

INCLUSÃO ESCOLAR NA REGIÃO NOROESTE COLONIAL DO RIO GRANDE DO SUL



Ana Sara Castaman
Unisinos
2011

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

INCLUSÃO ESCOLAR
NA REGIÃO NOROESTE COLONIAL DO RIO GRANDE DO SUL

ANA SARA CASTAMAN

São Leopoldo
2011

ANA SARA CASTAMAN

INCLUSÃO ESCOLAR

NA REGIÃO NOROESTE COLONIAL DO RIO GRANDE DO SUL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da **Prof^a Dra. Maura Corcini Lopes**.

São Leopoldo

2011

2011
Ana Sara Castaman
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

FICHA CATALOGRÁFICA

C346i	<p>CASTAMAN, Ana Sara. Inclusão escolar na região Noroeste colonial do Rio Grande do Sul / Ana Sara Castaman – São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2011.</p> <p>130p.; 30cm</p> <p>Tese de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade do Vale Rio dos Sinos, 2011.</p> <p>1. Inclusão Escolar. 2. Projeto Político-pedagógico. 3. Políticas de inclusão. 4. Governamentalidade. 5. Normalização. I.LOPES, Maura Corcini (Orient.) II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. III. Título.</p> <p>CDD: 371.9</p>
-------	--

Bibliotecária responsável: Marli Biesdorf - CRB 14/1. 036

ANA SARA CASTAMAN

INCLUSÃO ESCOLAR

NA REGIÃO NOROESTE COLONIAL DO RIO GRANDE DO SUL

Esta Tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutora em Educação e aprovado em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Dra. Maura Corcini Lopes

Orientadora

Dra. Anna Rosa Fontella Santiago

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Integrante da banca

Dra. Márcia Lise Lunardi Lazzarin

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
Integrante da banca

Dra. Gelsa Knijnik

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Integrante da banca

Dra. Eli Terezinha Henn Fabris

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Integrante da banca

A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação - porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada.

Guimarães Rosa

Dedicatória

Dedico esse trabalho a minha família, por me apontar um Ideal e sustentar essa busca.

A todos, que são responsáveis pela educação, como uma possibilidade de ver além do que simplesmente aparece e ouvir além do que simplesmente é falado.

Agradecimentos

São muitas as pessoas que poderia citar nesse espaço. É difícil marcar e descrever todos aqueles que acreditaram que essa tese viria-a-ser, mesmo com tantos desafios enfrentados.

Agradeço aos meus pais, Juraci Castaman e Marilene Giacomini Castaman, porque sempre acreditaram que eu poderia vir-a-ser, incentivando-me permanentemente nessa trajetória. O apoio e o sentimento de orgulho a mim expressados, foram imprescindíveis para poder terminar essa tese.

A minha orientadora, Dra. Maura Corcini Lopes, por entender a minha ausência quando deveria estar presente; pelo interesse, sustentação e competência dedicada à leitura e análise dessa tese, direcionando os caminhos sempre que necessário.

Ao meu irmão, Matias Rafael Castaman, pelo apoio incondicional.

Ao Rodrigo Guilherme, pelo incentivo e companherismo.

Às escolas, pela abertura e disponibilidade em ceder seus Projetos Político-Pedagógicos, os quais serviram para a construção desse estudo.

A minha querida amiga e colega, Dra. Édina Vergara, pela acolhida em sua casa, pela amizade, pelo tempo de convivência, pelos braços que me acolheram em muitos momentos de dúvida e angústia.

Aos meus tios, Ivan Alievi Rocha e Marilise Maria Giacomini Rocha, devo gratidão pelo incentivo constante.

Ao professor, Dr. Cláudio Boeira Garcia, pois confiou em mim e me apresentou à pesquisa acadêmica.

À Escola Estadual de Educação Básica Professora Cléia Salete Dalberto, que permitiu que eu pudesse estudar.

À Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes, pelas produtivas leituras e pelos eficientes apontamentos sugeridos no texto, que o deixaram mais afinado.

Ao meu amigo, Msc. Rudinei Barriquelo Augusti, porque mesmo não fazendo leituras foucaultianas, se interessou em me ajudar nas mesmas, problematizando a escrita.

Aos meus padrinhos, Valdemar de Carli e Teresinha de Carli, pelo incentivo, pela força, pelo apoio constante.

À colega e amiga, Maria José Moraes (Mazé), pelo carinho fraterno e amizade sincera.

Às amigas, Dra. Luci Mary Duso Pacheco e Msc. Cláudia Taís Siqueira Cagliari, pelas tardes de conversa, pela partilha das angústias e, principalmente, pela amizade.

Aos amigos, Dr. Carlos Medrano, Dra. Cristiana Callai, Dr. Gabriel Sausen Feil, Dr. Mauro José Gaglietti, pelas profícuas discussões, por exercerem a hiper crítica no texto e pelas suas valiosas impressões do mesmo.

Ao Leandro Mateus Giacomini Rocha, pelo auxílio na formatação dessa tese.

À minha amiga Daniela Leal Barreto Gehlen por sempre me acolher em sua casa entre tantas viagens que fiz para o doutorado.

Ao Marcos André Rodrigues, pela ajuda na criação desta belíssima capa.

Aos colegas do grupo de orientação, pelas leituras, partilhas e valiosas contribuições nesses anos de estudo e, principalmente, na finalização desse estudo.

Aos colegas do doutorado, pela troca de ideias e sonhos que, de alguma forma, estão presentes nesse trabalho.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS, por todas as mediações; em especial, quero agradecer a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris e a Dra. Gelsa Knijnik, pela disponibilidade e pelas contribuições teóricas.

À professora Lene Belon, pela autoria da revisão lingüística.

À professora Rosinei Micolino Cansi, pela leitura desse estudo.

À Saionara Brazil Gruhlke e a Loinir Teresinha Nicolay, pelo trabalho qualificado e pelo carinho com que atendem a todos.

À professora Dra. Márcia Lise Lunardi Lazzarin, por aceitar o convite e enriquecer a construção dessa tese.

Aos amigos e amigas, que souberam compreender as minhas ausências.

Reconheço que muitas pessoas contribuíram, incentivando-me para que eu finalizasse esse doutorado e, no entanto, ficaram de fora. Sem citar seus nomes, sou muita grata por vocês existirem.

Obrigada!

RESUMO

A presente tese apresenta um estudo sobre a Educação Inclusiva vista nos PPPs escolares (2000-2002) da região noroeste colonial do RS. O estudo tem como objetivo principal mostrar como a inclusão escolar foi sendo constituída nas políticas nacionais e nos documentos escolares, movimentando práticas, nas quais podemos verificar a governamentalidade operando sob o conceito de normalização. Para empreender tal pesquisa, tomou-se, como material de análise, o conjunto de políticas educacionais na perspectiva inclusiva, produzidas nos últimos anos no Brasil e, ainda, vinte projetos político-pedagógicos de escolas que se autodeclaram como sendo “inclusivas”. A tese utiliza como ferramentas analíticas, os conceitos de governamentalidade e normalização, pensados a partir das teorizações foucaultianas. Nas análises, ficou evidente que a inclusão escolar na Contemporaneidade, vista nas políticas de inclusão nacionais e internacionais, embora balizada por Declarações mundiais, se deu sob o domínio dos saberes que compõem a educação especial – com ênfase na normalização dos sujeitos tidos como com deficiência (ou anormais). Ainda, verifica-se que os vinte PPPs das escolas que se autodeclaram como sendo inclusivas, mesmo sob o domínio da educação especial, essas escolas, no início da década de 2000, já mostravam via pedagogia de projetos ou por projetos (arborização, horta, esportes...), um outro entendimento mais alargado de inclusão. Elas já apresentavam algumas condições de possibilidade para que a inclusão fosse tomada de forma articulada com o conjunto da população (educação inclusiva). Isso significa que já havia movimentos que mostravam uma preocupação com a formação dos alunos para o trabalho, para a permanência e atualização da vida no campo, enfim, ações da escola na formação de um tipo de capital não centrado na produção ou nas forças de trabalho, mas no humano e nas suas condições de participação dentro de uma rede de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão Escolar – Projeto Político-Pedagógico- Políticas de Inclusão - Governamentalidade – Normalização.

ABSTRACT

This thesis presents a study about inclusive education seen in PPPs school (2000-prevailing) in northwestern colonial RS. The study has as main objective show how inclusion school was being constituted in the national policies and in the school documents, moving practices, in which we can verify the governmentality operating under the concept of normalization. To undertake such research, it became, as material for analysis, the set of inclusive education policies in perspective, produced in recent years in Brazil and yet, twenty political-educational schools who declared themselves as "inclusive". The thesis uses as analytical tools, the concepts of governmentality and normalization, thought from Foucault's theories. In the analysis, it became evident that educational inclusion in the Contemporary view of the inclusion policies national and international though baptized by world declarations, has happened in the domain of knowledge that affect special education - with emphasis on normalization of the subjects taken as with a disability (or abnormal). There is, I verified that the twenty PPPs schools who declared themselves as being inclusive, even in the domain of special education, these schools in the early 2000s, already showed via pedagogy projects or by projects (arborization, gardening, sports...), another wider understanding of inclusion. They already had some conditions of possibility for inclusion to be taken in coordination with the overall population (inclusive education). This means that movements that had already showed a concern for students' training for work, for the maintenance and update of rural life, finally, the school's actions in forming a kind of capital not centered in the production or labor forces, but in human and in their conditions of participation inside of a network of inclusion.

Keywords: School Inclusion - Political-Pedagogical Project - Inclusion Policies - Governmentality - Normalization

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento educacional especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEED – Conselho Estadual de Educação
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
FHC – Fernando Henrique Cardoso
GEPI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
IBC – Instituto Benjamin Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBA – Fundação Legião Brasileira de Assistência
JERGS – Jogos escolares do Rio Grande do Sul
LBHM – Liga Brasileira de Higiene Mental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NE – Necessidades Especiais
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
PIB – Produto Interno Bruto
PPP – Projeto Político Pedagógico
RS – Rio Grande do Sul
S/A – Sociedade Anônima
SEESP - Secretaria de Educação Especial
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Localização da região do Noroeste colonial do Rio Grande do Sul.

FIGURA 2 – Parâmetros e/ou possibilidades curriculares

FIGURA 3 - Estabelecimento e matrículas de educação básica, segundo a etapa e modalidade. Brasil, 2008 e 2009.

FIGURA 4 – Distribuição percentual de matrículas na educação especial por tipo de atendimento. Brasil, 2007-2009.

FIGURA 5 – Mapa dos municípios que compõem o programa educação inclusiva: direito à diversidade.

FIGURA 6- Evolução da matrícula na Educação Regular e Especial.

