além da nomeação e normalização dos desvios e das anormalidades, os diagnósticos têm ampliado seu campo de atuação. Ao serem acionados pela escola, no momento em que os sujeitos com deficiência são encaminhados para os serviços em rede, os diagnósticos também apontam questões de aprendizagem, comportamentos e inteligência, definindo limitações e possibilidades no campo pedagógico (MOYSÉS, 2001; LOCKMANN, 2010). Dessa maneira, os saberes produzidos pelos diagnósticos acabam constituindo-se como verdades sobre os sujeitos com deficiência, em diferentes áreas (na saúde, na assistência, na educação), “conferindo-lhes uma série de características, estabelecendo níveis do seu desenvolvimento, limitações para a sua aprendizagem, assim como fazendo prescrições para a sua própria vida” (LOCKMANN, 2010, p. 115).

Juntamente com Lockmann (2010), ao problematizar tais questões sobre os diagnósticos, não pretendo criticar de forma negativa sua existência. Ao contrário, acredito que os diagnósticos são instrumentos importantes para conhecer as especificidades e necessidades de cada sujeito e intervir de forma eficaz para promover seu desenvolvimento. Porém, é importante ressaltar que os usos que se têm feito desses instrumentos pode reforçar marcas que enfatizam limitações, desvios e dificuldades. Moysés (2001) alerta que,

Feito um diagnóstico, como em um passe de mágica, cessam as pressões, como se o diagnóstico bastasse, prescindindo do tratamento. O diagnóstico não é bastante para resolver o problema, porém é suficiente para acalmar os conflitos que um aluno que não-aprende-na-escola gera. (MOYSÉS, 2001, p. 46).

Em relação à necessidade dos diagnósticos e aos usos que se fazem desse instrumento, é importante ressaltar uma questão: na Nota Técnica nº 04 de 2014 do Ministério da Educação, a apresentação de laudos clínicos não é mais obrigatória para que o aluno com deficiência tenha acesso aos serviços de apoio, como o AEE. Tal normativa entende que o AEE é um atendimento pedagógico, e não clínico, tornando o laudo/diagnóstico clínico um documento complementar. Além disso, se durante a elaboração do plano de AEE for identificada a necessidade de tal documento, o professor responsável pelo AEE poderá, juntamente com a área da saúde, providenciar o diagnóstico/laudo clínico como complementar e anexo ao plano de AEE. Conforme tal normativa,

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, 2014, p. 03).

Mais ainda, essa normativa aponta que a exigência de diagnósticos para a indicação dos alunos com deficiência no Censo escolar “denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (BRASIL, 2014, p. 02).

O diagnóstico na escola torna-se, a partir da normativa acima citada, um documento complementar, e não mais obrigatório. Porém, ao mesmo tempo, o diagnóstico é ainda

imprescindível para que os sujeitos com deficiência tenham acesso a benefícios da assistência e do trabalho formal na atualidade. Nesse sentido, a função do diagnóstico parece esmaecer-se no campo pedagógico, mas se fortalece no campo econômico e de direitos. Assim, aponto duas questões: o acesso às cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho (Lei nº 8.213 de 1991) e a oferta do Benefício de Prestação Continuada – BPC (Lei nº 8.742 de 1993).

Entre outras providências, a Lei nº 8.213, de 1991, regula a proporção no número de empregados com e sem deficiência que as empresas devem contratar. Essa legislação também aponta o Ministério do Trabalho e Emprego como órgão fiscalizador do cumprimento das orientações legais sobre as vagas de emprego preenchidas por pessoas com deficiência. Para orientar mais claramente o processo de contratação de pessoas com deficiência e facilitar o cumprimento das normas contidas na Lei, o Ministério do Trabalho e Emprego lança, em 2007, o manual *A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho* (BRASIL, 2007). O manual traz questões sobre quem são as pessoas com deficiência a serem contratadas, habilitação e reabilitação para o trabalho, cálculo das cotas e outras. Em relação ao diagnóstico, o manual esclarece que

A condição de pessoa com deficiência pode ser comprovada por meio de: a) Laudo médico, que pode ser emitido por médico do trabalho da empresa ou outro médico, atestando enquadramento legal do(a) empregado(a) para integrar a cota, [...] Este laudo deverá especificar o tipo de deficiência [...]. (BRASIL, 2007, p. 23).

Rech (2015), verificando a articulação entre escola e empresa em prol da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, indica que a inclusão, ao transcender a espaço escolar, dá visibilidade a outros espaços, como o empresarial. Conforme a autora, “a escola e a empresa iniciaram movimentos de aproximação mais expressivos nas primeiras décadas do século XX, quando houve a necessidade de se investir em capital humano por meio da Educação” (RECH, 2015, p. 215). Assim, escola e empresa aproximam-se para desenvolver ações com vistas à inclusão social. Considerando-se a racionalidade neoliberal que permeia as ações do Estado,

[...] nada me parece mais coerente do que colocar neste circuito econômico todos aqueles que estavam, até então, encarecendo o Estado, como, por exemplo, as pessoas com deficiências. Era preciso que essa parcela da população deixasse suas casas e as escolas especiais para poder contribuir de alguma forma. (RECH, 2015, p. 76).

A autora salienta que tal investimento da empresa no ingresso do jovem deficiente no mercado de trabalho está condicionado, entre várias coisas, à comprovação da deficiência: “o laudo médico é tido como um documento fundamental para a contratação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho” (RECH, 2015, p. 212). É possível compreender, então, que o diagnóstico permite que as pessoas com deficiência entrem no jogo econômico através do mercado de trabalho formal, tão necessário à racionalidade neoliberal, que organiza as ações do Estado na atualidade.

Vários são os investimentos governamentais e educacionais para efetivar a articulação entre escola e empresa e, com isso, garantir que as pessoas com deficiência ingressem no mercado de trabalho formal. Porém, para aqueles que não conseguem alcançar tal condição, outras estratégias são criadas pelo Estado a fim de assegurar a circulação dessas pessoas em uma grade econômica e social. Políticas de assistência social são, portanto, acionadas e efetivadas com fins de proteção da população vulnerável e garantia de direitos mínimos (como renda para a sobrevivência).

A Lei nº 8.742, de 1993, dispõe sobre a organização da Assistência Social, entre outras providências. Encontra-se como um dos objetivos dessa normativa favorecer a “habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” (BRASIL, 1993, s/p). Além disso, a lei prevê “**a garantia de 1 (um) salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência** e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família” (BRASIL, 1993, s/p, grifos meus).

Para a concessão do benefício, a pessoa com deficiência deve realizar avaliação médica e social que comprove a deficiência e o seu impedimento de longo prazo para participação plena e efetiva na sociedade. Conforme disposto na lei,

A concessão do benefício ficará sujeita à avaliação da deficiência e do grau de impedimento de que trata o § 2º, composta por avaliação médica e avaliação social realizadas por médicos peritos e por assistentes sociais do Instituto Nacional de Seguro Social – INSS. (BRASIL, 1993, s/p).

De acordo com Lasta (2015), as políticas assistenciais iniciaram no governo de Fernando Henrique Cardoso e expandiram-se nos governos Lula e Dilma Rousseff. Diz a autora que “tais políticas vêm se estabelecendo nos últimos anos no Brasil por meio de uma proposta de inclusão e proteção social como direito” (LASTA, 2015, p. 18). Essas políticas buscam

viabilizar para a população dita em situação de miserabilidade, pobreza e vulnerabilidade uma série de benefícios socioassistenciais, dentre eles: **benefício de prestação continuada para idosos e pessoas com deficiência (BPC)**, Bolsa Família, Projovem, Prouni, vale-gás, Fome Zero, salário-desemprego, bolsa para egressos da Fase, vale-cultura, auxílio-reclusão, entre outros. Portanto, a concepção de Assistência Social **como direito à inclusão e à proteção social, ou direito à segurança social**, marca a universalização de garantia e acesso a bens e serviços a determinada população. (LASTA, 2015, p. 18, grifos meus).

Ao comprovar a condição de deficiência via avaliação médica e social realizada pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), a pessoa com deficiência passa a ter direito de receber o BPC como forma de garantir, minimamente, meios para sua sobrevivência. O diagnóstico da deficiência, dessa maneira, permite que esses sujeitos entrem no campo da inclusão e proteção social, constituindo-se como pessoas com direito à proteção e à assistência social.

Os excertos de práticas de apoio terceirizado, apresentados nos quadros 6, 13 e 14, dão visibilidade à constituição da rede de serviços de apoio e à circulação do aluno com deficiência nessa rede. Isso permite discutir o quanto os processos de normalização se tornam mais refinados a partir do século XX. Mesmo com diferentes formas de organização e funcionamento, e não desconsiderando seu caráter corretivo, as redes de serviços também apontam práticas de manutenção do aluno com deficiência na escola comum. Essa condição se dá, principalmente, pela articulação de diferentes campos de saber, que intervêm por meio de diferentes ações para que o aluno permaneça na escola. Nesse sentido, o diagnóstico da deficiência ganha destaque, pois, de alguma forma, aponta características e especificidades que servem de informações para que a escola efetive práticas educacionais para a inclusão escolar. Conforme Oliveira e Weschenfelder (2017),

[o sujeito] pode passar a ser analisado por meio de diagnósticos precisos, que, por sua vez, possibilitarão a prescrição de exercícios e investimentos reguladores, com vistas a melhorar sua performance, numa constante busca para superar a si mesmo. (OLIVEIRA e WESCHENFELDER, 2017, p. 90).

Pode-se dizer, então, que o diagnóstico da deficiência, realizado por diferentes serviços, permite que a pessoa com deficiência entre na lógica econômica e de direitos pelo acesso à lei de cotas no mercado de trabalho e a benefícios assistenciais, como o BPC.

Na próxima seção, continuo a análise das práticas de apoio terceirizado e visualizo uma segunda possibilidade de discussão: a individualização das intervenções educativas. As

práticas, constituídas por saberes de diferentes ordens, orientam ações educacionais individualizadas e adaptadas às necessidades e especificidades do aluno com deficiência.

4.2 - A individualização das intervenções educativas

Quadro 19 - A individualização das intervenções educativas

A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. **Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente**, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado. (UNESCO, 1990, p. 05, grifos meus).

A individualização pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais. (BRASIL, 1994, p. 39, grifos meus).

Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2007, p. 49, grifos meus).

[...] **adoção de medidas individualizadas** e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Os excertos acima mostram a necessidade de atender às demandas específicas dos sujeitos com deficiência na escola comum. A individualização, como forma de considerar as características e necessidades dos sujeitos, parece ser uma condição que se fortalece nas práticas de apoio terceirizadas. Essa condição está relacionada com a racionalidade neoliberal que organiza as ações do Estado. Thoma e Kraemer (2017, p. 84) afirmam que “o Estado assume papel relevante na promoção de ações para garantir espaços educacionais que fomentem e promovam a potencialização das competências individuais”. Conforme Loureiro (2017), o “processo de individualização, [...], é próprio da racionalidade neoliberal desenvolvida na última metade do século”. (LOUREIRO, 2017, p. 184). Por isso a individualização mostra-se tão presente nas políticas de inclusão a partir da década de 1990. Marín-Díaz evidencia que os processos de individualização estão relacionados com a necessidade de “produção de modos de ser adaptáveis e flexíveis [...]”. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 209).

Disse anteriormente que os diagnósticos, constituídos por diferentes saberes, produzem verdades sobre os sujeitos. Essas verdades chegam à escola e acabam orientando ações pedagógicas que envolvem medidas específicas e individualizadas como modo de efetivar a inclusão escolar. Klein (2017, p. 72) afirma que “a inclusão aparece de forma centralizada [...] no processo que individualiza o ensino e a aprendizagem”.

É possível entender que toda rede de serviços acionada, cada qual com sua especialidade, acaba fornecendo informações que são utilizadas pela escola para atender a diferentes demandas relativas ao aluno com deficiência e ao seu processo de aprendizagem. A ampliação das funções da escola não se dá somente na incorporação de atividades e programas da saúde e da assistência social nas atividades escolares (como aplicação de flúor, vacinação contra vírus HPV, programa de prevenção ao uso de drogas, etc.). Além disso, penso que as redes de saúde e de assistência também interpelam a escola, orientando ações a serem efetivadas para garantir a permanência e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência. Conforme Beyer (2006), “em nosso incompleto sistema de atendimento às pessoas com necessidades especiais, constata-se o predomínio de ações terapêuticas: o delineamento pedagógico mantém-se atrelado à orientação de natureza terapêutica”. (BEYER, 2006, p. 19). Assim,

[...] por meio do estudo, do olhar individual, da observação, da investigação, por parte da docência, das características, principalmente psicológicas, comportamentais e sociais dos alunos também chamados de sujeitos aprendentes, o professor age como um terapeuta nas intervenções da aprendizagem. (OLIVEIRA e WESCHENFELDER, 2017, p. 92).

As práticas de apoio terceirizado ressaltam as adaptações e as flexibilizações curriculares para promover a individualização das intervenções educativas. Embora entendidas como sinônimos, estas apresentam interessantes diferenças para pensarmos a inclusão escolar na atualidade, que passarei a discutir em seguida. Tais estratégias podem ser observadas nos excertos do quadro 20:

Quadro 20 - Adaptações e flexibilizações curriculares

Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades **na adaptação do currículo** e da instrução no sentido de **atender às necessidades especiais dos alunos**, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. (UNESCO, 1994, p. 10, grifos meus).

Atendimento educacional adequado às necessidades especiais do alunado, no que se refere **a currículos**

adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciados, ambiente emocional e social da escola favorável à integração social dos alunos, pessoal devidamente motivado e qualificado. (BRASIL, 1994, p. 51, grifos meus).

A educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que **requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social**, bem como ajudas e apoios intensos e contínuos e **flexibilização e adaptações curriculares** tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover – pode efetivar-se em escolas especiais, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam os apoios de que necessitem. (BRASIL, 2001, p.54, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

As adaptações curriculares não são uma novidade das práticas de apoio terceirizado. Mesmo que o conceito de adaptações curriculares apareça na atualidade, as ações engendradas para modificar o currículo em função da deficiência já podem ser vistas desde a década de 1940. Expressões como *ensino emendativo*⁷⁴ já atribuíam caráter diferenciado a métodos de ensino, a programas e, conseqüentemente, a currículos direcionados aos alunos com deficiência. No capítulo anterior, em vários momentos, pudemos verificar que um currículo específico, individualizado e adaptado às condições, necessidades e especificidades das pessoas com deficiência era uma condição essencial para que práticas pedagógicas pudessem ser pensadas e operacionalizadas. Assim, “o investimento operado no indivíduo com deficiência visava ao seu enquadramento na ordem social e/ou ao gradativo esmaecimento de sua incapacidade”. (THOMA e KRAEMER, 2017, p. 38). Entendo que o enquadramento social e o esmaecimento de incapacidades estão presentes nas práticas de apoio, que não abandonaram estratégias de correção e normalização na atualidade. Porém, é importante ressaltar que essas características estavam destacadas até início dos anos 90, uma vez que a Educação Especial era entendida como um sistema educacional à parte da educação escolar geral.