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 – Identificação das políticas educacionais analisadas.
- QUADRO 2 – Identificação das PPPs escolares
- QUADRO 3 - Acesso e permanência na escola
- QUADRO 4 – Caracterização dos alunos
- QUADRO 5 – Objetivo da formação
- QUADRO 6 – Aluno autotutelar
- QUADRO 7 – Aceitação e respeito às diferenças
- QUADRO 8 - Preparação para o convívio e de gerenciamento da sua vida
- QUADRO 9 – Projetos escolares e suas recorrências
- QUADRO 10 – Objetivos dos projetos
- QUADRO 11 – Organização do tempo
- QUADRO 12 – Projetos externos da escola e suas recorrências

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA TESE	16
PARTE I - CONTORNOS DA PESQUISA	24
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	25
1.1 Primeiros traços: problematização	26
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	39
2.1 Balizas conceituais e metodológicas da pesquisa.....	39
PARTE II – DAS PROBLEMATIZAÇÕES: NORMALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR A SERVIÇO DO ESTADO	49
3 DAS COMPOSIÇÕES DO OBJETO DE ESTUDO	51
3.1 Dos espaços especiais aos espaços inclusivos	51
4 A PRODUÇÃO DISCURSIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS TEORIZAÇÕES, DOCUMENTOS, ÍNDICES E PESQUISAS	65
4.1 Dos documentos e índices	65
4.2 Das teorizações e pesquisas.....	81
PARTE III – INCLUSÃO ESCOLAR	90
5 OS MATERIAIS DA PESQUISA – PPPS: ENTRE O DITO E O NÃO DITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	92
5.1 Do silenciamento da inclusão escolar a ampliação da educação inclusiva	93
5.2 Projetos escolares: condução dos alunos na escola	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	127

APRESENTAÇÃO DA TESE

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. [...] É a curiosidade – em todo o caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. [...] Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir (FOUCAULT, 1998a, p.13).

A citação que escolhi para abrir a tese e me auxiliar a enfrentar a folha em branco instiga-me a dar início ao texto, abordando a necessidade que tenho de pensar práticas cotidianas em que estou imersa. Como psicóloga, trabalho no atendimento de alunos que apresentam “problemas de comportamento” na escola. Como professora, com atuação no âmbito do Ensino Superior, convido graduandos, de cursos de licenciatura, a olharem para a diferença dos indivíduos, e, ainda, como docente de escola pública, deparo-me, todos os dias, com a diversidade, com o problema disciplinar dos alunos das escolas em que atuo, etc. Entre estas distintas posições que ocupo, muitas questões surgem a cada momento. Atribuo um diagnóstico ou uso saberes específicos para orientar futuros profissionais. Tenho-me surpreendido comigo mesma, com o estranhamento de minhas próprias certezas ao descrever e diagnosticar o outro. Questiono-me: Será que me faltam leituras para interpretar aquele que escuto? Será que minhas respostas não “dão mais conta” das perguntas que me são feitas e que faço para mim mesma?

As leituras que tenho feito desde meu curso de Mestrado em Educação nas Ciências, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, até o momento, têm-se adensado e me conduzido à suspeita, não do campo de saber que estou mergulhada, mas do princípio orientado em uma visão de ciência que impõe traduções para tudo o que se vive ou que se chega a ser. Na ordem da *episteme*, não há saídas para sermos interpretados de formas não previstas dentro de um determinado número de possibilidades de leituras. Exercendo sobre mim mesma uma atitude de estranhamento, com uma vontade de exercitar meu próprio pensamento e, como sugere Veiga-Neto (1996), de hipercrítica, dediquei-me, na pesquisa que desenvolvi em meu curso de Doutorado, a olhar para uma das práticas

que mais tem afligido profissionais que direta ou indiretamente atuam no campo da Educação: a inclusão escolar. Ao longo do estudo, remeti um olhar a muitos trabalhos de pesquisa que desenvolvem a temática da inclusão escolar, sem levantar juízos de valor ou ser reducionista, buscando um tipo de pensamento ideal à escolarização dita inclusiva. Observei práticas escolares ditas de inclusão, bem como li e reli políticas e outros documentos oficiais que conceituam e trazem prescrições sobre a inclusão escolar e/ou a educação inclusiva.

A partir dos investimentos em leituras, bem como das escutas que fiz das escolas em que trabalho e nas quais fui chamada a falar sobre inclusão escolar, passei a me interessar em como as escolas estavam entendendo as enunciações governamentais sobre a inclusão escolar. Pensei que nos projetos político-pedagógicos (PPPs) encontraria mais subsídios para conhecer a cultura escolar, bem como os encaminhamentos dados por esta às situações tidas como sendo de inclusão.

As escolas que tenho acesso estão localizadas na região noroeste colonial do Estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma região agrícola, com sérios problemas econômicos, localizada a 600 km de distância de Porto Alegre. A população da região é formada por 143.352 habitantes, sendo que destes 73.425 pertencem a área urbana, 59.927 a área rural, 7.000 (aproximadamente) são índios na Reserva do Guarita e 3.000 (aproximadamente) índios na Reserva Inhacorá (IBGE, 2010). De 2000 a 2010 a região perdeu 15.000 habitantes, ou seja, aproximadamente 5.000 famílias.

Esse processo, de perda de população, vem ocorrendo há pelo menos 15 anos e as evidências apontam para a falta de oportunidade de trabalho nos municípios, já que não existem empresas de grande porte instaladas na região e, também, segundo os gestores locais, o baixo grau de empreendedorismo da população. Além disso, outro fator foi a mecanização da agricultura, principal atividade regional, que atualmente absorve pouca mão-de-obra. A principal atividade da Região é a agricultura, tendo na formação do seu PIB (produto interno bruto), os produtos primários retirados da terra como soja, milho e trigo, também possuindo uma bacia leiteira que mantém os produtores morando na área rural. As propriedades são minifúndios e a maioria pertence à agricultura familiar (Weber, 2009).

Nas escolas dessa região sempre se solicitou cursos de formação e maior divulgação das legislações, porque raros são os momentos de formação de professores promovidos pelo Estado, assim como raros são os momentos de estudo e de discussão dos professores acerca das demandas políticas que recebem, entre elas, a de inclusão escolar.

Em breves palavras, diante da situação colocada acima, pelo fato de eu ser professora da região e pelo entendimento que a escola é uma estrutura que está imbricada em uma racionalidade de Estado (ela é o próprio Estado em uma estrutura educadora-disciplinar), independentemente de onde esteja localizada, dediquei-me a olhar com mais cuidado para os PPPs. Foi preciso visitas às escolas e conversas com alguns professores e na 21ª Coordenadoria de Educação para eu conseguir reunir um total de 20 PPPs, todos escritos entre os anos 2000 e 2002, mas vigentes até hoje. Os PPPs foram construídos, nesse período, em virtude de uma chamada do Estado (RS) para que as escolas reformulassem seus documentos, pautados nas políticas de inclusão do Estado (Nação) da época.

Chamo a atenção para os anos em que os PPPs foram produzidos, pois são fruto de um tipo de situação, ou seja, diferentemente de hoje, as escolas ainda eram mais resistentes à inclusão escolar. Além disso, essas escolas poderiam optar pela inclusão escolar, já que naquele momento essa se constituía como uma forte orientação do Estado e não como um imperativo, o que vemos hoje (Lopes, 2009). Muitas delas ainda estavam em um processo intenso de negação da inclusão e a compreendiam basicamente na relação “aluno com deficiência” junto dos “alunos normais”. Dentro dessa linha de pensamento e de tradução da própria noção de inclusão, algumas escolas começaram a se colocar como sendo inclusivas, enquanto outras pareciam evitar falar sobre o assunto. Chamou minha atenção a autonegação de algumas escolas como sendo inclusivas, e foram essas, então, que eu selecionei para estudar nesta Tese, a partir da análise de seus PPPs.

Ao procurar as mobilizações dessas escolas e suas atualizações nos PPPs para dar conta de sua nomenclatura como inclusivas, me deparei nos documentos com os projetos escolares. Os projetos escolares formam o rol da tão conhecida Pedagogia de Projetos e, foram nessas ações que as escolas apostaram suas atualizações, para o melhor atendimento dos alunos incluídos, das demandas da comunidade e da região. Localizo então, nesse fato, uma segunda justificativa para a eleição dos 20 PPPs acima anunciados.

Várias são as leis educacionais que orientam, regulam e normatizam a inclusão escolar. A Carta Magna, em 1988, prescreveu, no seu artigo 208, inciso III, que entre as atribuições do Estado está o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, p.122). Seria a garantia, o direito público subjetivo e o compromisso liberal do Estado brasileiro de educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social. Mas, os termos “preferencialmente” e “portadores” exigiram novas discussões e entendimentos, bem como outras políticas que viessem legitimar a inclusão escolar e caracterizar melhor àqueles que as políticas abarcariam.

A criação e o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas no Brasil têm-se orientado em documentos internacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos elaborada em Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Ambos os documentos citados fazem referência à inclusão da pessoa com deficiência¹ e ampliam a inclusão para *todos* aqueles que por razões diversas, permanentes ou provisórias estão em idade escolar e não possuem acesso à escola regular. Tal sinalização na década de 1990 já anunciava a ampliação das políticas de inclusão para todos os que de alguma forma sentem-se discriminados e/ou que estão fora da escola regular.

Da década de 90 do século passado para cá muitas foram as mudanças nas políticas educacionais, porém se olharmos para os movimentos da inclusão, a partir de Jomtien e Salamanca, elas não parecem terem sofrido deslocamentos na história. Argumento que tais leis foram o primeiro anúncio formal daquilo que hoje denominamos de educação inclusiva, ou seja, a partir delas assistimos e protagonizamos, em muitos momentos da história da educação para todos, a inclusão escolar. No Brasil, desde as referidas declarações, fizemos muitos movimentos de “adaptação” e de mudanças nas políticas educacionais e nas instituições de ensino, porém, tais adaptações e mudanças foram praticamente balizadas pela leitura da educação especial. A meu ver, tal chave de leitura pode explicar a quase unilateralidade das ações escolares à inclusão de pessoas com

¹ Mantere a nomenclatura citada nos documentos, ou seja, portador de deficiência, necessidades educativas especiais, entre outras, para representar as classificações e localizações da diferença a que fomos apresentados nas últimas duas décadas. Rech (2010), em sua dissertação, apresenta às diferentes nomenclaturas que foram sendo criadas nas últimas décadas e, Menezes (2011), destaca, em sua tese, que essas nomeações alteram a forma como olhamos para os sujeitos com deficiência. Por isso, nesse estudo, quando for fazer as minhas argumentações, utilizarei pessoa com deficiência, mas mantere as formas de nomeações dos documentos, para evidenciar localizações cronológicas e políticas da discussão feita.

deficiência na escola, bem como pode explicar a autonegação das instituições como *escolas inclusivas*. Não se tratava de uma educação para todos, mas sim de instituições que aceitavam pessoas com deficiência e que montavam todo um esquema de atendimento aos alunos que necessitassem de apoio pedagógico especializado. Portanto, a inclusão por ter se dado fortemente pela orientação da educação especial, tardou os processos mais amplos da educação inclusiva.

Embora pareça óbvio para muitos pesquisadores afirmar que a inclusão no Brasil foi capitaneada pela educação especial, não parece ser tão óbvio assim dizer que tal acontecimento determinou um tipo de compreensão de inclusão voltada para tipos específicos de sujeitos. Na lógica binária de compreensão dos acontecimentos e de posicionamento dos sujeitos, foi reforçado o lugar do normal e do anormal naquelas escolas que, por razões diversas, resistiam à inclusão.