Nesse sentido, Garcia (2007) explica que o termo *adaptação curricular* se relaciona com o modelo médico-psicológico que embasa o entendimento da Educação Especial em suas primeiras formas de atendimento. Segundo a autora, as adaptações curriculares adquirem o sentido de “adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias de deficiência: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo, das condutas típicas e das altas habilidades”. (GARCIA, 2007, p. 17). O currículo, desse modo,

⁷⁴ O ensino emendativo destinado às pessoas com deficiência foi, segundo Januzzi (2004), muito presente nas décadas de 1930 a 1960, período em que iniciaram e se consolidaram as classes e escolas especiais. Segundo a autora, “a expressão emendativo, do latim *emendare*, significa corrigir falta, tirar defeito, [...] suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais”. (JANNUZZI, 2004, p. 70). Assim, o ensino destinado a tais sujeitos tinha como objetivo a correção dos seus desvios para aproximá-los da normalidade.

deveria ser adaptado conforme as características que cada deficiência apresentasse. Pode-se perceber aí uma aproximação com o *ensino emendativo*, em que o currículo também se centra no que a deficiência apresenta: falhas, desvios, anormalidades. Segundo Scherer (2015),

[...] podemos perceber que as adaptações curriculares e outras estratégias que têm aparecido com objetivos semelhantes parecem ainda se submeter às formas de conhecimento legitimado como verdadeiro, às classificações de quem pode aprender ou quem não teria capacidades para tal tarefa, às divisões em um suposto conhecimento válido e científico e outro denominado como popular. Observamos que esses modelos curriculares buscam realizar ajustes necessários, mas não nos permitem questionar os conhecimentos legitimados como oficiais nem as próprias bases em que a inclusão foi construída. Essas práticas ditas inclusivas parecem inserir os escolares num processo de reafirmação de um conhecimento já existente sobre que ele é e o que ele pode vir a ser. (SCHERER, 2015, p. 62).

Já em relação à flexibilização curricular, a autora indica que tal proposta surge em meados de 1990 e se relaciona “ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos” (GARCIA, 2007, p.15) pensados e organizados para determinados grupos e sujeitos. Isso possibilitaria a priorização e a hierarquização de determinados conteúdos e formas de acessá-los a partir das diferenças de cada grupo e de cada aluno. Assim, a flexibilização curricular poderia ser entendida quando o “trabalho pedagógico volta-se ao grupo” (FLORIANI e FERNANDES, s/d, p. 06); já a adaptação curricular ocorre no plano individual, direcionado a certas especificidades. Porém, Floriani e Fernandes (s/d) alertam que os serviços especializados têm “importado” práticas da Educação Especial baseada em um modelo médico-psicológico e, com isso, as intervenções individualizadas ficam centradas na reabilitação, no tratamento e na correção dos desvios. Nas palavras das autoras, “a ênfase aos serviços especializados se faz presente com aparente impressão de atender a todos e as diretrizes operacionais seguem levando uma estrutura de educação especial para a educação básica, repetindo o modelo médico-psicológico”. (FLORIANI e FERNANDES, s/d, p. 07).

Em relação ao movimento das adaptações curriculares para as flexibilizações curriculares, destaco o trabalho de Scherer (2015). A autora ressalta que, em 1998, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “o Brasil busca homogeneizar os componentes curriculares para toda a sua extensão territorial”. (SCHERER, 2015, p. 58). Com essas diretrizes e o estabelecimento de conhecimentos mínimos, outras estratégias necessitaram ser criadas para aqueles que não conseguiam acompanhar um currículo mínimo. Assim, o documento *Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* volta-se ao público da Educação Especial (SCHERER,

2015). Esse documento específico orienta que os professores devem considerar os diferentes alunos que se encontram nas escolas, o que reivindica um currículo dinâmico e flexível para atender às especificidades dos alunos com deficiências. Conforme a autora,

podemos observar que os parâmetros curriculares sugerem a utilização de adaptações curriculares para que se possam atender efetivamente os alunos que tenham demandas diferenciadas dos demais. Ainda segundo os PCNs, a adequação curricular deverá compreender todos os processos que envolvem a aprendizagem do educando na escola, passando primeiramente pela definição dos objetivos e pelo desenvolvimento dos conteúdos, indo até os processos avaliativos, sempre com o objetivo de “favorecer a aprendizagem do aluno” (BRASIL, 1998, p. 13). Conforme o documento, as adaptações deverão resguardar o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar necessita. (SCHERER, 2015, p. 58).

Dessa forma, “no momento em que se garante, por meio de um documento, que o currículo deve ter parâmetros nacionais comuns, também se associa a flexibilização à ideia da inclusão escolar”. (SCHERER, 2015, p. 58). Nesse sentido, a inclusão escolar liga-se à compreensão da flexibilização curricular, uma vez que implica um currículo que possa atender às demandas específicas de determinados alunos, sem abandonar uma base comum. Silva (2014), ao discutir as políticas curriculares contemporâneas, indica que a *customização curricular*, pensada em um contexto da escola inclusiva, aponta para “uma intensa flexibilização dos processos normativos”. (SILVA, 2014, p. 147). Portanto, a própria norma que opera no interior da instituição escolar passa a ser flexível, capturando um número cada vez maior de sujeitos.

Retomando a seção abordada anteriormente, sobre o estabelecimento de serviços em rede, segundo Scherer (2015), os PCNs destinados às pessoas com deficiência também ressaltam a “importância do trabalho em equipe, envolvendo diferentes profissionais que atendem o aluno para a elaboração de projetos curriculares individualizados”. (SCHERER, 2015, p. 90). Vejo novamente a possibilidade de interpelação de saberes médicos e psicológicos na composição de estratégias educativas para as pessoas com deficiência na escola comum. Conforme a autora, “as ciências psi têm defendido a necessidade de respeito ao tempo, interesse e ritmo do aluno, enunciados estes que serão centrais para sustentar a emergência das adaptações curriculares”. (SCHERER, 2015, p. 92). Dessa forma, “[...] os discursos das ciências psi são uma peça-chave para a constituição de adaptações curriculares, pois o processo de aprendizagem é regulado por uma ideia de desenvolvimento infantil”. (SCHERER, 2015, p. 95). É possível compreender a ênfase nos comportamentos, no trabalho individual e no desenvolvimento de capacidades específicas considerando-se um deslocamento do entendimento clínico-médico para um entendimento psicológico da

educação a partir do século XX. (THOMA e KRAEMER, 2017). Essa ideia está assentada nos parâmetros de desenvolvimento “normal”, difundidos por diferentes teóricos, como Piaget, Vigotsky, Montessori, etc. Cabe lembrar que esses autores também foram utilizados para embasar o ensino individualizado, direcionado aos interesses e necessidades das pessoas com deficiência, justificando, por muito tempo, a criação de espaços exclusivos para atendimento desses sujeitos.

As verdades deste tempo sobre currículo e aprendizagem estão apoiadas em uma matriz de sentido constituída pelos campos da Psicologia, Pedagogia, Psicopedagogia e Neurociência, entre outros. Essa matriz fortalece a importância de modificação da escola e do currículo, para garantir a aprendizagem de todos e, mais especificamente, de cada um. (SCHERER, e GRÄFF, 2017, p. 388)

Conforme explica Scherer (2015), as discussões sobre adaptações curriculares e flexibilizações curriculares não foram e ainda não são consensuais. Nesse sentido,

[...] é possível identificar três movimentos: (1) forte defesa das adaptações curriculares voltadas para os alunos com deficiência; (2) crítica à elaboração de adaptações curriculares, as quais fragilizam o ensino para os alunos com deficiência; (3) aparecimento das expressões “flexibilização curricular” e “flexibilizações curriculares”, que devem ser compreendidas como solução para o professor garantir a aprendizagem de todos e de cada um. (SCHERER, 2015, p. 100).

É possível perceber que a discussão das adaptações curriculares, que se direciona especificamente aos alunos com deficiência a partir de meados de 1990, tem uma ênfase voltada para as flexibilizações curriculares, principalmente a partir da década de 2000. Essa mudança de ênfase pode corresponder à necessidade de pensar “a escola e os processos pedagógicos de todos, e não mais exclusivamente dos alunos com deficiências” (SCHERER, 2015, p. 100), incluindo também os processos de aprendizagem, cada vez mais individualizados. Porém, isso não elimina o caráter de individualização das intervenções educativas. Penso que a individualização se potencializa com a ênfase na flexibilização curricular, pois permite que cada aluno e seu percurso escolar sejam alvos de intervenções mais sutis, mas, ao mesmo tempo, mais potentes na capacidade de corrigir falhas. Conforme Oliveira e Weschenfelder (2017, p. 89), “a linguagem da aprendizagem é a linguagem da individualização. É essa a trama discursiva que permitirá que o aluno, e sua trajetória escolar, seja tomado como um caso a ser atendido, um corpo a ser investido, um desvio a ser corrigido”.

A lógica de flexibilização enfatizada a partir dos anos 2000 está intrinsicamente relacionada a um modo de vida contemporâneo. A produção de sujeitos flexíveis também necessita que a escola contemple um currículo flexível. A escola, nesse modo de vida, deve contemplar a todos. Para que isso ocorra, várias são as modificações a serem realizadas.

Buscando nesses processos de in/exclusão um gradiente maior de participação dos alunos com deficiência, muitas são as questões a serem negociadas, flexibilizadas: na organização das adaptações curriculares, objetivos de aprendizagem são redefinidos, metodologias de ensino são recriadas, os tempos e espaços de aprendizagem são revistos. (HATTGE, 2014, p.158).

Posso perceber que houve uma mudança de ênfase importante a partir das políticas de inclusão escolar: de um aluno que precisava adaptar-se à escola para uma escola que deve adaptar-se a todos os “tipos” de alunos. As políticas apontam a necessidade do [...] investimento do professor em criar práticas exclusivas conforme a deficiência, ou as necessidades, ou as características do aluno”. (OLIVEIRA e WESCHENFELDER, 2017, p. 91). Com isso, foi necessária a criação de diferentes estratégias, entre elas, as adaptações e flexibilizações curriculares.

Essas estratégias permitem que sejam operacionalizadas individualizações das intervenções educativas, pois se voltam aos interesses, necessidades e especificidades de todos os alunos, e não apenas dos alunos com deficiência. Enzweiler (2017a, p. 42) entende que “a individualização, por sua vez, caracteriza-se, em geral, por um tipo de condução mais medicalizada e apontada para as necessidades individuais [...]”.

Esse processo de medicalização da vida [...] tem efeitos sobre a educação: implica outros modos de intervenção educacional, muito mais pautados pelo olhar individual do que coletivo. Assim, ao fazerem-se mais articulações e apropriações de ordens médica/clínicas (e não pedagógicas) no campo educacional, as intervenções necessariamente passam a pautar-se por olhares e modos médicos, clínicos e individualizados, [...]. (ENZWEILER, 2017a, p.43).

Salvo as diferenças identificadas por alguns autores entre adaptações e flexibilizações curriculares, essas modificações possibilitam pensar que “cada um pode percorrer um caminho individualizado na sua escolarização, com base em seus gestos, preferências, dificuldades e facilidades”. (SCHERER, 2015, p. 102). Contudo, pensar nessas modificações como algo que garante os processos de inclusão pode dar a sensação de que a inclusão escolar é alcançada de forma simplista e reducionista, esmaecendo o caráter de tensão permanente que as práticas inclusivas colocam em operação. Nas palavras de Enzweiler (2017), “[...]”

somente ‘respeitar’ o caminho individual de aprendizagem de cada sujeito, parece que a inclusão (como lugar de chegada), estaria alcançada”. (ENZWEILER, 2017a, p. 44).

Não é de hoje que a individualização, a atenção às características dos alunos, a consideração de suas experiências e o uso de instrumentos clínicos para identificação das necessidades estão intimamente articulados com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares. Porém, a partir de uma racionalidade que opera com uma linguagem em que a aprendizagem se destaca, essas práticas também são deslocadas e enquadradas a partir de novos entendimentos.

O olhar individualizado, a valorização das características e experiências de cada aluno, o uso de diagnósticos para identificar as necessidades individuais foram constituindo as práticas pedagógicas desde o século XX. Na última década, o que ocorre é um enquadramento dessas práticas no interior de uma nova linguagem [da aprendizagem]. (OLIVEIRA e WESCHENFELDER, 2017, p. 90).

Assim, é possível pensar que as flexibilizações curriculares operam na possibilidade de promover diferentes aprendizagens. Se um currículo fixo limitava a aprendizagem de determinados conteúdos, um currículo flexível permite contemplar um universo ampliado de aprendizagens que cada sujeito pode apresentar. Por conseguinte, todos tornam-se capazes de aprender alguma coisa na escola.

As adaptações e flexibilizações curriculares possibilitam inserir o aluno com deficiência em um processo de normalização em que a aprendizagem é tida como normal e natural. Na lógica neoliberal, todos são capazes de aprender alguma coisa, inclusive as pessoas com deficiência. A aprendizagem é capturada como uma condição de normalidade de todos os sujeitos. Desse modo, estratégias como as adaptações e flexibilizações curriculares tornam possível a circulação dos sujeitos nesse gradiente de normalidade que é a própria aprendizagem. Tais considerações são objeto de discussão da próxima seção.

4.3 - O investimento na capacidade de aprendizagem

Quadro 21 - O investimento na capacidade de aprendizagem.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 04, grifos meus).

[...] uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas da Saúde, Assistência Social e Trabalho, **sempre que necessário para o seu sucesso na aprendizagem**, e que seja disponibilizada por meio

de convênios com organizações públicas ou privadas daquelas áreas; (BRASIL, 2001, p.48, grifos meus).