Chegar a esse entendimento sobre os encaminhamentos dos processos de inclusão no Brasil só foi possível após estudar as políticas de educação inclusiva pós-década de 1990 e os PPPs de escolas que procuravam se alinhar a lógica inclusiva trazida em tais políticas. As políticas analisadas, assim como os PPPs já mencionados anteriormente, constituíram os materiais de minha investigação. Entre as políticas que pautavam a inclusão, busquei olhar com atenção para: a LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (1998); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007); Decreto nº 6.571 (2008), Resolução nº 4 (2009), entre outros.

Conforme as pesquisas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) têm mostrado, a inclusão é um *princípio categórico* assumido pelo Estado e colocado em operação pela escola, que se destina a educar a população dentro de uma racionalidade governamental onde todos precisam estar incluídos seja na vida em sociedade, na escola e nas comunidades, seja nos espaços de produção e do mercado. Para que todos possam estar incluídos, observamos nos gradientes de inclusão posições de sujeito sendo definidas dentro do jogo neoliberal de mercado (Lopes; Lockmann; Hattge, 2010).

Sendo a escola uma instituição que trabalha de forma imanente ao Estado, cabe a ela a tarefa de educar a população para que o imperativo da inclusão (Lopes, 2009) se consolide nas práticas sociais. Inclusão como um imperativo significa que

não nos cabe negociar sua pertinência ou não, nem tampouco nos cabe afirmar a impossibilidade desta dentro das instituições de ensino. Ela é uma necessidade inegociável e assumida como tal pelo Estado e por todas as suas engrenagens de educação da população (Lopes; Lockmann; Hattge, 2010).

Para chegar a fazer as afirmações já anunciadas por mim, percorri um caminho metodológico difícil de ser trilhado, pois embora existam muitas pesquisas sobre inclusão e, em específico, sobre inclusão escolar, muitas delas citadas ao longo do texto da tese, não encontrei nenhuma que mostrasse os efeitos do domínio da educação especial sobre a inclusão na escola. Precisei ir e vir muitas vezes ao material de pesquisa para perceber o que de certa forma pode parecer óbvio neste momento. Foram muitas as sistematizações das políticas, dos PPPs das escolas, bem como foram muitas as tentativas de agrupamento de enunciações que afirmavam coisas semelhantes. Pelos agrupamentos feitos foi possível perceber o lugar da educação especial e o domínio desse campo sobre os processos de educação inclusiva no Brasil. Além da entrada exaustiva nos materiais de pesquisa, as leituras que fiz de outras investigações, entre elas de Rech (2010), Lockmann (2010), Menezes (2011), entre outras, que utilizam o conceito de inclusão, e de autores que trabalham com um referencial foucaultianos, foi possível visualizar algumas ferramentas analíticas operando sobre meus materiais. Duas são as ferramentas centrais deste estudo, ou seja, a governamentalidade e a normalização (esta entendida tanto sobre o eixo disciplinar quanto sobre o eixo da seguridade).

Cada entrada e sistematização do material de pesquisa permitiu que eu fosse amadurecendo algumas perguntas, pois o foco da investigação também foi sendo melhor definido. Decorrente de todas as investidas sobre meus materiais de pesquisa e leituras, foram elaboradas as seguintes questões centrais de pesquisa: *Como a inclusão escolar aparece nas políticas de educação construídas a partir do documento elaborado em Jomtien denominado “Educação para todos”? Como a inclusão escolar aparece nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) construídos no período de 2000-2002, mas vigentes até hoje, de escolas que se autodeclaravam como sendo inclusivas?*

Com a finalidade de apresentar as discussões empreendidas durante a investigação, dividi o texto da tese em três partes. Na primeira, intitulada *Contornos da Pesquisa*, apresento meu envolvimento profissional e acadêmico com a temática da inclusão e, especificamente, com a inclusão escolar. Traço os percursos

metodológicos, enfatizando o conceito de governamentalidade como uma das ferramentas analíticas da pesquisa.

Na segunda parte, *Das Problematizações: Enredando Discursos Da Governamentalidade*, construo um mapa das políticas educacionais voltadas para a inclusão escolar visando dar visibilidade para a presença da educação especial definindo sujeitos e práticas inclusivas. Argumento que devido ao domínio da educação especial, as escolas entenderam, inicialmente, que a inclusão escolar representava um processo maior de convivência entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência na escola regular.

Trago índices de inclusão de alunos em escolas comuns para mostrar o investimento do Estado na reversão de um quadro preocupante acerca do número de alunos fora da escola regular. Ao apresentar as políticas de inclusão e os índices de matrículas em escolas regulares, mostro como o Estado necessita conhecer as condições de vida e de educação da população, para poder definir novas políticas e modos de governar.

Na terceira parte, *Inclusão Escolar*, inicio apresentando os PPPs que compõem meu material de pesquisa. Apresento um quadro de excertos para mostrar como a inclusão e os sujeitos aparecem nesses documentos. Problematizo o silêncio sobre o tema da inclusão em muitos deles e questiono a nomenclatura *escola inclusiva* tomada pelas escolas e por alguns autores do campo da Educação para definir a situação de alunos com deficiência na escola regular. Ao fazer uma articulação com as discussões feitas na primeira parte da tese, novamente trago os saberes que constituem a educação especial para mostrar que a inclusão se constituiu sobre conjuntos de práticas voltadas tanto sobre os indivíduos quanto sobre as instituições que aos poucos foram se redefinindo e desfocando sua atenção daquele dito com deficiência para todo e qualquer sujeito que apresente problemas para estar na escola. Tais problemas podem ser de ordem pessoal, cognitiva, sensorial, múltiplas, bem como de ordem econômica, cultural, social, étnica, religiosa, etc.

Objetivei mostrar, nessa parte, as interpretações feitas pelas escolas das políticas de inclusão do Estado (Nação). Também quis mostrar o quanto a escola é uma instituição eficiente na educação da população para uma proposta de educação inclusiva. Mesmo de forma resistente às políticas de inclusão, as escolas readequaram suas estratégias para que todos pudessem participar de suas

atividades. Mesmo que a inclusão ainda estivesse muito voltada às pessoas com deficiência nos anos em que os PPPs, em análise, foram construídos, é possível visualizar uma série de projetos planejados pela escola para dinamizarem e darem conta das necessidades e desejos dos alunos e das necessidades atuais da vida na região onde vivem.² Projetos tais como ajardinamento e arborização, meio ambiente, esporte, farmácia natural, jogos e brinquedos de sucata, horta escolar, entre outros podem ser vistos na dinamização do currículo e de um tipo de inclusão não mais de alguns, mas de todo e qualquer sujeito que esteja na escola. Com esse exercício de mostrar por meio dos projetos a ampliação do conceito de escola inclusiva para educação inclusiva, defendo a tese de que nos PPPS das escolas, construídos após a Declaração de Educação para todos (1990), já era possível vermos algumas adequações curriculares pró-educação inclusiva. Tais adequações são materializadas nas muitas ações voltadas para os interesses da região e de um número maior de alunos e não necessariamente para cada sujeito em particular. Ao mostrar isso, trago o conceito de normalização e estabeleço a diferença entre processos de normalização de sujeitos e processos de normalização dos fluxos e das condições de vida da população. Ambos os processos são fundamentais no governo da população.

Finalizo a tese recuperando as perguntas de pesquisa, levantando respostas para elas e reafirmando as duas teses que construí em minha pesquisa. A primeira tese é que a inclusão, embora balizada por Declarações mundiais se deu sob o domínio dos saberes que compõem a educação especial – com ênfase na normalização dos sujeitos tidos como com deficiência (ou anormais). A segunda tese é que mesmo sob o domínio da educação especial as escolas, no início da década de 2000, já mostravam via Pedagogia de Projetos ou por Projetos, um outro entendimento mais alargado de inclusão. Elas já apresentavam algumas condições de possibilidade para que a inclusão fosse tomada de forma articulada com o conjunto da população (educação inclusiva), isso significa que já havia movimentos que mostravam uma preocupação com a formação dos alunos para o trabalho, para a permanência e atualização da vida no campo, enfim, ações da escola na formação de um tipo de capital não centrado na produção ou nas forças de trabalho, mas no humano e nas suas condições de participação dentro de uma rede de inclusão.

² Sobre os projetos explorarei nas análises da tese.

PARTE I - CONTORNOS DA PESQUISA

A idéia é de que cada um de nós vive uma série de fatos, e esta série de fatos pode ou não ser paralela a outras. Por que aceitar esta idéia? É uma idéia possível; ela nos daria um mundo mais vasto, um mundo mais estranho que o atual. A idéia de que não há um tempo. A idéia de vários tempos.

Jorge Luis Borges
Borges, Oral – O tempo

Pensar a inclusão na Contemporaneidade implica em atentarmos para a relevância da inexorável trama de eventos que vão se costurando e construindo formas de ser e ver o mundo e o seu entorno, o qual constitui o “espetáculo do mundo” (Foucault, 1978). Esse exercício de escrita implica em dar visibilidade à racionalidade que me inscrevi e permitiu abrir sendas e arestas para visualizar meu objeto de estudo: inclusão escolar.

Assim, essa tese além de apresentar representações do objeto de estudo a partir de minha história pessoal, acadêmica e profissional, também é a possibilidade de olhar o mundo pelo recorte específico desse objeto, olhando para sua exterioridade, de modo a contribuir para pensarmos de outras formas as práticas escolares que se inscrevem pela inclusão escolar.

Esta parte da Tese está dividida em dois momentos. No primeiro, explico as razões pelas quais escolhi, como tema de pesquisa, a inclusão escolar, tomando as políticas de inclusão escolar enquanto objetos de discussão nos espaços escolares e sua visibilidade nos Projetos Político-Pedagógicos. A partir de uma contextualização pessoal e profissional, trago recortes do histórico de como a inclusão escolar tem sido a referência marcante em minha produção acadêmica e na produção discursiva nos espaços sociais contemporâneos. No segundo momento, explico os percursos metodológicos que trilhei para compor esta pesquisa. Ainda, apresento, como a inclusão escolar e a educação inclusiva foram sendo constituídas em teorias, documentos, índices e pesquisas.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Dar a partida e iniciar a escrita da tese é uma tarefa difícil, pois é o momento de expressar o lugar do qual escrevo e problematizar o tema central da investigação – a inclusão escolar. Antes de discutir tal tema, conto como fui envolvida por ele e o que me fez, como psicóloga e professora, querer investigá-lo, no doutorado em educação.

Traçar as experiências que me conduziram a esta pesquisa leva-me a ressignificá-las, já que, ao descrever-me, tenho a oportunidade de repensar verdades naturalizadas sobre o tema que investigo e sobre como fui me constituindo ao longo de minhas experiências de formação profissional. Concordo com Larrosa quando aponta que

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (2006, p. 48).

Ao fazer considerações sobre a possibilidade de ressignificar as experiências de vida a partir da escrita, posso também enfatizar que o sujeito está em constante constituição e que, por isso, pode constantemente repensar os espaços e tempos de sua trajetória, não tendo uma identidade coerente, integral, tão característica do mundo moderno, mantendo sempre uma verdade unitária que enfeitiça nosso entendimento sobre a vida. Assim, ressignificando os espaços e os tempos, tenho a oportunidade imanente de refletir, de modo a agir para tentar mudar a compreensão e o rumo de alguns eventos. “Lembrar [...] é atualizar um virtual, e esta atualização consiste em individualização, e não em simples reprodução” (LAZZARATO, 2006, p.84).

Passo agora a contar algumas histórias significativas de minha vida, relacionando educação e inclusão, fazendo o exercício de ressignificação da narrativa. Início mapeando minha história de vida, tentando pensar as condições de possibilidades para que a inclusão escolar fosse se tramando em alguns acontecimentos imersos nessa trajetória.

1.1 Primeiros traços: problematização

Como psicóloga, aprendi que o sujeito e seus comportamentos são objetos de saber da Psicologia. Disciplinas como Psicologia do Desenvolvimento I, II e III, Estrutura do Sujeito Psíquico, Psiconeurologia do Desenvolvimento, Psicanálise e Desenvolvimento e Psicopatologia I e II davam o suporte teórico para visualizarmos, na prática, o desenvolvimento humano, seu comportamento e sua escolarização como algo descritível, definitivo e exclusivo de verificação da Psicologia.

Disciplinas com forte acento psicológico podem ser vistas dando suporte a distintos campos de saber que se ocupam do sujeito e de sua educação. Elas dão apoio principalmente para que professores possam conhecer e entender os comportamentos de seus alunos e acompanhá-los em seu desenvolvimento emocional e social.

Os estudos sobre o desenvolvimento físico e mental da criança estabeleceram “[...] a periodização, a classificação e a caracterização de um desenvolvimento infantil desejável” (BUJES, 2002, p. 39). Os enfoques nos níveis de desenvolvimento infantil enquadravam as crianças em esquemas classificatórios que impediam a circulação de outros conhecimentos que não os baseados nos códigos evolutivos, cognitivos, maturacionais e desenvolvimentistas da Psicologia. Essas disciplinas, que me foram apresentadas a partir do primeiro semestre, auxiliavam a responder questões pertinentes à educação. Questionamentos que passei a fazer quando comecei a pensar nos saberes construídos como psicóloga, a partir das teorizações foucaultianas, como: quem são os alunos da inclusão? O que fazer e como entender “aqueles considerados problemas na escola, aqueles considerados alunos de inclusão”? Como, a partir de práticas e discursos, produzimos os “anormais”? Como os sujeitos escapam às “normalizações”? Como a psicologia entende o sujeito e a partir de que autores?

Por se constituírem com o *status* de ciência, nunca em minha formação tentei discutir a legitimidade das formulações psicológicas. Naquela época, para mim, os saberes da Psicologia tinham que “dar conta” da leitura, da interpretação e de parte da normalização dos escolares que “não se adaptavam” às regras construídas socialmente ou que apresentavam “problemas de aprendizagem”. Sem exercer uma crítica mais radical ao que era atribuído aos psicólogos e sem perceber as relações de poder que permeavam os campos de saber, constituindo-os, entrava nas

instituições escolares, autorizada pelas professoras para “tentar resolver” os problemas escolares. Tais problemas, quase sempre colocados na relação família/aluno ou na relação professor/aluno, centralizavam no sujeito a culpabilização por não entrar nos padrões de normalidade.

Após algum tempo operando na centralidade do aluno, outras demandas começaram a surgir no meu trabalho. Com o fortalecimento da proliferação discursiva da inclusão escolar, que prevê uma “Educação para todos”, com ações diferenciadas conforme a necessidade educativa especial, vi-me enredada pelas demandas da escola inclusiva. A diversidade de alunos que exigiam olhares diferenciados para si, bem como práticas pedagógicas que desencadeassem aprendizagens e maior participação social, impulsionou-me para a realização do mestrado³ em Educação.

No mestrado, ao ser desafiada a olhar de outro lugar para o contexto em que estava profissionalmente colocada e estimulada a considerar a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais⁴ na escola como um dos objetivos a ser atingido pelo Estado, comecei a questionar as “verdades” que determinavam as inúmeras posições de sujeito definidas pelos especialistas da psicologia e da educação. Na busca de leituras que possibilitassem entender de outras formas o sujeito e suas relações com o outro e com os especialistas que o diagnosticam como “normal” ou “anormal”, deparei-me com reflexões foucaultianas. O que Foucault me fazia pensar acerca da constituição dos sujeitos e das relações de saber/poder em que estes se encontram imersos era completamente estranho para mim e para a maioria dos professores com quem tive aulas no mestrado. Sem muito respaldo dentro de um referencial teórico pós-estruturalista, argumentei, em minha dissertação, que a atual forma de pensar o sujeito com deficiência e sua educação teve suas condições de possibilidades no âmago de uma matriz de pensamento liberal⁵. Além disso, tal forma de pensar estaria articulada ao aparecimento de um

³ Curso de Mestrado em Educação nas Ciências, realizado na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), defendida no ano de 2006. Dissertação intitulada “Discursos sobre inclusão escolar de sujeitos com necessidades educativas especiais”, orientada pelo professor Dr. Cláudio Boeira Garcia.

⁴ Na época em que escrevi a dissertação, ainda utilizava a denominação *sujeitos com necessidades educativas especiais*. Na presente tese, utilizo a expressão *pessoa com deficiência*. No entanto, manterei as nomeações e expressões usadas nos documentos analisados e citados, tais como: *alunos especiais*, *sujeitos com necessidades educativas especiais*, *portadores de necessidades especiais*, etc.

⁵ O pensamento liberal se preocupa com os sujeitos de direito e com as liberdades de iniciativa individuais e tem sido abordado como uma representação de poder, a analítica do poder tenta

conjunto de dispositivos de poder/saber que vinculou práticas disciplinares e de segurança no final do século XVIII (Foucault, 2006a; 2006c), as quais serviram de base para os processos de formação na escola e nas universidades.

Fui percebendo, a partir dessa pesquisa inicial do mestrado, enquanto entendia mais meu processo de formação, que todo o investimento na educação, no final do século XVII, era voltado para a vida da população. A população precisava estar articulada a certa ordem e racionalidade científica clássica que atende a um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos. Assim, para a infância “anormal”, a escola, sempre orientada por documentos legais, anunciou inúmeras intervenções, como as da área *psí*, no intuito de homogeneizar os escolares e de aproveitar o tempo e o espaço para a produção de novas formas de subjetividade, alicerçadas no estatuto de saber da pedagogia moderna. Diversas políticas da educação especial foram construídas para pensar o sujeito na escola. Documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* e as *Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica* – serviram de suporte legal para mediar a inserção do aluno com deficiência na escola comum e sugerir estratégias e adaptações na prática educacional inclusiva docente, no intuito de regulamentar o investimento nas condições de vida da população escolar.

A dissertação permitiu-me compreender que a escola possui sua engrenagem entrelaçada nas práticas e nas verdades da Modernidade⁶, mas que os sujeitos escolares estão sendo cada vez mais interpelados por outros modos de vida, não previstos na Modernidade. Esse descompasso na forma de estar no mundo, no tempo, no movimento inclusivo e nos interesses, tanto dos sujeitos com deficiência quanto nos das escolas e do Estado, provoca um estado de crise, de tensão na escola e nas suas relações.

A investigação realizada no mestrado produziu outras inquietações acerca das políticas de inclusão escolar e da relação destas com a escola inclusiva,

mostrar que o problema da gestão da população implicou a delimitação do liberalismo como uma arte governamental, um *modus operandis*. Na racionalização liberal pressupõe-se que o governo, entendido como a atividade que consiste em dirigir a conduta dos homens em quadros e com instrumentos estatais, jamais é um fim em si mesmo (CANDIOTTO, 2010).

⁶ A Modernidade foi um tempo marcado pela produção de conhecimentos científicos que tentavam explicar e categorizar as coisas, os fenômenos e as pessoas de modo minucioso e detalhado. Essa categorização possibilitava colocar em operação um exercício de classificação e enquadramento de tudo o que escapava da ordem.

especialmente, porque colocou “[...] em questão o habitual, aquilo que é o mais difícil de ver como problemático porque se converteu em hábito para nós, em costume, em identidade” (LARROSA, 2000, p. 331). Tais inquietações e a necessidade de fazer um mergulho mais profundo em outras pesquisas sobre o tema das políticas de educação inclusiva e nas reflexões foucaultianas mobilizaram-me a entrar no Doutorado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na linha de pesquisa “Currículo, Cultura e Sociedade”⁷.

A educação produziu a política pública de educação inclusiva, sob responsabilidade do Governo, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP). As políticas públicas inclusivas manifestam-se em forma de documento legal, enquanto uma regulamentação de normas e estratégias que visam a subsidiar e monitorar os programas e investimentos gerais e específicos de cada área (saúde, educação...). Ainda, trazem como pilares para a inclusão escolar, os princípios de igualdade, respeito, solidariedade, acesso e respeito às diferenças. Esse discurso circula em uma quantidade, hoje já extensa, de fontes documentais.

No Brasil, há muitas fontes documentais orientadas por alguns documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos⁸ e a Declaração de Salamanca⁹, que expressam o resultado de discussões sobre a escolarização de pessoas com deficiência, como a Constituição Federal (1988), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a Política Nacional de Educação Especial (1994), LDB nº 9394/96, as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (2001), entre outros decretos, resoluções e diretrizes. Em 2006, publica-

⁷ Com a reforma curricular e a reforma no Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação da Unisinos (realizadas em 2010) houve uma redefinição das linhas de pesquisa, passando a Linha de Pesquisa aqui apontada a ser denominada de “Linha de Pesquisa II – Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas”.

⁸ O projeto “Escola para Todos” iniciou-se, no Brasil, em 1990, influenciado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Seu objetivo principal foi contribuir para o fortalecimento da ideia de inclusão no sistema regular de ensino. É fundamental ressaltar que, no século XVII, vemos em Comenius uma condição de possibilidade para que a escola fosse pensada para todos.

⁹ A Declaração de Salamanca (Salamanca - 1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembleia Geral, apresenta metodologias e padrões das Nações Unidas para a Equalização de oportunidades para pessoas com Deficiências. É considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Faz parte da tendência mundial que vem consolidando a educação inclusiva. A sua origem é atribuída aos movimentos em favor dos direitos humanos e contra instituições segregacionistas, movimentos iniciados a partir das décadas de 1960 e 1970.

se *Educar na Diversidade: material de formação docente*, resultado do Projeto Educar na Diversidade nos Países do Mercosul. Trata-se de um elemento chave na implementação do projeto brasileiro de formação de professores para responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de seus alunos, “constituindo o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todos”. Em 2007, é elaborado o documento Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Em 2008, elabora-se o Decreto Nº 6.571 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e, em 2009, a Resolução Nº 4 que institui diretrizes operacionais para o atendimento especializado na Educação Básica, modalidade educação especial.