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da **disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias** que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e **desenvolvimento de sua aprendizagem**. (BRASIL, 2009, p. 01, grifos meus).

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o **aprendizado ao longo de toda a vida**; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a **garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços** e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que **maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino** [...]. (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).

Fonte: elaborado pela autora (2017).

A aprendizagem está na ordem do discurso. Encontramo-nos imersos em uma racionalidade que constitui sujeitos com um perfil de “aprendizagem ao longo da vida”, ou ainda, com a capacidade de “aprender a aprender”.

[...] o conceito de aprendizagem (*learning*) será o conceito pedagógico preponderante do século XX e, segundo parece, dos primórdios do século XXI. [...] Sua importância no desenvolvimento do pensamento e das práticas pedagógicas, durante o último século, pode ser apreciada no crescimento e na expansão das chamadas psicologias da aprendizagem, nos desenvolvimentos do campo do currículo, na difusão mundial da “tecnologia instrucional” e da “tecnologia educacional” nas décadas de 1960/1970, nas produções sobre a “aprendizagem ao longo da vida”, a “sociedade da aprendizagem”, o “aprendiz permanente” da década de 1990 e até nas mais recentes elaborações e discussões sobre a “abordagem por competências” ou “educação por competências”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230, grifos do autor).

A aprendizagem situa-se no centro das discussões educacionais e constitui-se como uma preocupação generalizada de diferentes esferas sociais. Biesta (2013, p. 30) afirma que “a linguagem da *educação* tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da *aprendizagem*” (grifos do autor). Ele ainda acrescenta que a “‘aprendizagem’ tornou-se também um conceito favorito em documentos de políticas nacionais e internacionais”. (BIESTA, 2013, p. 32). Percebe-se que tal conceito é encontrado de forma disseminada ao longo das políticas de inclusão escolar. Nessa lógica, a aprendizagem, ou a capacidade de aprender, passa a ser naturalizada como uma condição intrínseca a todos os sujeitos, inclusive das pessoas com deficiência. Assim, emerge o entendimento de que para aprender não são necessárias intervenções adequadas, de cunho pedagógico (ENZWEILER, 2017a). A aprendizagem torna-se algo natural, estando ligada principalmente a características biológicas de cada sujeito.

Enzweiler (2017) apresenta a *aprendizagem como efeito* de dois movimentos: naturalização e proliferação discursiva. A naturalização da aprendizagem aponta para o uso e recorrência de tal conceito em “políticas públicas brasileiras, documentos de órgãos nacionais/internacionais e matérias jornalísticas” (ENZWEILER, 2017, p. 19). Já o movimento de proliferação é apresentado “através de pesquisas nos acervos digitais de universidades e órgãos públicos” (ENZWEILER, 2017, p. 19), pontuando que o uso da palavra *aprendizagem* não varia nas diferentes áreas do conhecimento. Da mesma maneira que Noguera-Ramírez (2011) e Biesta (2013), Enzweiler (2017) pensa que

[...] a exacerbação da aprendizagem como um modo de vida contemporâneo está fortemente atrelada a uma necessidade presente em formar tipos específicos de sujeitos. Por tal processo, compreendo a aprendizagem como um *efeito do presente* justamente por atrelar-se aos modos de vida desta sociedade. (ENZWEILER, 2017, p. 35, grifos da autora).

O campo educacional é interpelado pela linguagem da aprendizagem, e as políticas de inclusão e práticas de apoio terceirizado também direcionam suas ações aos sujeitos considerados aprendentes. Enzweiler (2017) observa que, com a exaltação da aprendizagem, “no seu limite, ela é uma possibilidade de/para todos, pois todos aprendem algo, não mais sendo considerada a partir de algum tipo de deficiência, condição social ou cultural [...]”. (ENZWEILER, 2017, p. 50).

Para Enzweiler (2017), a naturalização, proliferação e exaltação da linguagem da aprendizagem que compõe diferentes saberes cristalizam verdades e invadem o campo educacional, ressaltando um poder de normalização. Esse poder materializa-se justamente na “capacidade do sujeito ser um aprendente”. (ENZWEILER, 2017, p.48). Nessa possibilidade, os processos de normalização operam na condição de capturar todos e cada um em um gradiente onde a aprendizagem é o eixo principal: independentemente do que se aprende e como se aprende, das diferenças culturais, econômicas e sociais, todos estão na condição de aprendizagem.

A figura aprendente, por sua vez, é marcada por um tipo de normalidade que supõe um conjunto de características e habilidades próprias que, necessariamente, não está ligado a desigualdades de outras ordens e que o limitaria em algum aspecto e que também poderia, de alguma forma, dificultar ou comprometer seus processos escolares de aprendizagem. O que me parece estar em jogo, mais do que tais diferenciações indicam, é a capacidade de ser e se qualificar enquanto aprendente. (ENZWEILER, 2017, p. 48).

Ao mesmo tempo que a figura do sujeito aprendente é produzida pela linguagem da aprendizagem, seu oposto – a figura do sujeito não-aprendente – precisa ser combatido, evitado a qualquer preço. A não-aprendizagem apresenta-se como um risco à lógica neoliberal que estrutura e orienta as ações do Estado, pois todos e cada um são aprendentes em potencial. Conforme Enzweiler (2017), “nessa perspectiva analítica, a não-aprendizagem, em uma sociedade movida pela aprendizagem como uma postura de vida, necessita ser combatida como um mal que pode vir a afligi-la”. (ENZWEILER, 2017, p. 39).

A não-aprendizagem, em uma sociedade de aprendizagem, é uma sombra. É um perigo que paira, que ronda e que precisa ser combatido, apesar de não ser/estar nomeado como tal. Por não estar nomeado, tal combate não está claramente declarado, mas está posto, pois não aprender torna-se, em um tempo em que *aprender é natural*, um traço *patológico*. Nesse sentido, a não-aprendizagem se insinua na articulação de diferentes campos discursivos: se insinua como um perigo constante e que deve ser corrigido. (ENZWEILER, 2017, p. 50, grifos da autora).

Segundo Rubio-Gaviria (2017), a lógica da aprendizagem institui um modo de vida em que “[...] aqueles que não praticam uma existência desde e em função da aprendizagem, correm perigo de habitar as margens sociais [...]”. (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 144, tradução minha⁷⁵). Nesse sentido, aprendizagem institui-se como um campo de saber na atualidade que dissemina entendimentos e verdades sobre o sujeito que aprende e o modo como ele é capaz de atuar sobre sua vida, modificando-a de acordo com diferentes demandas.

A aprendizagem como campo de saber contemporâneo nos diz que o sujeito que aprende é capaz de atuar de modos diversos em contextos e situações distintas; habilita-se para resolver problemas a partir de soluções novas e flexibiliza sua atuação de acordo com as demandas familiares, empresariais, educativas, tecnológicas, entre outras. (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 156, tradução minha⁷⁶).

O autor considera que a aprendizagem é a técnica fundadora de outras técnicas para que se possa viver na atualidade. O reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida torna-se a condição primeira para que não se habite nas margens dos grupos humanos.

[...] a aprendizagem é a técnica fundadora de outras técnicas para a habitação do mundo contemporâneo. Exigimo-nos saber como indivíduos aprendentes ao longo

⁷⁵ Do original em espanhol: “[...] quienes no practiquen una existencia desde y en función del aprendizaje, corren peligro de habitar las márgenes sociales [...]”. (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 144).

⁷⁶ Do original em espanhol: “El aprendizaje, como campo de saber contemporâneo, nos ha dicho que el sujeto que aprende es capaz de actuar de modos diversos en contextos y situaciones distintas; se habilita para resolver problemas a partir de soluciones novedosas, y flexibiliza su actuación al tenor de las demandas familiares, empresariales, educativas, tecnológicas, entre otras”. (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 156).

da vida, pois esta é a condição primeira para não habitar a margens dos grupos humanos, ou para não fazer parte das abjeções (periferia) em uma era de cosmopolitismo inacabado. (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 157, tradução minha⁷⁷).

A aprendizagem aparece com muita força nas políticas de inclusão escolar a partir da década de 2000. Isso não significa que nos documentos anteriores a essa década a aprendizagem não era visível. Entendo que a aprendizagem, de alguma forma, sempre atravessou políticas educacionais. Thoma e Kraemer (2017) apontam que aprendizagens específicas, ligadas à rotina diária e também a alguns ofícios, investiam na possibilidade de incorporar o sujeito com deficiência, primeiramente, ao convívio social. No segundo momento, se possível, seriam destinadas intervenções em termos de alfabetização e desenvolvimento de habilidades cognitivas, mediante os processos de escolarização. A aprendizagem, nesse sentido, estaria articulada muito mais com a possibilidade de reabilitação das pessoas com deficiência, característica presente até início da década de 1990.

Na busca pela reabilitação do sujeito anormal, as práticas de educação das pessoas com deficiência estavam centradas no desenvolvimento de aprendizagens específicas e de comportamentos importantes para a rotina diária. Entre as atividades desenvolvidas, encontravam-se aquelas relacionadas com vestimenta, alimentação, comportamentos e higiene. Além dessas, objetivava-se a formação para o desenvolvimento de aptidões no trabalho por meio das oficinas protegidas, com atividades ligadas às artes, à tapeçaria, à marcenaria e outras. Quando alguns alunos conseguiam se desenvolver além “do padrão”, também eram realizadas formações centradas na alfabetização e no desenvolvimento das potencialidades cognitivas. (THOMA e KRAEMER, 2017, p. 38).

As aprendizagens nas condições acima descritas não foram abandonadas ou substituídas pela aprendizagem na atualidade. Não se trata, então, de *outra aprendizagem* em si, mas entendo que há uma mudança de ênfase no que se refere ao entendimento e à operacionalização da própria aprendizagem. Na atualidade, o conceito da aprendizagem amplia-se: não apenas compreende o desenvolvimento de algumas habilidades e conteúdos, como também se articula ao um modo de vida.

As políticas de inclusão escolar aliam-se a esse entendimento ao estabelecerem, por meio das práticas de apoio terceirizado, diferentes estratégias para que o aluno com

⁷⁷ Do original em espanhol: “[...] el aprendizaje es la técnica fundante de otras técnicas para la habitación del mundo contemporáneo. Requerimos saber cómo individuos aprendientes a lo largo de toda la vida, pues esta es la condición primera para no habitar las márgenes de los grupos humanos, o para no hacer parte de las abyecciones (la periferia) en una era de cosmopolitismo inacabado”. (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 157).

deficiência seja reconhecido e subjetivado também como um sujeito capaz de aprender. Todo um leque de intervenções é produzido e operacionalizado para que esse sujeito não apenas seja constituído por falhas e desvios, que continuam existindo e devem ser corrigidos e normalizados, mas também para que seja investido pela lógica da aprendizagem permanente, ou seja, como um sujeito constituído pela capacidade de aprender. Dessa maneira, o uso de medicações, as terapias reabilitadoras, os diagnósticos, as individualizações nas práticas escolares (no currículo e na avaliação escolar, por exemplo), não somente se dirigem à indicação e correção das falhas e desvios, como também se reconfiguram, de modo a apresentar um sujeito com capacidade de aprender. Ou melhor, colocam a pessoa com deficiência em uma zona de normalidade em que a aprendizagem é a condição normal na qual a pessoa deverá se movimentar: aprendendo mais ou menos, de forma diferente, mas sempre aprendendo.

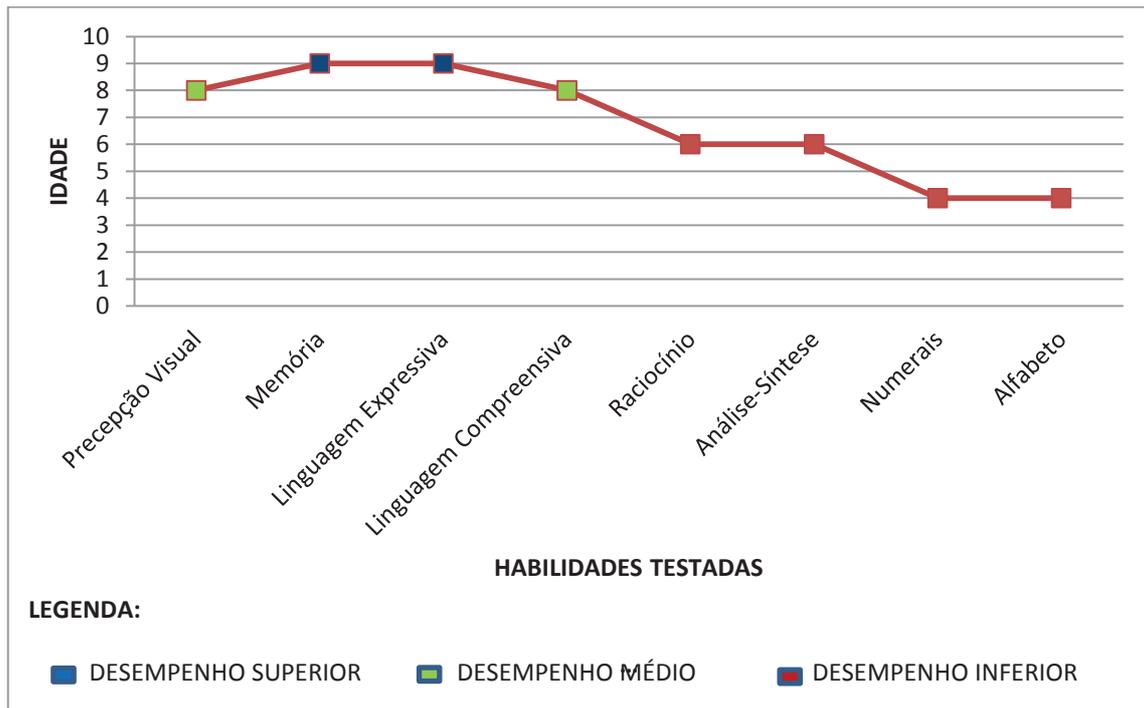
Posso compreender que as duas categorias analisadas anteriormente, *o estabelecimento da e a circulação na rede e a individualização das intervenções educativas*, são operacionalizadas de forma a constituir uma capacidade de aprendizagem permanente nos sujeitos com deficiência. Os saberes médicos e psicológicos que circulam nas redes de serviços direcionam seu olhar clínico para as possibilidades que esses sujeitos apresentam, e não só às falhas a serem corrigidas. Com tais informações, a escola coloca em operação intervenções individualizadas com vistas a desenvolver tais possibilidades, capturando os sujeitos pela possibilidade de aprender. Vejo, então, os processos de normalização operando não apenas na ordem da correção, mas na ordem da aprendizagem. Ou melhor, na ordem de colocar o sujeito com deficiência em uma ordem discursiva em que a aprendizagem é a normalidade da população, pois todos são capazes de aprender.