Entendo que as políticas públicas se inscrevem como biopolíticas, as quais, de acordo com Lopes, Lockmann e Hattge configuram-se como:

[...] uma tecnologia que inaugura novos mecanismos de intervenção do poder e extração de saber, com a intenção de governar a população e os fenômenos produzidos pela vida na coletividade. É, portanto, um poder massificante atuando no corpo social, gerenciando e defendendo a ordem pública, diminuindo os riscos produzidos, por exemplo, pela fome, pela miséria, pelo desemprego, pela doença, pela deficiência, etc. e aumentando a intervenção para intensificação da vida (2010, p. 21).

Para poder governar a vida, “a população”, o governo necessita de alguns suportes, como as políticas públicas que, operam para tornar a gestão possível. Ao identificar uma série de políticas nacionais que envolvem a educação especial e a Inclusão Escolar, interessei-me em compreender e mostrar a produtividade dessas políticas em relação à inclusão escolar e às mudanças nas formas de vida da população. Por isso, entendo a educação inclusiva como biopolítica que atua na população, com direitos, princípios e valores para *Todos* que a seguirem.

O estudo da Política Nacional de educação especial e da inclusão escolar já foi objeto de pesquisa de Lunardi (2003), Brizolla (2007), Morgenstern (2009), Rech (2010) entre outros(as) pesquisadores(as). No entanto, a parte de que me ocupo visa a compreender a inclusão escolar inscrita nos *PCN - Adaptações Curriculares, Diretrizes Nacionais da Educação Especial, Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Decreto Nº 6.571 e Resolução Nº 4*. Utilizo

esses documentos para entender os movimentos feitos na discursividade inclusiva e para compreender o deslocamento da inclusão escolar para a escolarização inclusiva.

Ainda, elegi como materiais de análise dessa pesquisa, PPPs (2000-2002) da região Noroeste Colonial do Estado do Rio Grande do Sul, já que todos esses PPPs se autodeclararam como inclusivos e foram construídos, na época em que havia documentos expressivos que subsidiavam a política inclusiva. Apresento, na Figura 1, a localização da região do noroeste colonial do Rio Grande do Sul.

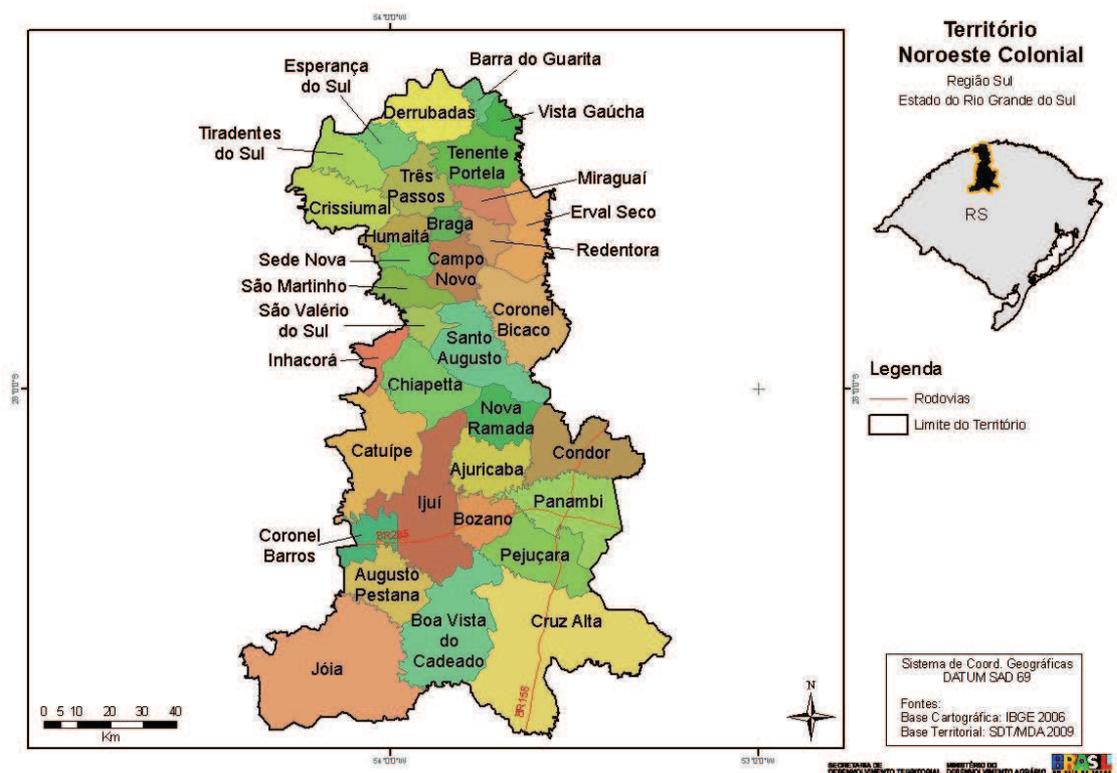


Figura 1¹⁰

A escolha dessa região deu-se, especialmente, em virtude de estar distante seiscentos quilômetros de Porto Alegre (capital do Rio Grande do Sul). Nessa região sempre foi emergente a reclamação das escolas e de professores por cursos de formação e maior divulgação das legislações e das novidades no que remete à prática educativa inclusiva, já que as informações, no geral, chegavam atrasadas, de

¹⁰ Fonte: http://sit.mda.gov.br/images/mapas/tc/tr_147_noroeste_colonial_rs_abr_2009.jpg. Acesso em 10 abr. 2009.

modo parcial ou nem chegavam. No início dos anos 2000, na região de abrangência da pesquisa, a Internet não era acessível, o que dificultava ainda mais o acesso a informações e conhecimentos sobre a temática da inclusão. Outro elemento que vale destacar para caracterizar a região e justificar sua escolha como campo de pesquisa é o baixo índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Com uma economia de base agrícola, a região estrutura-se a partir de latifúndios, que geram poucos empregos e discriminações de diferentes ordens. O censo 2010 verificou que, nos últimos 10 anos, mais de 15 mil pessoas migraram para outras cidades e estados, o que equivale à diminuição de uma cidade inteira.

A escolha da região adotada nessa pesquisa deu-se, também, devido à pluralidade cultural da região. Constituída por imigrantes europeus e por indígenas, é marcada por constantes tensões étnicas e econômicas que são típicas de processos de negociação pelo direito que cada sujeito possui de se autorrepresentar nos espaços em que circulam. Tais tensões aparecem na escola e, na maioria dos casos, são amenizadas pelos professores, que se sentem incapazes de conduzir os alunos para uma compreensão da diferença como algo produtivo e constitutivo da população. Diante da pluralidade mencionada acima, discutir a inclusão passa a ser uma necessidade, principalmente no momento em que vivemos, quando a inclusão é colocada pelo Estado como um imperativo para todos.

Orientadas pelas políticas de Estado, em 1999, as escolas públicas foram convocadas para uma reunião que tinha como pauta a reforma dos PPPs das escolas. As reformas incorporam sistemas de razão e conhecimento, orientando o trabalho escolar e docente, a partir de um esforço calculado para inscrever esse sistema de racionalidade política nas sensibilidades, nas disposições e na consciência dos indivíduos, de modo que possam agir e participar no mundo (Popkewitz, 2004).

Para dar conta desse sistema de racionalidade política, a reforma dos PPPs teve como base os princípios inclusivos e a modificação dos currículos escolares, a partir dos conteúdos mínimos sugeridos pelos PCN. Foram distribuídos a todas as escolas os PCN, inclusive, os PCN – Adaptações Curriculares. Os PCN – Adaptações Curriculares visam à ação de aderência do sujeito ao projeto inclusivo, quando esse é incorporado à dinâmica pedagógica do ensino comum; apresentam formas organizativas concretas de implantar a inclusão por meio da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação

pedagógica na interação professor/aluno e aluno/aluno e dos processos avaliativos, entre outros elementos fundamentais que dão contornos para a escola; remetem, ainda, a algumas concepções que amparam as práticas pedagógicas.

O que se percebe, nessa reforma que pauta as políticas escolares às políticas nacionais da educação especial, é a necessidade da mudança das capacidades interiores, cognitivas e instrumentais do sujeito, estando essas de acordo com os objetivos da administração social das populações, as quais estão relacionadas ao sistema de racionalidade política.

As reformas e as políticas estão vinculadas à gestão dos indivíduos e às instituições encarregadas de educar e ensinar os mesmos. A escola, como é uma dessas instituições encarregadas de educar esses indivíduos, organiza seu currículo, didática, gestão escolar, etc., para capacitar os aspectos cognitivos e instrumentais do sujeito, tornando-os governáveis.

Visando essa reforma e a instrumentalização das políticas escolares, no ano de 1999, houve cursos de formação para os professores e equipes diretivas auxiliarem na construção dos PPPs e no entendimento dos PCN – Adaptações Curriculares, como consta na introdução de um dos PPPs. A elaboração dos PPPs das escolas foi acompanhada pela Coordenadoria de Educação, que as assessorou durante o processo na correção de eventuais erros, antes de encaminhar os PPPs para o Conselho Estadual de Educação, órgão normalizador e fiscalizador do sistema de ensino.

Depois dessas reformas, todas as escolas apresentavam mudanças em seus PPPs desde 2000, propondo princípios voltados à Educação Inclusiva, já que tinham novos parâmetros e regimes de verdades para se alçarem nas suas práticas pedagógicas. Essas alterações nos PPPs ocorreram porque as escolas, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), têm autonomia para elaborar suas propostas. As modificações deram-se não somente pela existência de documentos importantes para a educação especial, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, mas também porque a região noroeste começou, no ano de 2000, a preocupar-se com o ordenamento de uma “Educação para Todos”. Por isso, organizou eventos e propostas para formação continuada com o intuito de se “preparar para acolher” os alunos com deficiência e de não

comprometer a educação da população e a visibilidade política das CREs (Coordenadoria Regional de Educação).

Ao evidenciar que essas escolas se organizaram quanto à inclusão escolar, não pretendi apontar e/ou sinalizar os melhores caminhos para conduzir a política de inclusão escolar, mas entender como as escolas, a partir de seus documentos oficiais entendem a inclusão. Os documentos oficiais caracterizam-se por formar um conjunto de disposições governamentais que contém normas para execução de uma lei, decreto, etc. Essas regras prescrevem o que deve ser feito na instituição e/ou no corpo coletivo (Houaiss, 2001).

O principal documento escolar é o Projeto Político-Pedagógico, o qual está previsto na LDB 9394/96 – art. 12, art. 13, incisos I e II, e art. 14, inciso I, e na Resolução do CEED – RS nº 236/98. O PPP não deve prever o estabelecimento de regras nem padrões, mas contemplar uma reflexão produzida no ambiente da comunidade escolar, retratando seus anseios, necessidades e demandas:

[...] o projeto pedagógico não poderá abrir mão de uma descrição e análise da realidade imediata da comunidade em que a escola se insere, de uma opção filosófica e pedagógica conseqüente, da fixação de metas concretas e da seleção de metodologias de trabalho capazes de conduzir à consecução dessas metas (CEED – Resolução 236/98).

Autores como Vasconcelos (2002, p. 169), trazem que o PPP é um “plano global da instituição” e tem a capacidade de intervir na realidade, sendo um exercício que deve ser construído com a participação ativa e crítica de todos os integrantes da escola, uma vez que cada escola tem suas peculiaridades, o que impede de haver um modelo único para todas. Nessa perspectiva, o PPP é produzido como uma ferramenta para a organização e integração das ações da escola, norteador, e diretriz base a ser seguida por todos, na escola.

De acordo com Veiga (1995), um PPP ultrapassa a dimensão de uma proposta pedagógica. É uma atividade intencional, com um sentido explícito e compromisso definido coletivamente. Nesse caso, toda proposta pedagógica da escola é, ainda, produzida como um projeto político por estar (supostamente) articulado ao compromisso sociopolítico e aos interesses coletivos da população. Nessa esteira, o PPP passa a ser assumido pela escola como uma ação que exige

comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, pais e a comunidade.

Trago esses autores, Veiga (1995) e Vasconcelos (2002), para mostrar muitas das leituras de uma concepção crítica sobre PPP que se apresentam nas escolas. Mas, quero enfatizar que as vejo de outro ângulo. Entendo que a realidade deve ser problematizada e deve refletir o que a comunidade pensa e não estar dada como algo pronto, no qual o PPP vai interferir na realidade. A concepção crítica tem como ponto de partida que todos compartilham da transcendência e de um lugar ideal para se viver. Esse ideal desejado para se viver se opõe ao mundo que vivemos (dois mundos platônicos) e ao se opor indica que alguns mais esclarecidos têm que orientar a visão daqueles que não conseguem ver a realidade tal como ela é. No entanto, não assumo, nessa pesquisa, essa realidade iluminada percebida por esses autores, pronta para receber interferências. Parto do entendimento de que a realidade única não existe, mas que existem tantas realidades quanto forem possíveis as leituras que fizermos de uma materialidade. Assim, não podemos entender o PPP como algo estático, pois o PPP nunca irá dar conta de representar a escola ou a situação da escola. Ele constitui a própria escola.

Assim, mesmo não compartilhando com autores que entendem a realidade como algo pronto, apresento algumas pesquisas sobre PPPs desenvolvidas nas escolas nos últimos anos e que me ajudaram a pensar sobre como temos produzido discursivamente a necessidade de elaboração de um PPP para a organização e gestão da vida escolar. A dissertação de mestrado de Leite (2006) aborda sobre o projeto político-pedagógico e a infância ignorada. A tese de doutorado de Fagundes (2009) discute as ações desencadeadas pelo PPP como fomentadoras de formações emancipatórias. Fenner (2009) contribui, em sua dissertação, abordando os impactos que o projeto político-pedagógico produziu na vida da escola no que tange à evasão e à repetência dos estudantes no ensino noturno.

Ao trazer o que os autores e as pesquisas apresentam sobre o PPP, os entendimentos deles sobre o que seria tal documento, bem como ao tensionar a noção de transcendência e superação, implicadas na concepção de autores que produzem orientações para que as escolas possam ler e construir seus documentos, quero explicitar de onde me posiciono para olhar o tema que escolhi para a pesquisa. Ao marcar a lógica binária que sustenta a divisão retórica entre mundo vivido (realidade) e mundo ideal (de emancipação e superação) que sustenta a

criação dos PPPs, friso a pouca produção no campo da educação de outras formas de olhar para o tema e me afasto das verdades criadas sobre esse pretendo “lugar” de chegada da comunidade escolar. Assumo uma posição de suspeita permanente e de crítica radical aos preceitos que orientam a escola e a própria inclusão escolar. Nessa linha, também assumo uma posição analítica da relação escola-Estado, utilizando a inclusão como um imperativo categórico que exige do Estado acionar a maquinaria escolar para poder atingir a população mudando a curto, médio e longo prazo as formas de vida daqueles que a compõem e a própria situação do Estado frente a outros países em desenvolvimento e desenvolvidos. Portanto, transformar em materiais de minha pesquisa documentos oficiais e PPPs de escolas da região noroeste do Rio Grande do Sul, é buscar ver como se estabelece a governamentalidade na mais tenra idade da população.

Parto do princípio de que, em cada atividade, objetivo, visão de aluno, de sociedade e de inclusão, é possível visualizar o que os documentos da inclusão escolar representam, ou seja, o Estado. Os documentos registram diretrizes de intervenção nos alunos. Por isso, entendo assim como Ó (2008), que a escola se constitui como um importante espaço para intervenção do Estado na vida da população. Ao olhar para a escola, passo a compreender que o Estado precisa desse espaço para produzir o sujeito dentro de uma determinada racionalidade. Olho de forma articulada para os documentos da inclusão escolar e para os PPPs das diferentes escolas ditas inclusivas e questiono discursos que circulam entre esses materiais e que configuram certos tipos de inclusão e de sujeitos envolvidos com os processos de inclusão.

Minha preocupação nesta tese foi a de procurar enunciações sobre a inclusão escolar que circulam nos PPPs das escolas. Detive-me nas análises nos PPPs por acreditar que eles materializam compreensões, saberes que determinam as condições escolares para o trabalho com a inclusão. Neste estudo, tornou-se também necessário questionar a importância do Estado em regulamentar e controlar, por meio da escola, as atitudes de todos os que pertencem ao espaço escolar. Essa atitude de conduzir a conduta dos sujeitos, a partir das políticas públicas, aqui entendida como biopolíticas, se justificam e são concebidas pela governamentalidade. Conforme Gadelha (2010, p.14) a governamentalidade compreende uma “[...] categoria analítica mais geral, cujo cerne reside, por um lado, na arte de governar, de dirigir, de conduzir a conduta dos indivíduos e das

coletividades e, por outro lado, nas maneiras singulares mediante as quais os próprios indivíduos dirigem e regulam suas condutas”.

O Estado entende a escolarização como fator prioritário na promoção do desenvolvimento pessoal e também econômico. Tal entendimento constantemente provoca reformas na legislação do ensino, na estrutura curricular dos cursos de diferentes níveis e na orientação teórica das práticas pedagógicas escolares, para que todas as escolas possam remodelar seus PPPs, de acordo com as orientações vigentes.

Entendo que as Políticas de Inclusão Escolar colocam em funcionamento o processo de normalização porque esses materiais contêm sugestões de encaminhamentos para os indivíduos, operando como uma função estratégica para a racionalidade governamental. Os materiais documentais permitem a compreensão de discursos pedagógicos, psicológicos, econômicos, entre outros presentes no interior de diferentes formações discursivas, como já estudado por Lunardi (2003), Castaman (2006), Rezende (2006), entre outros; apresentam verdades daquilo que está sendo divulgado como um conjunto de princípios, valores, conceitos e concepções, que passam a indicar e sugerir propostas, adaptações, parâmetros e diretrizes.

Ao fazer a leitura dos documentos, percebi que, em muitos recortes, havia a sugestão dos serviços de apoio. Nos documentos, a compensação de todas as necessidades que emergem nas escolas seria provida por pessoas habilitadas, com conhecimentos especializados, como o psicólogo escolar. Tal leitura levou-me a uma incessante busca por entender como a inclusão escolar circula nas políticas educacionais, já que essas servem de guia para as ações inclusivas nas escolas.

Essas considerações sobre a inclusão escolar levam-me a definir o debate desta tese, que implica dar visibilidade ao entendimento de inclusão escolar e/ou escolarização inclusiva nas políticas – tanto dos *PCN - Adaptações Curriculares*, *Diretrizes Nacionais da Educação Especial*, *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva*, *Decreto Nº 6.571*, *Resolução Nº 4*, entre outros, quanto dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas que se autodeclaram “inclusivas” –, articuladas/agenciadas com a lógica de funcionamento da engrenagem neoliberal¹¹.

¹¹ Entendo que há toda uma racionalidade política neoliberal que regula as práticas e ações escolares.

Nesta tese, pretendo entender a inclusão escolar sem juízos de valor prévios, estabelecendo “articulações superficiais”, o que não significa ser superficial nas análises e discussões, porém assumir a interdependência da inclusão escolar a verdades que foram sendo construídas em documentos oficiais, em teorizações, pesquisas e índices.

Ao desconstruir verdades arraigadas que foram sendo tecidas em toda a minha trajetória pessoal e profissional, passei a entender que o conhecimento se origina das condições históricas e políticas que formam os sujeitos e os domínios do poder que o constituem. O modo como vamos perguntar e responder sobre as coisas constrói as políticas de verdade. Por política de verdade, entendo os tipos de discursos que a sociedade aceita e faz funcionar como verdadeiros (Foucault, 2000). Portanto, “[...] não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder” (COSTA, 2002, p. 15-16). As interrogações que surgem nesta pesquisa auxiliam na busca de “respostas” e de constituir outras perguntas. Tais rearranjos dão-se a partir de um lugar e em um tempo específicos (Meyer; Soares, 2005). Neste momento, destaco a questão do método para mostrar o que venho pesquisando e apresento, a partir da próxima parte do estudo, os percursos metodológicos, bem como as razões que me levaram até os PPPs das escolas públicas que se autodeclaram como inclusivas do noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e o porquê dessa escolha.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

No decorrer deste capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa. Trago os materiais de pesquisa, explico como as análises foram empreendidas e cito as ferramentas de que me servi para analisá-los: normalização e governamentalidade.

2.1 Balizas conceituais e metodológicas da pesquisa

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação (BUJES, 2002, p.14).

Utilizo as palavras de Bujes no início deste capítulo, que trata da ancoragem da pesquisa, para enfatizar a inquietação e o desconforto que vinha tendo durante minha história/experiência profissional quanto às respostas sobre a inclusão escolar que fui constituindo a partir de discursos que compõem esse objeto. Parto da história/experiência profissional como psicóloga e docente que transita nas escolas da região noroeste colonial do Estado do Rio Grande do Sul, para olhar como a inclusão se coloca nessa região, evidenciando como a escola busca informações e se organiza no que tange à inclusão.

Ao dar-se visibilidade à inclusão escolar e aos seus materiais, é possível verificar o entorno de sua produção, os seus rastros, a sua organização, os referenciais, as continuidades e descontinuidades. Isso não implica encontrar um fator específico, colocando na ordem da causa e consequência para explicar como funciona hoje a inclusão escolar, mas olhar para a história.

Olhando a história, marcamos a singularidade dos acontecimentos. Isso envolve desnaturalizar os eventos e verificar no passado a construção de uma

inclusão escolar no presente. Estudar a emergência desse objeto permite desencadear uma análise histórica “[...] das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e ‘alojam’ tal objeto” (VEIGA-NETO, 2007, p.61).