Entendo que as três ênfases anunciadas nesta Tese colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência na escola comum. Porém, posso afirmar que tais processos de normalização adquirem outra funcionalidade na atualidade. Além da necessidade de corrigir as falhas e desvios dos sujeitos com deficiência, a *rede-individualização-aprendizagem* articula-se para operacionalizar os processos de normalização que possibilitam pensar na constituição de um sujeito composto por *normalidades diferenciais*. Essa constituição permite multiplicar aqueles considerados normais. Dessa maneira, todos, de alguma forma, apresentam pequenas normalidades. No próximo capítulo, apresento uma possibilidade de análise que considera a *normalidade diferencial* como um refinamento dos processos de normalização na atualidade.

5. AS DEFICIÊNCIAS COMO NORMALIDADES DIFERENCIAIS

Que sujeito fabricam hoje os procedimentos de normalização [...]? (GORI, 2014, p. 299).

Gráfico 1 - Avaliação neuropsicopedagógica de aluno com deficiência com oito anos de idade



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 22 - Relatório de avaliação psicopedagógica de aluno de 9 anos

Funções em que apresenta facilidade:

- Habilidades visuonstrutivas;
- Raciocínio matemático.

Funções que mais necessitam ser trabalhadas:

- Expressão linguística;
- Entendimento de conceitos e regras sociais;
- Velocidade de processamento visuomotor;
- Tomada de decisão;
- Percepção visuoespacial para detalhes;
- Capacidade de inibição de estímulos secundários;
- Atenção alternada;
- Flexibilidade cognitiva para ir de relações concretas à abstração;
- *Clustering*: identificação de relação categórica e, posteriormente, temática;
- Análise e síntese.

Sugestões terapêuticas:

- Acompanhamento psicopedagógico;
- Possibilidade de acompanhamento psicológico;
- *Para a escola: sugere-se levar em consideração o quadro de imaturidade cognitiva de João⁷⁸, pois existe um grande impacto sobre seu aprendizado. Pode ser um aluno com currículo flexibilizado, atentando para as áreas que precisam ser desenvolvidas. Sugere-se a participação em sala de recursos.*

QI – 73. Rendimento limítrofe. *Potencial na Média.*

Fonte: Elaborado pela autora (2017, grifos meus).

Quadro 23 - Relatório de avaliação psicológica de aluna de 7 anos.

Ana necessita seguir tendo suas habilidades estimuladas como um todo, pois percebe-se a existência de condições em potencial um pouco maiores. As funções que mais necessitam ser trabalhadas atualmente incluem: atenção concentrada e memorização; conhecimento dos números e associação com as quantidades correspondentes; sequência dos acontecimentos e compreensão dos mesmos; vocabulário e jogos de montagem (como lego).

Seu raciocínio ainda mostra-se bastante concreto, iniciando um nível de pensamento mais funcional.

Reconhece poucos números. Tenta realizar contagens, porém se perde na sequência. Não escreve seu nome (apenas esboça as letras iniciais de forma espelhada) e não reconhece a maioria das letras. Em muitos momentos parece esperar ajuda para realizar as atividades. Demonstra conhecer algumas cores, porém ainda as confunde. Identifica bem os animais.

Sua organização visoespacial pode seguir sendo explorada.

Emocionalmente, parece haver algum tipo de evitação dos afetos, talvez como uma forma de defesa dos mesmos. Assim, deve permanecer sendo estimulada a expressar-se e a participar de situações interpessoais.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 24 - Relatório Neurologista – Pedro, 10 anos

Atesto que o paciente apresenta F 71, possuindo comportamento heteroagressivo e autoagressivo. Funções cognitivas muito prejudicadas. Em ajuste medicamentoso com progressiva melhora comportamental. Aluno de inclusão que necessita atendimento especial, com conteúdos adaptados e específicos e investimento nas relações sociais. Recebe acompanhamento no CAPS – I nas oficinas terapêuticas. Aguarda aumento de carga horária no serviço. Aguarda atendimento psicológico individual.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

⁷⁸ Todos os nomes aqui mencionados são fictícios.

O gráfico 1 apresentado no início do capítulo corresponde à avaliação de algumas habilidades, realizada por algum profissional especializado e externo à escola, que compõe um sujeito – no caso, um sujeito com deficiência. As habilidades avaliadas sinalizam “pontos fortes” (habilidades já desenvolvidas) e “pontos fracos” (habilidades a serem desenvolvidas) que devem ser estimulados na escola. Estas mesmas habilidades indicam algumas possibilidades de aprendizagem em que tal sujeito tem chance de apresentar melhor desempenho e sucesso acadêmico.

Da mesma maneira, os quadros 22, 23 e 24 anteriormente destacados apresentam relatórios de diferentes profissionais que atuam em serviços especializados, em rede ou não. Os documentos indicam, primeiramente, diagnóstico e características dos sujeitos avaliados. Em segundo lugar, apontam questões de aprendizagens em que se pode ou não investir, de acordo com as possibilidades e limitações de cada um. Em terceiro lugar, orientam as intervenções individualizadas que a escola deve realizar, seja em relação às habilidades a serem desenvolvidas mediante um currículo específico, seja em sugestões de atividades/conteúdos a serem trabalhados. Em quarto lugar, sugerem a articulação entre outros profissionais externos da escola para o atendimento às demandas e necessidades dos sujeitos.

O objetivo deste capítulo é discutir as formas como as normalidades diferenciais passam a constituir os sujeitos com deficiência. Operando por uma contínua fragmentação, os diferentes saberes que circulam incidem sobre os sujeitos com deficiência e permitem identificar não apenas desvios, mas habilidades e capacidades que devem ser visualizadas como diferentes normalidades.

As habilidades avaliadas nos exemplos que abrem este capítulo estão dissecadas, fraturadas, separadas, mas compõem diferentes gradientes e curvas em que cada sujeito se movimenta de forma a aproximar-se ou afastar-se de alguns padrões de normalidade. Dessa maneira, dificilmente tal sujeito será definido como um “completo” anormal, mas poderá ser descrito como alguém que possui algumas “normalidades”. Assim, a articulação *rede-individualização-aprendizagem* permite a constituição de *normalidades diferenciais* em cada sujeito com deficiência. A rede de serviços, ao identificar as habilidades (desenvolvidas ou não), permite que a escola faça intervenções pontuais, de maneira a potencializar as aprendizagens de cada um, retirando o caráter de anormalidade das pessoas com deficiência e constituindo um sujeito composto de diferentes curvas de normalidade.

As *normalidades diferenciais* podem ser entendidas como um refinamento dos processos de normalização. Tal refinamento aparece justamente em uma sociedade contemporânea, em que a inclusão coloca em funcionamento uma série de operações sobre os

indivíduos. As *normalidades diferenciais* operam para multiplicar as normalidades, tornando cada vez mais difícil apontar quem é mesmo o anormal. Cada indivíduo tem em si doses de normalidade que o situam em determinadas curvas de normalidade cada vez mais pormenorizadas: na educação, avaliam-se a memória, a percepção, a linguagem, o raciocínio; na saúde, avaliam-se a glicose, a pressão arterial, o colesterol, etc., e assim sucessivamente. Portanto, são traçadas curvas de cada especificidade que indicam normalidades e anormalidades em cada sujeito.

No segundo capítulo, apresentei as diferentes formas de operação da norma, na sociedade disciplinar e na sociedade de controle (ou seguridade) (FOUCAULT, 2008). Enquanto na disciplina a norma é definida a priori para só após identificar o par normal/anormal, na seguridade, se estabelece primeiramente o que é normal e o que é anormal, para somente então derivar uma norma. Esta norma será estabelecida de acordo com diferentes fenômenos, grupos e suas relações, compondo uma sociedade com diferentes normas relacionais, que variam de acordo com os grupos de sujeitos.

Não se pode, dessa maneira, falar em normalidade, considerando a existência de uma norma a priori, mas em normalidades, uma vez que é a partir do apontamento do normal em um determinado contexto e grupo que se tem uma determinação, construção e proliferação das normas. Todos serão assim, capturados e incluídos de acordo com determinados critérios construídos no interior de grupos sociais. Entende-se, portanto, que a norma vai ser produzida de acordo com as variações dos grupos. Cada um deles pode e cria novas normalidades para atender a determinadas exigências e regras sociais, permitindo que os sujeitos sejam capazes de circularem, fazerem parte e atuarem em diferentes espaços sociais. (CORRÊA, 2017, p. 57).

Essa inversão de operação da norma é condição fértil para pensarmos as *normalidades diferenciais*, uma vez que tal conceito descende de forma direta do conceito de norma e compreende um desdobramento dos processos de normalização.

Penso que vale a pena, neste momento, fazer uma breve retomada do funcionamento da norma em dois momentos históricos distintos: na sociedade disciplinar e na sociedade de segurança, que já foram, de alguma maneira, abordadas no capítulo 2 desta Tese. Inspirada em Corrêa (2017), apresento na tabela 15, uma síntese dos deslocamentos no modo de entendimento da normalidade e das formas de governo articuladas em cada período histórico.

Tabela 15 - Deslocamento da normalidade

	NORMALIDADE TRANSCENDENTAL	NORMALIDADE CIENTÍFICA	NORMALIDADE DIFERENCIAL
SÉCULO	XV- XVII	XVIII – XIX	XX – XXI
CONCEITO	Normalidade como algo divino ou maldito	Normalidade como saber a ser conhecido e corrigido, normalidade estatística	Medicina e psi criando e proliferando normalidades – a anormalidade como normalidade diferencial – diferença como normalidade – naturalização da diferença – populações definem normalidades
FIGURA CORRELATA	Monstro humano	Incorrigível, masturbador	<i>Homo oeconomicus, discentis, acessibilis</i> e outros.
PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO	Eliminação, Exclusão (Nau dos loucos, leprosos).	Inclusão por reclusão (peste, varíola, asilos, hospícios, escolas, educação especial)	Inclusão por circulação (participação nas esferas sociais)
GOVERNO	Soberano	Disciplinas, Seguridade/Biopoder (sujeitos, população, saberes e estatísticas)	Seguridade/Biopolítica (sujeitos, população, saberes e estatísticas)

Fonte: Elaborada pela autora (2017); inspirada em Corrêa (2017).

A definição da normalidade e da anormalidade não é uma questão atual. A partir do século XV, a normalidade estava associada à imagem divina. As marcas do corpo acusavam aqueles que não possuíam “imagem e semelhança” com Deus. Essa condição constituiu uma parcela de sujeitos anormais como monstros humanos, passíveis de eliminação e/ou exclusão da vida comunitária.

O século XVIII traz importantes movimentos em relação a outros entendimentos sobre a normalidade e a anormalidade. Primeiramente, os saberes sobre os sujeitos e, posteriormente, os saberes sobre a população permitem pensar sobre um deslocamento da correção individual (realizado pelas disciplinas) para um gerenciamento da população (operacionalizado pelas estatísticas).

Ao trazer alguns dos elementos já apresentados nesta Tese, tenho a intenção de estabelecer uma discussão da maneira pela qual os processos de normalização foram sendo refinados justamente a partir de uma anatomopolítica do corpo e da população: saberes cada vez mais pormenorizados sobre os sujeitos e suas características individuais, bem como sobre as populações e suas recorrências. Dessa maneira, penso poder estabelecer a relação da deficiência com as normalidades diferenciais.

O século XVIII é marcado pelas disciplinas. Isso significa que diferentes técnicas são colocadas em operação para

[...] assegurar a ordenação das multiplicidades humanas que tentam traçar, a respeito das multiplicidades, uma tática de poder tanto para tornar o exercício do poder o menos custoso possível (economicamente, pela pouca despesa que acarreta; politicamente, por sua relativa invisibilidade e pela baixa resistência que pode suscitar) quanto para fazer com que os efeitos deste poder social correspondam ao máximo de intensidade possível, bem como para fazer crescer a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema. (PORTOCARRERO, 2009, p. 196).

A análise ininterrupta dos movimentos, dos gestos e dos comportamentos e o esquadramento do tempo e do espaço passam a operar sobre o indivíduo. Esse escrutínio estabelece uma relação entre saber-poder que, com efeito, produziria um sujeito útil e dócil. O corpo humano, nessa analítica, “passa a ser fustigado, desarticulado, recomposto, através de uma anatomopolítica do detalhe, que desenvolve técnicas para viabilizá-la – como a repartição dos indivíduos no espaço – trabalhando de uma maneira sutil e fina”. (PORTOCARRERO, 2009, p. 197). Esse esquadramento e decomposição permite uma classificação dos elementos em relação a objetivos (qual a melhor mão para escrever, qual o melhor operário para apertar parafusos, etc.). Tal classificação estabelece uma norma, um modelo que é construído em função de determinado resultado e que deverá ser a referência. Assim, os processos de normalização consistem em “procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz”. (FOUCAULT, 2008, p. 75). Nesse sentido, a norma demarca o normal e o anormal.

Ao fim do século XVIII e no início do século XIX, pode-se pensar em um período em que a sociedade vem a organizar-se a partir de outros critérios. Não há apenas o esquadramento do indivíduo, do tempo e do espaço – é necessário pensar em uma “racionalização do acaso e probabilidades” (FOUCAULT, 2008, p. 78). Aqui interessa o estabelecimento do que é normal para determinada população: índices de mortalidade, de

natalidade, de recorrência de doenças em determinadas idades, sexo, localização, etc. Esses índices vão produzindo diferentes normalidades em relação aos grupos e aos fenômenos. As normalidades produzidas a partir de então vão servir de referência geral para que cada sujeito seja aproximado da curva geral normal. A operação de normalização interfere justamente na tentativa de aproximar as curvas individuais menos favoráveis ou mais distantes da curva normal geral. Percebem-se, então, uma multiplicação de normalidades (pois cada grupo estabelece o normal em seu interior) e uma pluralização dos processos de normalização (na relação entre os diferentes grupos e suas normalidades). A norma torna-se plural e flexível, uma vez que varia e se diferencia em relação aos grupos e aos sujeitos.