Conhecer os PPPs dessas escolas e a política nacional da inclusão escolar implica compreender as relações e as práticas que esses discursos colocam em funcionamento e entender o momento histórico que constitui tais práticas e como atuam sobre as pessoas. O PPP regulamenta as práticas escolares; por eles, acredito que as escolas expõem suas práticas e entendimentos acerca da inclusão. Está no PPP toda a política de Estado, a fundamentação e as diretrizes escolares para o desenvolvimento do currículo escolar no que remete à parte pensada desse currículo. Refiro-me à parte pensada porque entendo o currículo como conjunto de práticas criadas e vividas para conduzirem os sujeitos, neste caso, os escolares. Parto do entendimento de que “[...] essas práticas que os sujeitos realizam e organizam estão envolvidas com a própria construção dos sujeitos e com a formação de suas maneiras de ser” (COUTINHO, 2008, p.22). Desse modo, penso que algumas práticas governamentais fortaleceram o *slogan* de “educação para todos” a partir de uma lógica neoliberal, inscrita nos documentos da política da educação especial, o que permitiu a reformulação de PPPs nas escolas no período de 2000-2002, visando a dar conta desse princípio norteador da inclusão escolar: acesso e permanência no jogo inclusivo.

Para iniciar os primeiros movimentos de pesquisa e analisar como são orquestrados nos PPPs os princípios dos documentos legais, no sentido de se tornar um consenso o projeto de “Educação para Todos”, busquei entender e problematizar a maneira como o tema da inclusão escolar tem circulado na escola, questionei-me: quais as condições materiais que organizam a inclusão escolar? Essa problematização levou a outra, a qual se tornou uma das perguntas da minha pesquisa: como a inclusão escolar aparece nas políticas de educação construídas a partir do documento elaborado em Jomtien denominado “Educação para todos”?

Para tentar compreender a emergência da inclusão escolar e da educação inclusiva, a fim de compreender as sinalizações que os PPPs das escolas iriam empreender, busquei entender a inclusão como o princípio e a lei singular de um aparecimento. Para Foucault,

[...] é a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco. Cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria. [...] Ninguém é, portanto, responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício (1993, p.24).

Entendendo que a inclusão escolar se constituiu por uma série de eventos, verifiquei as condições de possibilidades de emergência da inclusão escolar e da educação inclusiva nas seguintes políticas públicas da educação especial e da inclusão escolar:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
 PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998)
 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)
 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)
 Decreto nº 6.571 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (2008)
 Resolução nº 4 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009)

QUADRO 01: Identificação das políticas educacionais inclusivas

Ao fazer a leitura desses materiais, identifiquei algumas regularidades: legislação/visão histórica; inclusão escolar; recomendações ao professor para sua conduta pedagógica; perfil do aluno¹². Ao ir fazer a leitura e traçar as continuidades, descontinuidades e rupturas do presente em relação ao passado, aos poucos ia percebendo o enredamento aos quais os princípios inclusivos estavam tramados. Os princípios inclusivos contemplam a Política Nacional de Educação Especial, colocada em vigor pelos governos dos Presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. Os documentos enredam-se em regimes de verdade sobre a inclusão escolar que definem seus enunciados como verdadeiros e legítimos. A Política Nacional de Educação Inclusiva tem como *slogan* a garantia de uma

¹² Iniciei essa escrita, nos capítulos 3 e 4, trazendo um breve histórico da inclusão escolar, não para mostrar sua origem, nem mesmo sua linearidade histórica, mas para tentar perceber as rupturas, deslocamentos e descontinuidades na fabricação da inclusão escolar e sua disposição no interior dos aparatos políticos, econômicos e administrativos.

Educação para Todos. Essas políticas, que têm o intuito de receber todos, devem ter como princípios: o acesso e a permanência na escola.

Percebendo a produtividade desses materiais para minha pesquisa, pude observar que os discursos das políticas “[...] operam para constituir, posicionar, tornar produtivo, regular, moralizar e governar o cidadão” (DOHERTY, 2008, p.204). O olhar para esses documentos permitiu analisar a produtividade discursiva que constituem o aluno incluído (tenha ele deficiência ou não) e a própria inclusão escolar. Detive meu olhar sobre as enunciações que apontam para os modos de identidade e atuação desejadas para o sujeito econômico, político, educacional etc., fixadas e construídas, nas políticas educacionais inclusivas.

Entendendo a política educacional inclusiva como constituinte de uma noção do que seja inclusão escolar, tomo-as como “[...] expressão de uma racionalidade política e como um elemento constituinte da preparação dos andaimes que sustentam e mantêm determinados projetos hegemônicos” (DOHERTY, 2008, p. 201). Ao ler os documentos, percebi anúncios de desdobramentos da lógica neoliberal, que visa a produzir sujeitos capazes de participar da vida em sociedade com acesso e permanência. Desse modo, entendo a inclusão como princípio do neoliberalismo, que, ligado à escola, opera práticas que permitem ao aluno participar da vida em sociedade com acesso e permanência.

Para compreender a inclusão escolar e as relações de poder que circulam em suas práticas analisei as sugestões nos documentos quanto às práticas educacionais, as quais provocam outra organização da sociedade, a partir da criação de tecnologias que incidem sobre os sujeitos de modo a *normalizá-los*. Como foi salientado anteriormente, Foucault denomina a instrumentação sobre a gestão dos sujeitos de *governamentalidade*, a própria conduta ou a conduta dos outros, entendida como um direcionamento do modo de ser e estar no mundo dos sujeitos, regulando a relação consigo e com os outros, nas relações dentro das instituições sociais e também com a política.

Tendo esse entendimento utilizei como ferramentas analíticas, nessa tese, os conceitos de *governamentalidade* e *normalização*, visto que essas noções metodológicas¹³ eram recorrentes nos documentos analisados. Somente anuncio, neste momento, as ferramentas porque estas provieram de uma extenuante leitura

¹³ Para Nogueira (2009), uma noção metodológica é uma ferramenta para pensar, mas para pensar provocando, tensionando e incitando o pensamento.

dos meus materiais. Tentei ao longo do estudo operar com essas noções conceituais para compreender a problemática da pesquisa.

Aos vasculhar os documentos foi possível mostrar também que a inclusão não é um saber exclusivo do movimento inclusivo atual, mas que possui um caráter contingente, histórico, construído por alguns discursos da educação especial no que concerne à inclusão de pessoas com deficiência na escola comum. Isso significa que as verdades da inclusão escolar emergem no interior de uma série de práticas e instituições que configuram uma sociedade.

Essas práticas não são simplesmente executadas pela sociedade, mas, ao serem construídas, vão constituindo também os sujeitos, seus modos de ser e a própria sociedade. Desse modo, as práticas realizadas e organizadas pelos sujeitos estão implicadas em sua própria constituição. Percebo, nesses termos, que os sujeitos estão constantemente implicados em relações de poder, ou seja, ao mesmo tempo em que se submetem às relações de poder, também exercem práticas de poder sobre os demais, constituindo-os. Esse entendimento auxilia a pensar que a inclusão escolar desencadeia práticas que produzem ações sobre a ação das pessoas.

Ao trazer essa compreensão sobre a inclusão escolar, isso não significa que realizei um estudo sobre o efeito da inclusão escolar nos sujeitos. Lancei um olhar sobre a possibilidade de emergência de uma inclusão escolar, porque ao problematizar as condições de possibilidade que construíram a inclusão escolar, torna-se possível também compreender os modos como ela age sobre a ação das pessoas e como atua na organização escolar, cujos discursos e modelos estão passando por uma repaginação, assim como a constituição dos grupos chamados de incluídos¹⁴.

Esse momento do estudo me conduziu a um outro questionamento: *como a inclusão escolar aparece nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) construídos no período de 2000-2002, vigentes até hoje, de escolas que se autodeclaravam como sendo inclusivas?*

¹⁴ Não pretendo analisar como a inclusão escolar se inseriu nas práticas sociais, já que ela se constitui nas e pelas práticas; porém, de certo modo, isso será abordado em alguns casos isolados de meu estudo. Não pretendo fazer uma descrição de como a inclusão escolar está sendo introduzida e efetivada nas escolas, avaliar em termos epistemológicos os conhecimentos expressos pela inclusão escolar, nem denunciar políticas em relação aos saberes e às práticas de escolarização inclusiva.

Busquei, então, conhecer PPPs de escolas estaduais da região noroeste colonial do Rio Grande do Sul, visando a problematizar as verdades que circulam sobre a inclusão escolar nesses documentos. Primeiramente, tentei buscar os materiais diretamente na Coordenadoria Regional de Educação, a 21ª, no entanto, as instituições não dispunham de cópias dos PPPs das escolas. Tais documentos estavam à disposição apenas no período de avaliação e aprovação dos mesmos, e depois eles eram devolvidos às escolas. Então, decidi entrar em contato com pelo menos uma escola de cada cidade do noroeste colonial que se declarava inclusiva, para que disponibilizasse uma cópia de seu PPP.

Dos PPPs das 20 escolas, selecionei excertos para compor os materiais de pesquisa, porque entendi que esse material já era suficiente para indicar pistas da compreensão das escolas sobre a inclusão escolar. Os documentos são de escolas de ensino fundamental que funcionam no período diurno.

Durante período que vasculhei os materiais, fiz diversas perguntas aos documentos:

- Como os PPPs foram reformulados no período de 2000-2002?
- Como as práticas governamentais produziram condições para que a inclusão se estabelecesse na escola?
- Em que momento essas práticas começaram a ser introduzidas na escola?
- Como o PPP vai garantir educação para todos na escola?
- Como o contexto das políticas neoliberais pode estar determinando e orientando as práticas escolares?

Para tentar responder a essas inquietações, visualizei os PPPs por inteiro, pude verificar que, mesmo com os PPPs tendo sido construídos no período de 2000, ainda muitos foram escritos à mão e outros foram datilografados, em pleno desenvolvimento e inserção do computador nas escolas. O modelo empregado na construção do PPP é o mesmo para todos; isso já se verifica no sumário que apresentam: dados de identificação, introdução, características da escola, ambiente físico, equipe multiprofissional, referencial teórico, prioridades para os anos seguintes, calendário de eventos, calendário escolar, avaliação, projetos escolares.

Ainda, pude constatar certo silenciamento com relação à inclusão de alunos com deficiência na escola regular, pois, mesmo tendo como base a Política Nacional da Educação Especial, em quase nenhum momento esses sujeitos são citados. Diante desses materiais, realizei análises, para visualizar recorrências nos

documentos e entender, então, quem é sujeito da inclusão para essas escolas, já que os sujeitos com deficiência nem mesmo são citados. Olhei para aquilo que se repetia ou para o que não aparecia nos excertos retirados dos PPPs.

Para realizar as análises e compreender como a inclusão aparece nos PPPs, separei excertos pelas suas recorrências, nomeando-os no trabalho como: PPPa, PPPb, PPPc, PPPd e assim sucessivamente, para preservar suas identidades. Organizei os trechos em um quadro, que contemplou duas subdivisões analíticas. Um grupo é formado pelos aspectos da inclusão dos alunos na escola comum; o outro traz as conduções das práticas pedagógicas¹⁵.

<i>Como a inclusão aparece nos PPPs?</i>	
Objetivo da inclusão	Condução das práticas pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> - Quem é o aluno nomeado como incluído; - Caracterização da escola; - Objetivos da inclusão escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos escolares.