É necessário destacar que as operações da norma e da normalização não se anulam e não se substituem. Ambas operam sobre os sujeitos e sobre a população na atualidade. Assistimos a uma ênfase muito mais marcada na interpelação de determinadas populações (grupos de risco, baixa renda, não-alfabetizados, idosos, drogaditos, com deficiência, etc.); porém, isso não anula as operações mobilizadas sobre cada sujeito (seja na identificação, seja na aproximação com a normalidade). Norma e normalização coexistem e, de certa forma, interpelam-se, mantendo uma relação de interdependência: não se produzem efeitos em uma população sem interpelar cada sujeito, assim como, ao interpelar-se cada sujeito, produzem-se efeitos na população.

Portanto, tanto a norma disciplinar quanto a norma da seguridade operam conjuntamente sobre a população, capturando os indivíduos, disciplinando-os, ordenando-os, descrevendo-os, diagnosticando-os, educando-os, mobilizando-os para outras práticas de vida consideradas de menores riscos, seja no âmbito social, seja no âmbito individual. (LOPES, 2011, 289).

Acredito que as operações da norma disciplinar e da norma da segurança podem ser visualizadas nos diferentes saberes que compõem e interpelam a Educação, a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Como exemplo, apresento as discussões de Rose (2013), que, aliando-se ao pensamento de Foucault, aborda uma fragmentação cada vez mais pormenorizada da vida no campo da medicina clínica e da psiquiatria. Isso permite intervenções específicas, de modo a conduzir a vida individual e da população de outras formas. A ciência da vida,

[...] ao longo do século XX e dentro do nosso século, não mudou simplesmente nossa relação com a saúde e a doença, mas modificou as coisas que pensamos poder esperar e as metas a que aspiramos. Com outras palavras, ela ajudou a fazer de nós os tipos de pessoas que nos tornamos. (ROSE, 2013, p. 44).

A característica de decompor os movimentos e gestos de cada sujeito para otimizar sua relação com a produtividade, própria das disciplinas, também interpelou um entendimento na prática da medicina: formas mais refinadas de documentação hospitalar (que produzem dados sobre doença, saúde e morte), a dissecação de cadáveres, a introdução progressiva de exames laboratoriais e de imagens (que dispensam o “olho” clínico do médico como único responsável pelo diagnóstico da doença), etc. (ROSE, 2013). A medicina também operou com a norma a priori; nesse sentido,

[...] o papel da medicina não era o de transformar as capacidades humanas, mas de restaurar a normalidade perdida. O corpo tinha suas normas naturais, a doença era uma perda dessas normas, e as intervenções médicas buscavam restaurar aquelas normas ou imitá-las de alguma maneira. [...]. Mas essas normas já não parecem tão padronizadas; essas normatividades parecem, em princípio, abertas à manipulação consciente, e novas normas criadas pelo artifício biomédico já são realidade. (ROSE, 2103, p. 121).

Com a progressiva necessidade de identificar regularidades nas populações, a análise das características individuais, mesmo que necessária, tornou-se insuficiente. Em nome da segurança e gerenciamento de riscos, as individualidades continuaram a ser escrutinadas, mas dentro de regularidades estabelecidas como normalidades de uma determinada população. Dessa forma, o estabelecimento de diferentes curvas de normalidade articula uma relação diferenciada com a prática médica. Nikolas Rose (2013, p. 15) diz que “a política de vida dos séculos XVIII e XIX era uma política da saúde”. Porém, as normas do corpo, apontadas anteriormente como algo natural e passível de ser reestabelecido, “já não parecem tão padronizadas”. (ROSE, 2013, p. 121). Mais do que reestabelecer a saúde e promover a cura de doenças, ao entrar no campo das regularidades da população, a medicina “diz respeito à otimização da vida” (ROSE, 2013, p. 122). O autor afirma que a preocupação da medicina, na atualidade, se volta para o gerenciamento das capacidades vitais dos indivíduos.

[...] a política da vida do nosso século parece bem diferente. Não está delimitada nem pelos polos de doença e saúde, nem focalizada em eliminar patologias para proteger o destino da nação. Ao contrário, está preocupada com nossas crescentes capacidades de controlar, administrar, projetar, remodelar e modular as próprias capacidades vitais dos seres humanos enquanto criaturas viventes. (ROSE, 2013, p. 16).

Aqui, arrisco-me a estabelecer uma relação entre as normalidades diferenciais (FOUCAULT, 2008) e o que Rose (2013, p. 17) nomeia de “política de vida molecular”.

Conforme o autor, a medicina, nesse sentido, “visualiza a vida em outro nível – o nível molecular” (ROSE, 2013, p. 26). Isso significa uma fragmentação cada vez mais minuciosa das condições vitais do corpo humano, dos processos de manipulação e de transferência de cada micropartícula, produzindo processos que não existiam anteriormente.

Esses fenômenos moleculares, tornados visíveis e transformados nas determinantes de nossos humores, desejos, personalidades e patologias, tornam-se alvo de novas técnicas farmacêuticas [médicas, escolares, etc.]. E essas técnicas não prometem simplesmente o combate, nem mesmo a cura, mas a correção e o incremento dos tipos de pessoas que somos ou queremos ser. (ROSE, 2013, p. 45).

Todo esforço de microscopia e molecularização da vida humana volta-se, então, para um processo muito mais de otimização e aprimoramento das capacidades individuais do que propriamente de correção dos desvios. Conforme Rose (2013, p. 123), “o aprimoramento relaciona-se às tentativas de otimizar ou incrementar quase qualquer capacidade do corpo ou da alma humanos – força, resistência, longevidade, atenção, inteligência [...]”.

O refinamento das condições vitais dos seres humanos produz efeitos em relação aos saberes e práticas que incidem sobre os sujeitos. É possível perceber o surgimento de diferentes e múltiplos especialistas que, com saberes cada vez mais específicos sobre as limitações e capacidades de cada sujeito, direcionam suas intervenções de forma pontual sobre a saúde, a doença, a aprendizagem, o comportamento, enfim, sobre a existência humana. Os *experts* envolvidos

[...] já não são simplesmente profissionais da medicina, e o conselho e as intervenções deles na vida em si mesma estendem-se bastante largamente. Há enfermeiras, parteiras, puericultores. Há múltiplos tipos de terapeutas, não somente terapeutas psicológicos, mas terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, arteterapeutas, fisioterapeutas e uma multidão de outros. Existem nutricionistas, dietetas, peritos em promoção da saúde, ginastas medicinais, peritos em exercícios e boa saúde física, e diversos instrutores em modelação de uma forma de vida em nome da saúde. E há os conselheiros – conselheiros de toxicodependentes, conselheiros sexuais, conselheiros de família e de relacionamentos, conselheiros de saúde mental, conselheiros educacionais [...]. (ROSE, 2013, p. 48).

Posso pensar que a molecularização da vida produz diferentes especialistas e é por eles produzida. Cada um com seus saberes fragmenta as condições humanas e intervém no ajuste de condutas e no aprimoramento das capacidades individuais. Dessa forma, é possível constatar que as normalidades diferenciais têm terreno fértil para constituírem-se e estabelecerem-se em cada sujeito na atualidade. Se a vida do ser humano é analisada em

pequenas características por diferentes profissionais, tais características podem compor diferentes normalidades em cada um de nós.

As normalidades diferenciais não têm seu lócus apenas nas ciências médicas e/ou psicológicas. No campo da educação, também posso visualizar esse refinamento dos processos de normalização, a fragmentação dos sujeitos e, conseqüentemente, a constituição de diferentes normalidades. Rito (2015) indica que os saberes *psi* e sua articulação com a educação na Modernidade “[...] operaram uma corporeidade fragmentada [...]” (RITO, 2015, p. 120) e que a decomposição do corpo em elementos visualizáveis por testes e medições permitiria estabelecer diferentes graus de normalidade.

Rito (2015), ao problematizar o encontro entre saúde e educação por meio de uma visualização do corpo, anuncia o campo da psicopedagogia como espaço profícuo para a fragmentação e visualização de diferentes aspectos dos sujeitos. Essa operação permitiu a produção de observações e medições que estabeleceram comparações e hierarquizações entre os sujeitos e suas capacidades.

[...] apontaram-se os olhos para a expressão da escrita, a resposta oral, a manifestação da vontade, a criatividade, o desempenho nos exercícios, as incapacidades, as facilidades, os medos, etc. Numerosos foram os aspectos da conduta tornados visíveis pelos psicopedagogos. Desde o despontar do século XX, as visualizações psicopedagógicas produziram medidas, observações e experimentações cuja objetividade, escorada em teorizações e previsões, aportou na comparação entre tamanhos, gestos e respostas esperadas para idades, capacidades e expressividades. (RITO, 2015, p. 190).

Importa destacar que o autor apresenta essas operações associadas ao movimento escolanovista, tendo sido por este difundidas – o movimento incorporou na educação princípios da medicina, da higiene e da psicologia. O uso de testes de verificação de capacidades diferenciava os aptos e os inaptos e, conseqüentemente, justificava, por exemplo, a organização de classes homogêneas como princípio fundamental para a promoção da aprendizagem. Visualizou-se, então, a “[...] presença de discursos da estatística, da aliança educação e saúde, do incentivo a testes e medidas dos alunos para nivelamento de diferentes ordens [...]”. (ENZWEILER, 2017, p. 76). Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005) também evidenciam que a valorização dos discursos da psicologia pelo movimento da Escola Nova tornou a criança escolar um objeto de conhecimento, medição e classificação.

É importante salientar que a Escola Nova valorizava o discurso científico, especialmente os advindos dos estudos da Psicologia, com o objetivo de melhor

conhecer aquela a quem se pretendia ensinar: a criança. Podemos dizer que a psicologia, no Brasil, se insere na área da educação entre 1931 e 1934, tomando as crianças como objeto psico-médico-biológico, passíveis de serem medidas, testadas, ordenadas e denominadas normais e anormais. (CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005, p. 44).

De acordo com Silva (2016), há um processo de *psicologização da Pedagogia*. A autora indica que o campo da pedagogia assumiu como verdades certos discursos da psicologia, principalmente da psicologia do desenvolvimento, e deles se apropriou como forma de adquirir *status* científico. Ao eleger a psicologia como fonte de conhecimentos sobre a escola, a criança e seu desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem, a pedagogia incorpora em suas práticas entendimentos psicológicos sobre o universo escolar, utilizando um vocabulário psicológico para referir-se aos processos pedagógicos: interesse, motivação, defasagem cognitiva, terapia, estímulo, resposta, entre outros. Esse processo também adquire força nas pedagogias que centram suas práticas nos percursos individuais e de interesse do aluno.

Os saberes da psicologia e de outros campos *psi* operaram, e ainda operam, em um projeto de individualização humana. Ao darem visibilidade às diferenças e às especificidades individuais, ora como desvios, ora como características particulares, esses saberes inscrevem os sujeitos em uma lógica comparativa e de variação que pode ser organizada e descrita. Rose (2011) afirma que podemos entender as ciências psicológicas

[...] como *técnicas para a disciplinarização da diferença humana*: individualizando humanos através de sua classificação, calibrando suas capacidades e condutas, inscrevendo e registrando seus atributos e deficiências, gerenciando e utilizando sua individualidade e sua variabilidade. (ROSE, 2011, 148, grifos do autor).

Discutindo questões relativas à terapêutica psiquiátrica na atualidade, Gori (2014) afirma que a cura não é mais necessária, e sim a manutenção permanente da condição do paciente. Uma vez que a “doença mental” se transforma em “sofrimento psíquico”, o conhecimento das populações de risco permite uma “gestão por assim dizer administrativa de suas diferenças [...]” (GORI, 2014, p. 299) e a instituição de “sistemas de vigilância e de manutenção permanente. Com efeito, a ‘nova’ psiquiatria não tem mais a cura como objetivo porque a manutenção lhe basta” (GORI, 2014, p. 299). De uma maneira muito semelhante, posso acreditar que os serviços de apoio não necessitam mais efetivar a correção dos sujeitos com deficiência – pelo menos, não de forma única e exclusiva. O estado de manutenção da normalidade efetiva-se por meio do investimento em capacidade de aprendizagem nos sujeitos

com deficiência. Desse modo, tais sujeitos passam de uma condição de anormalidade a ser corrigida para uma condição de sujeitos com capacidades – via serviços de apoio à inclusão escolar.

Portanto, pensar as políticas de inclusão escolar na possibilidade de normalização que atravessa não apenas o sujeito, mas a população, implica uma busca constante e a permanência em um estado de normalidade. Nas palavras de Menezes (2011), “inclusão [...] passa a significar a busca pelo alcance da condição de normalidade e por permanência nela, normalidade aqui lida pela ótica da seguridade [...]”. (MENEZES, 2011, p. 127).

Se, no campo da educação geral, a articulação com as ciências *psi* mostrou-se evidente no que se refere à individualização dos sujeitos, no campo da Educação Especial, isso também é percebido. Tradicionalmente, a Educação Especial constitui-se como um campo de saber e de atuação “terapêutico” (LUNARDI, 2003, p.14), que emerge nos finais do século XIX e início do século XX. No entanto, já no século XVIII, podem ser encontradas tentativas de educação dos sujeitos com deficiência organizadas por médicos e psicólogos, o que também enfatizou o caráter clínico da Educação Especial. Lunardi (2003, p. 86) diz existir uma “[...] matriz comum entre a medicina e a pedagogia especial”. A escola, a partir do século XVIII, passa a ser um lugar de práticas orientadas pela medicina e, posteriormente, no século XIX, pela psicologia, o que “[...] inscreve a pedagogia especial na visão clínica e medicamentosa”. (LUNARDI, 2003, p. 86).

Assim, não é de hoje que a Educação Especial articula saberes do campo da medicina e da psicologia em sua constituição e formas de atuação. Porém, entendo que esses saberes não são os únicos que, a partir do século XX, passaram a articular-se com a Educação Especial. Com base em Rose (2013), que apontou a molecularização da vida e, conseqüentemente, a articulação com diferentes *experts*, entendo que a Educação Especial também passou a refinar seu olhar e sua atuação, associando-se, para além da medicina e da psicologia, com saberes e práticas dos campos da fisioterapia, fonoaudiologia, assistência social e outros. Portanto, vários saberes falam do sujeito com deficiência, cada qual em sua especificidade: a fisioterapia em relação ao desenvolvimento motor, a fonoaudiologia em relação ao desenvolvimento da linguagem, e assim sucessivamente. Como pode ser visualizado, o processo de fragmentação do sujeito continua em operação.

Para exemplificar os argumentos acima, é possível encontrar diferentes escalas que avaliam os processos de desenvolvimento motor, colocadas em operação pela área da fisioterapia. Entre as mais utilizadas, encontram-se: Escala Motora Infantil de Alberta (AIMS), Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) e Teste de Triagem do Desenvolvimento

de Denver II⁷⁹. De modo geral, tais escalas e o teste são utilizados em crianças de zero a oito anos e avaliam habilidades como postura, motricidade fina, motricidade grossa, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, lateralidade e organização temporal.

No campo da fonoaudiologia, inúmeros testes e escalas também são aplicados para a identificação do desenvolvimento de áreas, tais como a fonologia, a sintaxe, a semântica, a morfologia: teste de discriminação fonológica, prova de consciência fonológica, prova de aplicação de processos de leitura, teste de compreensão auditiva, teste de vocabulário, etc. (GUIMARÃES; ODA, 2013). Dessa forma, não são apenas a medicina e a psicologia que fragmentam os sujeitos por meio de testes e escalas para identificar comportamentos, capacidades e limitações – outras áreas e outros saberes também alimentam a constituição de diferentes normalidades. Conforme Rito (2015), se no século XIX os testes discriminavam as diferenças, os séculos XX e XXI utilizam-se de testagens e escalas para apontar atributos pessoais em um corpo que tem capacidades diferenciadas para desenvolver-se:

[...] os testes discriminavam. Hoje, aquilo que servia para discriminar é tido como atributo pessoal e, dessa forma, digno de respeito. Modificaram-se os argumentos e os encaminhamentos para as diferenças. Mas o critério das distinções continua o mesmo: um corpo portador de direito de se desenvolver plenamente. (RITO, 2015, p. 193).

A constituição de normalidades diferenciais pode ser entendida como um efeito dos processos de fragmentação dos sujeitos com deficiência, operados por diferentes saberes que incidem sobre eles. Entendo que, pelas diretrizes apontadas nas políticas de inclusão, a escola perpetua tais processos.

As políticas de inclusão estabelecem o entendimento de que diferentes saberes são necessários para efetivar a manutenção dos alunos com deficiência na escola comum. Não é à toa que os serviços em rede e a articulação entre eles aparecem com tanta força nos documentos oficiais. Como apresentei na abertura deste capítulo, os quadros 22, 23 e 24 e o gráfico 1 mostram a forma como cada profissional, constituído por saberes específicos, opera na fragmentação dos sujeitos com deficiência, apontando capacidades e limitações. Esse processo pode ser visualizado na medicina, na psicologia, na educação especial e na educação em geral mediante o uso de diferentes instrumentos de avaliação e diagnóstico. As informações produzidas compõem um sujeito que passa a ser alvo de intervenções educativas

⁷⁹ As informações foram retiradas dos seguintes sites: <http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/2666>. Acesso em: 21/12/2017. <http://www.ceneffi.com.br/avaliacao-do-desenvolvimento/>. Acesso em 21/12/2017.

cada vez mais individualizadas. Essas intervenções, realizadas pela escola, reforçam a constituição de normalidades diferenciais, pois não apenas objetivam a aproximação com a normalidade, mas garantir aprendizagens que se voltam às possibilidades apontadas nesse processo de fragmentação. Ou seja, as aprendizagens a serem desenvolvidas estão diretamente articuladas com as capacidades indicadas no processo de fragmentação. Dessa maneira, entendo que os sujeitos com deficiência passam a ser constituídos muito mais por diferentes normalidades do que pela anormalidade inscrita em seus corpos e mentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou a hora de finalizar. Isso me interpela de diferentes formas. Vários pensamentos permanecem, e outros emergem de forma latejante, criando a sensação de que sempre fica muito a ser dito, trabalhado, estudado. Porém, uma história foi contada. Uma história que carrega em si a provisoriedade de suas discussões. Uma história que foi contada de uma maneira dentre tantas outras possíveis. Uma história que não foi tecida de forma linear e que não tinha, a priori, um final conhecido. Uma história que, como disse na apresentação, se deparou com o inesperado, permitindo exercícios de criação. Criação esta que se mostrou como condição para articular os pensamentos, as discussões e os argumentos aqui apresentados. Uma história que se encerra neste momento, mas que permite desdobrar-se em outras possibilidades de estudo e de pesquisa. Não saí ilesa desta história: marcas profundas foram sendo inscritas em meu pensamento, em minha condição profissional e acadêmica, e certamente vão dar condições para criar outras histórias. Ao chegar ao final desta história, conduzo a escrita para dar visibilidade a alguns fragmentos discutidos e para, em seguida, deixar algumas notas para seguir pensando.

Ao problematizar as práticas de apoio à inclusão escolar a partir da década de 1990 nesta pesquisa, busquei compreender de que maneira tais práticas colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência.

No primeiro capítulo, descrevi a forma como construí meu objeto de pesquisa: as práticas de apoio à inclusão escolar. A proliferação de documentos oficiais que redefiniram, a partir da década de 1990, os entendimentos sobre a Educação Especial e a reconfiguraram como serviços de apoio estabelecem diferentes práticas para que a inclusão escolar se efetive. Além disso, ao vasculhar pesquisas que já abordaram a temática das políticas de inclusão escolar, pude visualizar um campo comum de discussão: a efetivação dessas políticas e o funcionamento de serviços de apoio. Afastando-me dessas perspectivas e aliando-me a outro grupo de pesquisas, não tive a intenção de negar a necessidade de diferentes formas de apoio para a inclusão. Porém, tive condições de estabelecer outros modos de olhar para essas práticas e de direcionar esforços para potencializá-las como objeto pesquisa que merecia ser investigado.

Uma vez definido o objeto de pesquisa, foi necessário recorrer aos materiais que, de algum modo, já me interessavam antes mesmo do Doutorado. Como educadora especial, os

documentos oficiais sempre foram referências para organizar a escola comum e normatizar certas formas de atendimento escolar às pessoas com deficiência. Assim, no segundo capítulo, apresentei mais detalhadamente as políticas utilizadas como material empírico. Ao abarcar um conjunto de 11 documentos, nacionais e internacionais, passei a esmiuçá-los e recortá-los para, em seguida, remontá-los. Analisando os materiais dentro da grade de leitura da governamentalidade, a ferramenta da normalização mostrou-se potente. Então, ao operar com a ferramenta escolhida, encontrei várias formas de apoio, que passei a nomear de: *apoio financeiro*, *apoio oficial*, *apoio tecnológico*, *apoio de acessibilidade*, *apoio pedagógico normativo*, *apoio pedagógico metodológico*, *apoio pedagógico específico*, *apoio pedagógico formativo* e *apoio terceirizado*.

Esses achados inquietaram-me, levando-me a perguntar: essas práticas de apoio poderiam ser visualizadas em outros momentos, quando a Educação Especial era a única forma de escolarização das pessoas com deficiência? Assim, no terceiro capítulo, fui conduzida a realizar um movimento histórico, procurando pistas sobre as práticas de apoio a partir da década de 1940. Utilizando outros documentos que também se constituíram como referências para o atendimento escolar dos sujeitos com deficiência, apontei que muitas técnicas operacionalizadas para a escolarização dessas pessoas se fizeram recorrentes. Entretanto, suas finalidades mostraram-se bastante diversas, conforme os contextos históricos, políticos, culturais e sociais de cada período.

Feito esse movimento de digressão e articulando os achados do primeiro movimento analítico, encontrei no apoio terceirizado a forma mais recorrente de práticas utilizadas para manutenção dos alunos com deficiência na escola comum. Isso permitiu selecionar meu *corpus* analítico, apresentado e analisado no quarto capítulo, e um novo exercício analítico tornou-se necessário: com a reorganização dos excertos que abordam o apoio terceirizado, construí três categorias analíticas.

Na primeira, *o estabelecimento da e a circulação na rede*, discuti como os serviços de apoio têm, na atualidade, se organizado em forma de redes de serviços. Elas produzem os diagnósticos da deficiência e fazem com que os sujeitos circulem pelas diferentes redes de serviços e em outros espaços por meio de benefícios assistenciais e cotas de emprego.

Além disso, as redes indicam determinadas ações a serem operacionalizadas na escola, o que constituiu a segunda categoria analítica: *a individualização das intervenções educativas*. Nesta categoria, discuti como as redes, com seus diferentes saberes, vão fornecendo informações sobre os desvios e as falhas, mas também sobre as capacidades dos sujeitos com deficiência. Essas informações são apropriadas pela escola de modo a operar

ações cada vez mais individualizadas. As adaptações e flexibilizações curriculares foram visualizadas como forma de atender às especificidades daqueles sujeitos na escola e de garantir, para além do processo de correção de seus desvios, processos de aprendizagem.

Esses argumentos deram-me condições de construir a terceira categoria de análise: *o investimento na capacidade de aprendizagem*. Entendo que vivemos em uma sociedade de aprendizagem. A partir daí, discuti a forma como os alunos com deficiência passam a ser reconhecidos como sujeitos aprendentes mediante as capacidades apontadas pela rede. Assim, operar com processos de normalização ultrapassa a correção de tais sujeitos e implica colocá-los em um gradiente de normalidade que se constitui por meio da aprendizagem.

Com as discussões elaboradas sobre as categorias analíticas, empreendi esforços de articulá-las para compreender as deficiências como normalidades diferenciais. No quinto capítulo, retomei o modo como a norma e a normalização foram sendo operadas na Modernidade e na Contemporaneidade, constatando que as normalidades diferenciais se constituem por intermédio de um processo contínuo de fragmentação dos sujeitos com deficiência. A fragmentação dos sujeitos não é uma novidade – a medicina e a psicologia já operavam com a dissecação dos corpos e das mentes no século XVII. Esta fragmentação dos sujeitos passou a interpelar a escola, principalmente com o uso de testes psicométricos a partir da década de 1930. Os testes buscavam diferenciar, compreender desvios e restabelecer a norma do corpo e da mente.

Entendo que estes processos de fragmentação dos sujeitos se mantêm na atualidade. Através de diferentes profissionais, que se multiplicam com suas competências técnicas específicas e que atendem os sujeitos com deficiência, vão fragmentando estes sujeitos em características cada vez menores. Cada profissional volta seu olhar para um “pedaço” do sujeito e aponta, com diferentes instrumentos, muito mais que desvios: indica características que passam a ser entendidas como atributos pessoais, que devem ser alvos de investimentos, e não apenas de correção. Assim, compreendi que a constituição dos sujeitos com deficiência ultrapassa a anormalidade que se inscreve em seus corpos e mentes. Afirmei, nesse sentido, que os sujeitos com deficiência passam a ser compostos por normalidades diferenciais.

Dessa forma, reitero a tese que ao longo deste texto defendi:

As práticas de apoio terceirizadas, através da tríade rede-individualização-aprendizagem, constituem normalidades diferenciais nos sujeitos com deficiência.

Afirmo que as práticas de apoio, em especial as terceirizadas, operam processos de normalização de uma maneira mais refinada. O refinamento não exclui práticas de correção e de instituição de normas, mas faz com que essas normas sejam ampliadas e se tornem mais flexíveis. As políticas de inclusão, inscritas em uma racionalidade neoliberal, produzem entendimentos sobre as pessoas com deficiência, os quais, na atualidade, ultrapassam a necessidade de correção dos desvios. Nessa lógica, que estabelece uma linguagem em que a aprendizagem ao longo da vida se torna uma condição que interpela todos os sujeitos, aqueles com deficiência também são interpelados por tais enunciados. Dessa forma, várias são as práticas de apoio que, além de objetivarem a manutenção dos sujeitos com deficiência nas escolas comuns, os reconfiguram como capazes de aprender, considerando suas capacidades identificadas pelas redes de serviços e pelas intervenções educativas individualizadas. Portanto, é possível identificar um sujeito com deficiência que não se constitui como um completo anormal, mas com diferentes normalidades.

Porém, penso que visualizar a deficiência sendo constituída por normalidades diferenciais ultrapassa a celebração e a defesa desse argumento. Ao contrário, entendo que essa constatação implica também alguns riscos para a escolarização de tais sujeitos, o que pode, no futuro, ser retomado e problematizado.

Exaltar as normalidades diferenciais como constituintes de um sujeito com deficiência parece-me problemático, principalmente quando a aprendizagem aparece como núcleo central nos processos escolares. Corre-se o risco de supervalorizar traços biológicos e cognitivos internos de cada sujeito, enfatizando a aprendizagem como um aspecto cada vez mais individual que depende única e exclusivamente de cada um. Aliás, tais enunciados já podem ser vistos nos discursos da neurociência, que chegam à escola com muita força na atualidade.

Além disso, a constituição de normalidades diferenciais se estabelece a partir da rede-individualização-aprendizagem. Entendo que, se os serviços de apoio e a escola não operarem como mecanismos articulados e em “sintonia”, corre-se o risco de uma fragmentação cada vez mais profunda, dificultando processos que visam a um desenvolvimento integral do sujeito.

Essas questões não foram discutidas nesta tese devido à imposição de alguns limites. O material analisado compreende políticas de inclusão, e isso impõe determinadas balizas no seu manuseio e análise. Entendo que os documentos oficiais estabelecem várias normativas, mas que estas são operacionalizadas de diferentes formas pelas escolas. Isso, muitas vezes, não corresponde de maneira fiel àquilo que está posto nos materiais. As discussões apresentadas nesta Tese estabelecem relações das redes de serviços de apoio com a escola.

Entendo que essas relações podem estar fragilizadas ou até mesmo ser inexistentes: muitas escolas não têm acesso aos serviços de apoio, ou estes serviços não atuam de forma articulada com a escola. Por isso, seria necessário olhar diretamente para o universo escolar e analisar as relações entre a escola e as redes de serviços de apoio. No entanto, a materialidade analisada não permitiu pensar tais relações em suas especificidades. Os documentos marcam normativas gerais que servem de orientação, cabendo a cada sistema educativo organizar-se dentro de suas condições para efetivá-las.

Entendo que, ao analisar políticas de inclusão na perspectiva adotada, não tive o objetivo de verificar a operacionalização e o funcionamento *in loco* das relações que estabeleci ao longo desta pesquisa. Porém, isso pode, em um futuro próximo, servir de condição para continuar a discussão e problematização aqui proposta.

Como últimas palavras que escrevo, digo que todo este processo foi um grande aprendizado que me permite continuar aprendendo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dulca Barros de. **Do especial ao inclusivo?:** um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000304509&fd=y>. Acesso em 28/05/2015.
- AMARAL, Antonino Gonçalves. Bases pedagógicas da educação de crianças surdas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 25, n. 61, 1956. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/613>. Acesso em 26/08/2016.
- AMÉRICO, Bruno Luiz; CARNIEL, Fagner; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 379-410, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a06v22n83.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2016.
- ANÇÃO, Carla Di Benedetto. **Educação Inclusiva: análise de textos e contextos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2008.
- ANTIPOFF, Helena. O problema dos retardados mentais na escola primária e secundária. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 21, n. 54, 1954. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/613>. Acesso em 26/08/2016.
- AQUINO, Julio Groppa. O pensamento como desordem: repercussões do legado foucaultiano. In: **Pro-Posições**. v. 25, n. 2, p. 83-101, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/05.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.
- ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldades de Aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2006.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** (Edição Especial). V. 17, maio-ago 2011, Marília. 2011. p. 59-76. Disponível em: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1413-65382011000400006&pid=S1413-65382011000400006&pdf_path=rbee/v17nspe1/06.pdf. Acesso em: 25/05/2015.
- BARBOSA, Meiriene Calvacante. **Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2012.

BENDINELLI, Rosanna Cláudia. **Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2012.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960 - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME**. Brasília: MEC, 1960. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=179558>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10/10/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes Comissão Nacional – Relatório de Atividades** - Brasília: MEC, 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em: 07/12/2017.

BRASIL. **Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm. Acesso em: 07/12/2017

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10/08/2015.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento as pessoas que especifica e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 05 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10/08/2015.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2011) e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 18/07/2016.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001** – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 24 jun. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002** – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 24 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 05 mai. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002**. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria De Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito a diversidade – Apresentação**. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-98129159/index.php?option=com_content&view=article&id=250. Acesso em: 06 set. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 4876, de 12 de novembro de 2003.** Dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4876.htm. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao AEE às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 11, de 22 de março de 2004.** Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED) e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000011&seq_ato=000&vlr_ano=2004&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5193, de 24 de agosto de 2004.** Dá nova redação ao Decreto nº 4876 que dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5193.htm. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. *Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.* Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 05 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Educação Inclusiva:** direito a diversidade – documento orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Incluir:** Acessibilidade à Educação Superior. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24/06/2016.

BRASIL. **Resolução nº 31, de 10 de agosto de 2006**. Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=103248>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT). **A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho**. 2. ed. Brasília: MTE; SIT, 2007. 100 p. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/ainclusaodaspcdnomercdetrabalho.pdf>. Acesso em: 07/12/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH/ Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2007. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoa scomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 24 jun. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6253 de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm. Acesso em: 23 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional ProInfo. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. . Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Escola Acessível**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoes?id=258>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 23 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.629 de 4 de novembro de 2008**. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto Livro Acessível**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 2009 – Diretrizes operacionais do AEE - Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20ceb004_09.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. **Resolução SE nº 38, de 19 de junho de 2009**. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino. Brasília, 2009. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.HTM. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009** – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11, de 07 de maio de 2010**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Viver sem Limite** – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_i_magens-filefield-description%5D_0.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7507, de 27 de junho de 2011**. Dispõe sobre a movimentação de recursos federais transferidos a Estados, Distrito Federal e Municípios em decorrência da Lei nº 11692 (2008) e de outras leis citadas. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7507.htm. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Transporte Escolar Acessível**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18010-transporte-escolar-acessivel>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE). **Nota Técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014**. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07/12/2017

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015** – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria De Educação Especial. **Educação Inclusiva – Apresentação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-98129159/index.php?option=com_content&view=article&id=250. Acesso em: 06 set. 2016.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **A legislação brasileira e italiana sobre educação especial**: da década de 70 aos dias atuais. São Carlos: UFSCAR, 2010.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. In: **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 305-315, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. In: **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 103-120, mai./ago 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/06.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

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

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad**: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo em Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

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

COSTA, Maria Irene Leite da. A seleção de alunos para as classes especiais. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 28, n. 68, 1957. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/599>. Acesso em 26/08/2016.

CRUZ, Lilian; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. In: **Psicol. Soc.** [online]. 2005, v. 17, n. 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a06v17n3.pdf>. Acesso em: 02/07/2017.

DALBOSCO, Cláudio A. **Kant & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual**: considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo - USP, 2010.

DICIONÁRIO On-line. **Verbetes Rede**. Disponível em:
<https://www.google.com.br/search?q=dicion%C3%A1rio+online&aq=chrome.1.69i57j0j69i60l3j0.5723j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#dobs=rede>.
 Acesso em: 12/11/ 2017.

ENZWEILER, Deise Andreia. **Discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2017.

FABRIS, Elí T. Henn, KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo - USP, 2012.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. In: **Educação & Realidade** – Governamentalidade e Educação, v. 34, n. 2, p. 35-56, mai./ago. 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984>. Acesso em: 06 ago. 2016.

FLORIANI, Fátima Heraki; FERNANDES, Sueli de Fátima. **Flexibilização e Adaptação Curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos?**. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>. Acesso em: 15/03/2017.

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

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: Curso no Collège de France (1978 – 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France (1979-1980). Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FRÖHLICH, Raquel. **Avaliação e pareceres descritivos: a (des)construção do “sujeito – aluno especial”**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010.

FRÖHLICH, Raquel. Da educação especial para a educação inclusiva: deslocamentos nas/das políticas públicas. In: **Anais.. XI Reunião Científica Regional da Anped – XI ANPED SUL**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_RAQUEL-FR%C3%96HLICH.pdf. Acesso em: 06 ago. 2016.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GALLO, Silvio. Editorial: “O ‘efeito Foucault’ em Educação”. In: **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 15-21, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/01.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In : BAPTISTA, Cláudio Roberto, e col. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso, MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da Anped. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** (Edição Especial), v. 17, p. 105-124, mai./ago. 2011.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GIRAUD, Henri. **A criança inadaptada à escola: a acção pedagógica junto das crianças e adolescentes psíquica e fisicamente diminuídos**. Tradução: J. Baptista. Lisboa: Moraes Editora, 1977.

GOÉS, Ricardo Schers de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil**. 2014.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2014.

GORI, Roland. O sujeito da saúde mental: da atualidade de Foucault. In: ARTIÈRES, Philippe; BERT, Jean-Francois; GROS, Frédéric; REVEL, Judith. (dir.). **Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

GRÄFF, Patrícia. **Identidades Culturais na Educação Escolar**: estratégias de governamento identitário. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2017.

GUIMARÃES, Cristhiane Ferreira; ODA, Adriana Leico. Instrumentos de avaliação de linguagem infantil: aplicabilidade em deficientes. In: **Revista CEFAC**. v. 15. n. 6. Nov./dez., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n6/v15n6a33.pdf>. Acesso em 21/12/2017.

HALL, Margaret. Importância do diagnóstico educacional. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 8, n. 23, 1946. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1063>. Acesso em 26/08/2016.

HALL, Margaret E. Educação especial para crianças anormais nas escolas públicas de Chicago. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 12, n. 33, 1948. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/986>. Acesso em 26/08/2016.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e Inclusão no movimento Todos Pela Educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

HEINLE, Vivian. **Da Educação Especial à Educação Inclusiva**: uma análise dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da UNISINOS (1964-2014). Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS; São Leopoldo, 2016.

HERMES, Simoni Timm. **O atendimento educacional especializado como tecnologia de governo**: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2012.

HILLESHEIM, Betina; BERNARDES, Anita Guazzelli. Políticas de inclusão: a arte de governar a partir da liberdade. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 1, p.129-137, jan./mar. 2015.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil**. Dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JÚNIOR, Edson Mendes, TOSTA, Estela Inês Leite. 50 anos de políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. IN: Seminário de Pesquisa em

Educação da Região Sul – IX ANPEDSUL 2012. **Anais ...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>.
Acesso em: 22 abr. 2016.

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

KEMPER, Werner. Problemas das anormalidades no desenvolvimento psíquico. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 14, n. 40, 1950. Disponível em:
<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/613>. Acesso em 26/08/2016.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal**: da administração à gestão educacional. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

KLEIN, Rejane Ramos. Práticas de in/exclusão na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A emergência do direito à escola regular para as pessoas com deficiência**: gradientes de in/exclusão em uma racionalidade política e econômica. 2015. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2017.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em:
<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>. Acesso em: 24/10/2017.

LASTA, Leticia Lorenzoni. **Entre Leis e Decretos sobre Inclusão**: a produção de sujeitos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, 2009.

LASTA, Leticia Lorenzoni. **Políticas de Assistência Social no Brasil**: o governo da vida pela proteção e inclusão social. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento de anormal. In: THOMA, Adriana da Silva, HILLESHEIM,

Betina. (Org.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 87-108.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Educação para todos e educação inclusiva: alguns apontamentos. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 59-73, maio./ago. 2012.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. In: **Psicologia & Sociedade**, n. 26, p. 140-149, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3732/2362>. Acesso em: 09 jun. 2016.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

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

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na Educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2013.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. In: **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação. Pelotas: UFPEL: Dossiê, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10416/6900>. Acesso em: 04/07/2017.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação & Realidade**. v. 34. n. 2. Maio./Ago. 2009. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana da Silva, HILLESHEIM, Betina. (Org.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 7-15.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: BRANCO, Guilherme Castelo. VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Apresentação. In: LOUREIRO, Carine Bueira, KEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris Editora, 2017.

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

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí T. Henn. O GEPI e como nos tornamos o que somos. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

LOPES, Maura Corcini. RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, mai./ago. 2013.

LOPES, Maura Corcini et al. Inclusão e Biopolítica. In: **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, Ano 8, n. 144, 2010.

LOUREIRO, Carine Bueira, LOPES, Maura Corcini. Apresentação. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 315-318, set./dez. 2015.

LOUREIRO, Carine Bueira. Aprendizagem a qualquer tempo e em qualquer lugar. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e Aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017.

LOVELL, Kenneth. Oportunidades educacionais para as crianças excepcionais da Grã-Bretanha. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 31, n. 73, 1959. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/594>. Acesso em 26/08/2016.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da Anormalidade Surda nos Discursos da Educação Especial**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria: UFSM, 2003.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **A Racionalidade Neoliberal nas Práticas de Sensibilização para a Inclusão Escolar de Deficientes**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2015.

MALHEIRO, C.A.L.; MENDES, E.G.; BOTURA, R.R. Análise da distribuição das salas de recursos multifuncionais no Brasil. In: **Anais... VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial – Inclusão: pesquisa e ensino**. Londrina, 2011. p. 3531-3541.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia **Autoajuda e Educação: Uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. 2012. Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2012.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda, educação e práticas de si: genealogia de uma antropotécnica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª edição. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33. Set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 10/08/2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**. V. 22. N. 57. Maio/ago. 2010. Disponível em: Acesso em 02/11/2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CSV/FACITEC, 2011. p. 131-146.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Vera Lúcia Ferreira. Saúde Sem Limite: implantação da Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência. In: **Revista Divulgação em Saúde para Debate**. N. 52. Rio de Janeiro, out. 2014. Disponível em: <http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2014/12/Divulgacao-52.pdf>. Acesso em: 02/01/2017.

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

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Jomtien. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em: 16 de ago. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001a. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 16 de ago. 2016.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MICHAELS. Dicionário on-line. **Verbetes Apoio**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=MMX0>. Acesso em: 07 mar. 2016a.

MICHAELS. Dicionário on-line. **Verbetes Política**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=politica>. Acesso em: 07 mar. 2016c.

MICHAELS. Dicionário on-line. **Verbetes Sustentar**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=sustentar>. Acesso em: 07 mar. 2016b.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem**: produção de subjetividades na contemporaneidade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2016.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização do Invisível**: crianças que não aprendem-na-escola. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

NEVES, Antonia Regina Gomes. **Qualidade na Formação de Professores**: os cursos de pedagogia 5 estrelas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2016.

NEVES, J. Madeira. **Crianças atípicas**. São Paulo: Editora Resenha Universitária LTDA, 1975.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade** ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Sandra; WESCHENFELDER, Viviane Inês. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na contemporaneidade. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017.

ONEESP. Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. **Relatório Parcial**. São Carlos: UFSCAR, 2015. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/>. Acesso em: 10 mai. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo; trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PAULA, Cristiano Corrêa de. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: as ações desenvolvidas no Estado de Rondônia. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. In: **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 169-185, jan./jun. 2004.

PORTOCARRERO, Vera. **As ciências da vida**: de Canguilhem a Foucault. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996.

2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, 2000.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas:** produzindo “atitudes de inclusão”. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2011.

RECH, Tatiana Luíza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC:** movimentos que a tornaram uma verdade que permanece. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2010.

RECH, Tatiana Luíza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. (Org.). **Políticas de inclusão:** gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-34.

RECH, Tatiana Luíza. **Da escola à empresa educadora:** a inclusão como estratégia de flexibilidade. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

RITO, Marcelo. **Carne recortada, almas expostas:** da visualização escolanovista à utopia do homem aprimorável. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: USP, 2015.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs:** psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas. **A política da própria vida:** biomedicina, poder e subjetividade no século XXI. São Paulo: Paulus, 2013.

RUBIO-GAVIRIA, David Andrés. Aprendizaje permanente o el gobierno de los abyectos. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e Aprendizagem:** contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017.

SANTOS, Iolanda Montano dos. **Inclusão Escolar e a Educação para Todos.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Kátia Silva. **A política de Educação Especial, a Perspectiva Inclusiva e a centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais:** a tessitura na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA). 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Teobaldo Miranda. A educação dos anormais. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. 9, n. 25, 1946. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/984>. Acesso em 26/08/2016.

SANTOS, Teobaldo Miranda. Crianças que não aprendem. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 13, n. 35, 1949. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1031>. Acesso em 26/08/2016.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial**: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS (1950 A 2007). Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHEID, Matilde. **Saberes, correção e normalização no contexto da educação especial**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2007.

SCHERER, Renata Porcher. **“Cada um aprende de um jeito”**: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

SCHERER, Renata Porcher; GRÄFF, Patrícia. Das adaptações às flexibilizações curriculares: uma análise de documentos legais e revistas pedagógicas. In: **E-Curriculum**. V. 15, N. 2. São Paulo: PUC-SP, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26926/23020>. Acesso em: 08/08/2017.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Côrrea. Entre leis, decretos e resoluções... a inclusão escolar no jogo neoliberal. In: **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 843-864, set./dez. 2014. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14715. Acesso em: 18 ago. 2016.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da, MACIEL, Rosângela Von Mühlen. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? In: **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/r11.htm>. Acesso em: 19 mai. 2016.

SILVA, Miriã Zimmermann. **Percursos de formação profissional de estagiárias de pedagogia em um serviço de apoio especializado (1995-2015)**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V. 30, n. 1, mar. 2014.

SILVA, Rosana Sebastião da. **Sala de Recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo em escolas estaduais. 2009. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **A SIR chegou...:** sala de integração e recursos e a inclusão na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2002.

THOMA, Adriana da Silva. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. In: **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, p. 1-5, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a5.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. Apresentação. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de Inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

THOMA, Adriana da Silva, KRAEMER, Graciele Marjana. **A Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governo. Curitiba: Appris Editora, 2017.

TREVIZANI, Tiago Marcelo. **Camisa de Força para Menores**: a patologização de crianças e adolescentes (Hospício São Pedro, 1884 – 1929). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. UFRGS: Porto Alegre, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **VERVE**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, out. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. A alma é deste mundo. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (orgs.). **Repensar a educação**: 40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz

B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, mai./ago. 2012.

VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

VIEGAS, Luciane Torezan. **A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha /RS**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2014.

VIZIM, Marli. **Avanços e impasses nas políticas de inclusão: o Centro de Atenção à Inclusão Social de Diadema**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo - USP, 2009.

WALDSCHMIDT, Anne. Who is normal? Who is Deviant? “Normality” and “Risk” in genetic diagnostics and counseling. In: TREMAIN, Shelley (ed.). **Foucault and the government of disability**. Michigan: University of Michigan, 2005.

WARNOCK, Hellen Mary. **Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. London: Her Majesty’s Stationery Office, 1978. Disponível em: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101021152907/http://sen.trb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>. Acesso em 01 jul. 2016.

ZWETSCH, Pamalomid. **Políticas de educação inclusiva: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

APÊNDICE A – QUADRO COM EXCERTOS QUE CONTÉM A PALAVRA APOIO/APOIAR, ETC. (EXEMPLO)

LEGISLAÇÃO	EXCERTOS APOIO
<p>Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)</p>	<p>A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. (p. 05)</p> <p>Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. (p. 06)</p>
<p>Declaração de Salamanca (1994)</p>	<p>a mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo. 1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial. (p. 02)</p> <p>O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc..., deveria ser coordenado em nível local (p.12)</p>
<p>Política Nacional de Educação Especial (1994)</p>	<p>Provimento do sistema escolar com aparelhos específicos e recursos instrucionais e tecnológicos de apoio educativo. (p. 50)</p> <p>Apoiar programas voltados para o preparo profissional das pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, com vistas à sua integração na força de trabalho. (p. 57)</p>
<p>Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 (1996)</p>	<p>§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.</p> <p>Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.</p>
<p>Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).</p>	<p>“[...]os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente” (p. 17).</p> <p>Os serviços de apoio pedagógico especializado, ou outras alternativas encontradas pela escola devem ser organizados e garantidos nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, desde que devidamente regulamentados pelos competentes Conselhos de Educação. (p.51)</p>
<p>Convenção sobre os</p>	<p>Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações; (p.30).</p>

Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)	Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para prover o acesso de pessoas com deficiência ao apoio que necessitem no exercício de sua capacidade legal. (p. 37)
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008)	<p>A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (p. 04)</p> <p>A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (p.11).</p>
RESOLUÇÃO nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009	<p>VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;</p> <p>VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.</p>
VIVER SEM LIMITES (2011)	<p>O Viver sem Limite prevê apoio para ampliar e fortalecer núcleos em todas as universidades federais. Até 2014, 59 universidades receberão recursos em sua matriz orçamentária para essa ação. (p. 26)</p> <p>A Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência será implementada pelas secretarias estaduais e municipais de saúde, com apoio do Ministério da Saúde. (p. 82)</p>
<u>LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO (2014).</u>	4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
<u>LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO (2015)</u>	<p>XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;</p> <p>§ 1º Para formular pedido de tomada de decisão apoiada, a pessoa com deficiência e os apoiadores devem apresentar termo em que constem os limites do apoio a ser oferecido e os compromissos dos apoiadores, inclusive o prazo de vigência do acordo e o respeito à vontade, aos direitos e aos interesses da pessoa que devem apoiar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

APÊNDICE B – QUADRO COM TIPIFICAÇÃO DO APOIO (EXEMPLO)

APOIO TERCEIRIZADO	
LEGISLAÇÃO	EXCERTOS
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)	1. Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (p. 06).
Declaração de Salamanca (1994)	Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. (p. 09)
Política Nacional de Educação Especial. (1994)	Centro Integrado de Educação Especial: Organização que dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação essencial, de escolarização propriamente dita, e de preparação para o trabalho, contando com o apoio de equipe interdisciplinar que utiliza equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender alunos portadores de necessidades especiais. (p. 20)
Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 (1996).	Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)	[...] uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas da Saúde, Assistência Social e Trabalho, sempre que necessário para o seu sucesso na aprendizagem, e que seja disponibilizada por meio de convênios com organizações públicas ou privadas daquelas áreas; (p.48)
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)	b) As pessoas com deficiência tenham acesso a uma variedade de serviços de apoio em domicílio ou em instituições residenciais ou a outros serviços comunitários de apoio , inclusive os serviços de atendentes pessoais que forem necessários como apoio para que vivam e sejam incluídas na comunidade e para evitar que fiquem isoladas ou segregadas da comunidade (p.44).
Política Nacional de	Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e 2008.	apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (p. 13)
RESOLUÇÃO nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009	VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.
VIVER SEM LIMITES – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2011)	Será instituído o Grupo Condutor Estadual e Municipal da Rede de Atenção à Saúde, coordenado pela secretaria estadual de saúde, Cosems e apoio institucional do ministério, que acompanhará o processo de implantação da Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência (p.82).
<u>LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.</u>	0.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;
<u>LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.</u>	XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

APOIO OFICIAL	
LEGISLAÇÃO	EXCERTOS
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)	2. Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. (p.06)

Declaração de Salamanca (1994)	72. Cooperação internacional entre organizações governamentais e não governamentais, regionais e inter-regionais, podem ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas (p. 16).
Política Nacional de Educação Especial. (1994)	Apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração dos portadores de necessidades educativas especiais (p. 50)
Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 (1996).	NÃO HÁ
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)	Parágrafo Único- O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)	Os Estados Partes reconhecem a importância da cooperação internacional e de sua promoção, em apoio aos esforços nacionais para a consecução do propósito e dos objetivos da presente Convenção e, sob este aspecto, adotarão medidas apropriadas e efetivas entre os Estados e, de maneira adequada, em parceria com organizações internacionais e regionais relevantes e com a sociedade civil e, em particular, com organizações de pessoas com deficiência. Estas medidas poderão incluir, entre outras: ...(p. 61).
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e 2008.	A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (p. 04).
RESOLUÇÃO Nº4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.	NÃO HÁ
VIVER SEM LIMITES –	Em relação às pessoas com deficiência, são necessárias medidas para assegurar o apoio e não permitir que haja discriminação baseada nas condições físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais e afastamento de suas comunidades. (p. 37)

Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2011).	
<u>LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.</u>	NÃO HÁ
<u>LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.</u>	§ 1º O poder público adotará programas e ações estratégicas para apoiar a criação e a manutenção de moradia para a vida independente da pessoa com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

APOIO PEDAGÓGICO FORMATIVO	
LEGISLAÇÃO	EXCERTOS
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)	NÃO HÁ
Declaração de Salamanca (1994)	a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidades educacionais especiais (p. 02).
Política Nacional de Educação Especial. (1994)	PG 58 – Capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento educacional aos portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades. (p. 58)

Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 (1996).	NÃO HÁ
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)	Essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos. (p. 29)
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)	b) Facilitar e apoiar a capacitação, inclusive por meio do intercâmbio e compartilhamento de informações, experiências, programas de treinamento e melhores práticas; (p. 62).
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008.	Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (p. 04).
RESOLUÇÃO nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009	VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.
VIVER SEM LIMITES – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2011).	NÃO HÁ
LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.	4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio , pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

LEI Nº 13.146, DE 6 DE
JULHO DE 2015.

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de **apoio**;

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

**APÊNDICE C – RESULTADO DE PESQUISA NO BDTD – ESTADO DA ARTE
(EXEMPLO)**

DESCRIPTOR	PESQUISAS	PERÍODO	UNIVERSIDADES
<i>políticas de inclusão escolar</i> AND <i>educação especial</i> AND <i>educação inclusiva</i>	D – 07 T – 01 TOTAL: 08	2005 – 2012	UNICAMP – 02 (D – 02) UEL – 01 (D – 01) UERJ – 01 (D – 01) UFSCAR – 01 (D – 01) UFV – 01 (D – 01)
<i>políticas de inclusão escolar</i> AND <i>educação especial</i> AND <i>educação inclusiva</i> AND <i>atendimento educacional especializado</i>	D – 01 T – 00 TOTAL: 01	2012	UNICAMP – 01 (D – 01)
<i>atendimento educacional especializado</i> AND <i>política educacional</i>	D – 05 T – 01 TOTAL: 06	2000-2014	USP – 03 (D - 02 T - 01) UFRGS – 02 (D - 02) UFMA – 01 (D - 01)
<i>atendimento educacional especializado</i> AND <i>educação especial</i> AND <i>educação inclusiva</i> AND <i>política educacional</i>	D – 01 T – 00 TOTAL: 01	2012	USP – 01 (D - 01)
<i>apoio</i> AND <i>políticas de inclusão escolar</i>	D – 08 T – 01 TOTAL: 09	2006-2013	UFSCAR – 03 (D – 03) UFRGS – 02 (D – 02) USP - 02 (D – 02) UFMG – 01 (T – 01) UFSC – 01 (D – 01)
<i>Governamentalidade</i> AND <i>inclusão escolar</i>	D – 10 T – 07 TOTAL: 17	2010-2015	UFRGS – 07 (D – 03 T – 04) UFSC – 05 (D – 04 T – 01) UNISINOS – 03 (D – 01 T – 02) FURG – 01 (D – 01) PUC-RS – 01 (D – 01)

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

LEGENDA: D – DISSERTAÇÕES / T - TESES

APÊNDICE D – CATEGORIAS ANALÍTICAS (EXEMPLO)

ESTABELECIMENTO DA E CIRCULAÇÃO NA REDE (desde década de 1990)	INDIVIDUALIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES EDUCATIVAS (desde década de 1990)	INVESTIMENTO NA CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM (a partir de 2000)
<p>[...] residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos; [...] (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar [...].(BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar: I - diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar; (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>Os serviços de que trata o caput deste artigo podem fornecer informações e orientações nas áreas de saúde, de educação, de cultura, de esporte, de lazer, de transporte, de previdência social, de assistência social, de habitação, de trabalho, de empreendedorismo, de acesso ao crédito, de promoção, proteção e defesa de direitos e nas demais áreas que possibilitem à pessoa com deficiência exercer</p>	<p>[...] moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência[...]. (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>[...] adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>[...] oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência; (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes: II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho; (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>Nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência, são</p>	<p>Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino [...]. (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>[...] fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2014, p. 57, grifos meus).</p> <p>[...] promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e</p>

<p>sua cidadania. (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>A habilitação profissional e a reabilitação profissional devem ocorrer articuladas com as redes públicas e privadas, especialmente de saúde, de ensino e de assistência social, em todos os níveis e modalidades, em entidades de formação profissional ou diretamente com o empregador. (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>[...] oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência; (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>[...] prestação de serviços próximo ao domicílio da pessoa com deficiência, inclusive na zona rural, respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS). (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>É assegurado à pessoa com deficiência atendimento domiciliar pela perícia médica e social do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), pelo serviço público de saúde ou pelo serviço privado de saúde, contratado ou conveniado, que integre o SUS e pelas entidades da rede socioassistencial integrantes do Suas, quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido. (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado,</p>	<p>garantidos: III - tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência; (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>Os espaços dos serviços de saúde, tanto públicos quanto privados, devem assegurar o acesso da pessoa com deficiência, em conformidade com a legislação em vigor, mediante a remoção de barreiras, por meio de projetos arquitetônico, de ambientação de interior e de comunicação que atendam às especificidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual e mental. (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>[...] disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).</p> <p>[...] garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; (BRASIL, 2014, s/p, grifos meus).</p> <p>[...] desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; (BRASIL, 2014, s/p, grifos meus).</p> <p>[...] promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e</p>	<p>a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino [...]. (BRASIL, 2014, p. 58, grifos meus).</p> <p>O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 01, grifos meus).</p> <p>No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo. (BRASIL, 2008, p. 10, grifos meus).</p> <p>A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 11, grifos meus).</p> <p>Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.</p>
---	---	--

<p>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, s/p, grifos meus).</p>	<p>altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado. (BRASIL, 2014, s/p, grifos meus).</p> <p>[...] apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014, s/p, grifos meus).</p>	<p>(BRASIL, 2008, p. 12, grifos meus).</p> <p>Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. (BRASIL, 2008, p. 13, grifos meus).</p>
---	--	--

APÊNDICE E – ESQUELETO DA TESE

PROBLEMA DE PESQUISA	Como as práticas de apoio à inclusão escolar, a partir da década de 1990, colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência?
OBJETIVO DA PESQUISA	Compreender de que maneira as práticas de apoio à inclusão escolar, a partir da década de 1990, colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência?
MATERIAIS DE PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> - Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); - Política Nacional de Educação Especial (1994); - Declaração de Salamanca (1994); - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (1996); - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); - Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (2006); - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); - Resolução nº 4 de 2009 /Diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado (2009); - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (2011); - Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei nº 13.005 (2014), - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (2015).
CORPUS ANALÍTICO	Excertos dos materiais que versam sobre <i>práticas de apoio terceirizada</i> .
METODOLOGIA / FERRAMENTAS	Análise de documentos; Governamentalidade como grade analítica; Normalização como ferramenta operacional.
CATEGORIAS ANALISADAS	<ul style="list-style-type: none"> - O estabelecimento da e circulação na rede; - A individualização das intervenções educativas e - O investimento na capacidade de aprendizagem.
TESE	As práticas de apoio terceirizadas, através da tríade rede-individualização-aprendizagem, constituem normalidades diferenciais nos sujeitos com deficiência.