QUADRO 2: Identificação dos PPPs escolares

Essas subdivisões foram organizadas a partir das recorrências que foram aparecendo nas análises. Analisei os enunciados presentes nos documentos das escolas (PPP) e como, com base nos discursos dos teóricos e documentos legais, eles apresentam o entendimento sobre a inclusão escolar. Busquei marcar a singularidade dos acontecimentos e compreender como está sendo entendida a inclusão escolar na circulação discursiva, no regime de verdades dessas escolas.

Inicialmente, tentei identificar quem era o aluno incluído dessas escolas e o objetivo da inclusão escolar. Logo percebi que o entendimento de inclusão estava bastante alargado, já que não se restringia às pessoas com deficiência. Essas escolas, mesmo sendo urbanas, concentravam a população de filhos de agricultores, e os pais que não trabalham na agricultura, em sua maioria, são provenientes de subempregos, com uma renda muito baixa, ou estão desempregados e vivem de pequenos serviços. Ao identificar que o aluno incluído era o aluno com condições de vida precárias, achei pertinente conhecer mais a escola e sua inscrição no social, a fim de entender mais as características desses alunos. Nos PPPs, cita-se que, em

¹⁵ Conforme modelo de ficha no apêndice A.

virtude de serem escolas urbanas, com predomínio de alunos do interior, mas de diferentes localidades, a maioria dos alunos desloca-se até a escola com o transporte escolar. Essa rotina faz com que acordem muito cedo, muitas vezes com uma alimentação inadequada para irem à aula.

Os professores, na sua maioria, possuem formação em graduação em alguma licenciatura e até pós-graduação. A formação continuada para os professores é bastante fragmentada, pois há apenas um curso regional de educação, do qual os professores são convidados a participar, e alguns que a própria CRE desenvolve por área, mas nem todos os professores têm acesso a eles.

Os PPPs salientam que os números de evasão e repetência escolar são altíssimos e que isso se deve à pobreza da região e ao fato de o sistema de avaliação ainda ser excludente. As escolas possuem algumas mídias (projeter multimídia e laboratório de informática), que são pouco utilizadas, já que os professores não estão preparados para o uso. A televisão e o DVD/vídeo são as ferramentas mais utilizadas. Cita-se nos PPPs que a estrutura física contempla o número de alunos de cada escola e que todas possuem pátios extensos, com horta escolar, mas nenhuma está preparada no que se refere à acessibilidade. Na missão, visão e objetivo das escolas, havia sempre o indicativo da necessidade de preparar o aluno para a vida e para a sobrevivência local.

Tendo localizado os aspectos da inclusão, recorri aos materiais para entender como eles queriam dar conta desse objetivo e quais eram as intencionalidades de práticas pedagógicas realizadas para alcançá-lo. Digo intencionalidades, porque nenhum desses projetos voltados para a inclusão partiu de uma avaliação da experiência para realizar suas proposições. A falta de experiência indica também uma falta de práticas, e reforça a ideia de intencionalidades de práticas.

Essas intencionalidades de práticas, presentes nos PPPs trazem em seu bojo projetos pedagógicos e temas ligados à sobrevivência local, com o propósito de preparar o aluno para ser sujeito de sua própria história, ou seja, não ser mais tutelado e contribuir com o local em que vive.

Percebi que tanto as políticas nacionais de educação inclusiva quanto os PPPs escolares são textos prescritivos, os quais, de acordo com Foucault, são aqueles que,

[...] seja qual for sua forma (discurso, diálogo, tratado, coletânea de preceitos, cartas, etc.), têm como objeto principal propor regras de conduta. [...] textos que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos de como se conduzir de modo adequado: textos “práticos”, mas que são eles próprios objeto de “prática”, uma vez que exigem ser lidos, apreendidos, meditados, utilizados, postos à prova, e que visam a constituir finalmente o arcabouço da conduta cotidiana (2004, p. 200).

Essas primeiras compreensões sobre os materiais de pesquisa, levaram-me a entender que essas escolas já sinalizavam, no período de 2000 a 2002, um entendimento da inclusão na perspectiva de uma “Escola para Todos”, ou seja, sinalizam uma inclusão, na qual não há discriminações e prescrições nos PPPs por tipo de atendimento à deficiência. Comecei a entender a inclusão a partir de uma perspectiva mais alargada, que não enfatiza apenas as pessoas com deficiência, mas que se abre para os pobres e agricultores. As práticas desenvolvidas nessas escolas constituem sujeitos e modos de existência tanto de pessoas quanto de instituições, formações sociais, textos, coisas ditas em determinado tempo e espaço.

Assim, pretendi mostrar nas demais partes da tese que, embora balizada por Declarações mundiais, a educação inclusiva, se deu sob o domínio dos saberes que compõem a educação especial – com ênfase na normalização dos sujeitos tidos como com deficiência (ou anormais). Ainda, as análises dos PPPs, destacaram que mesmo sob o domínio da educação especial as escolas, no início da década de 2000, já mostravam via pedagogia de projetos ou por projetos, um outro entendimento mais alargado de inclusão. Elas já apresentavam algumas condições de possibilidade para que a inclusão fosse tomada de forma articulada com o conjunto da população (educação inclusiva), isso significa que já havia movimentos que mostravam uma preocupação com a formação dos alunos para o trabalho, para a permanência e atualização da vida no campo, enfim, ações da escola na formação de um tipo de capital não centrado na produção ou nas forças de trabalho, mas no humano e nas suas condições de participação dentro de uma rede de inclusão.

Estas são as primeiras ranhuras que traço sobre o tema e o modo como o tomei: enquanto uma invenção, um acontecimento que circula discursos cientificamente verdadeiros nos espaços escolares. Desse modo, os documentos

escolhidos são pistas que mostram como as escolas da região noroeste colonial do Estado do Rio Grande do Sul têm entendido a inclusão escolar.

A seguir, busco dar visibilidade à produção discursiva da inclusão escolar na história, nas teorizações, documentos, índices e pesquisas, buscando entender como se deu a emergência da inclusão escolar e da escolarização inclusiva.

PARTE II – DAS PROBLEMATIZAÇÕES: NORMALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR A SERVIÇO DO ESTADO

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva - assegurar educação para todos (UNESCO, 1990, p.07).

Escolho abrir essa discussão com esse excerto para anunciar as problematizações que constituem essa parte da tese, nas quais procuro dar visibilidade à construção das políticas inclusivas, enquanto forma para instituir a universalidade e a obrigatoriedade da “Educação para Todos”, com ênfase na normalização dos sujeitos tidos como com deficiência (ou anormais). Trata-se de políticas que anunciam verdades e estas fazem os sujeitos repensarem a si no espaço escolar. Como anunciam verdades, dificilmente são questionadas sua emergência, as condições de possibilidades para que se instituem, as racionalidades que as sustentam e seus efeitos. Partindo dessas inquietações, a discussão que segue tem a intenção de entender como a inclusão escolar aparece nas políticas de educação construídas, a partir do documento elaborado em Jointem denominado “Educação para Todos”. Trago que a inclusão escolar embora balizada por Declarações mundiais, se deu sob o domínio dos saberes que compõem a educação especial – com ênfase na normalização dos sujeitos tidos como com deficiência (ou anormais).

Desse modo, na parte II construí um mapa das políticas educacionais voltadas para a inclusão escolar visando dar visibilidade para a presença da educação especial definindo sujeitos e práticas inclusivas. Argumentei que, devido ao domínio da educação especial, as escolas entenderam, inicialmente, que a inclusão escolar era de pessoas com deficiência entre aqueles sem deficiência. Trouxe índices de inclusão de alunos em escolas comuns para mostrar o investimento do Estado na reversão de um quadro preocupante acerca do número de alunos fora da escola regular.

Ao apresentar as políticas de inclusão e os índices de matrículas em escolas regulares, mostrei como o Estado necessita conhecer as condições de vida e de educação da população para poder definir novas políticas e modos de governar. Essa discussão deu suporte para pensar a situação da região em estudo, ou seja,

permitiu marcar que a inclusão escolar, na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, está ampliada, já que primam pela formação do conjunto da população regional e do campo, a partir dos projetos escolares. As escolas da região se preocupam com a formação de um sujeito que tenha condições de participação de forma humana na vida na comunidade.

Na sequência, passo a apresentar uma leitura possível de alguns arranjos sob os quais a inclusão foi sendo constituída historicamente, permitindo também outras leituras possíveis de inclusão na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2000-2002.

3 DAS COMPOSIÇÕES DO OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo, assinalo por intermédio de alguns recortes - a proliferação discursiva da inclusão escolar e da educação inclusiva na história da educação especial, buscando problematizar o tema e compreender o movimento inclusivo como uma invenção necessária na escola e que deve ocorrer para além dos limites da educação especial. Pretendo dar visibilidade às condições de emergência de modos de pensar que tornaram possíveis a construção de uma “Educação para Todos” e de um conjunto de discursos que aparecem nas políticas de educação e nas práticas educacionais e pedagógicas da escola.

3.1 Dos espaços especiais aos espaços inclusivos

É possível trazer inúmeras histórias sobre os espaços especiais e inclusivos. Porém, vou elencar parte de pequenas referências e alguns fragmentos de textos que apresentam uma intencionalidade política de organização social. A organização social configura-se mediante práticas sociais que pretendem conhecer e controlar os sujeitos “anormais”, a fim de fortalecer o projeto social de ordem, gerenciando os riscos que a “anormalidade” pode causar à população.

Ao longo de toda a história da humanidade, comenta-se ou sugere-se a existência dos “diferentes”, mas somente com a institucionalização da educação especial é que se instituem nos discursos educacionais e científicos narrativas específicas para situar características e espaços educacionais peculiares aos ditos sujeitos com deficiência. A invenção da educação especial como um espaço específico, com métodos, técnicas e profissionais qualificados para alunos com deficiência, está associada aos pilares da Modernidade, de institucionalização e universalização da escola. Durante décadas, foi nos espaços especiais que as ditas pessoas com necessidades especiais ou deficiência foram localizadas e descritas.

A emergência da educação especial tem como uma de suas condições de possibilidade o processo de institucionalização e universalização da escola. Com a obrigatoriedade escolar e o aparecimento dos especialistas, percebe-se a necessidade de definição de um estatuto para a infância¹⁶. Intervir na infância com

¹⁶ De acordo com Varela e Alvarez-Uría (1991), o Estatuto da infância torna-se possível a partir do instante em que a Igreja do Renascimento entende que necessita desenvolver uma série de táticas

estratégias de disciplinamento e governo seria como prevenir futuras ameaças às normas e à perpetuação da ordem social. Àqueles que escapam de uma normalidade dada, como, em alguns casos, as crianças com deficiência, constituem-se espaços específicos de instrução, sendo que as técnicas, os métodos e os profissionais são específicos e localizados.

Com a educação especial, firmam-se os laços entre a educação, os saberes médico-clínicos e pedagógicos, já que os sujeitos com deficiência passam a ser analisados, observados e diagnosticados como aqueles que necessitam de práticas corretivas e reabilitadoras para aproximarem-se o mais possível de uma normalidade¹⁷. As práticas corretivas e reabilitadoras para as pessoas com deficiência diagnosticadas, eram da alçada das instituições especializadas.

No final do século XVIII e no início do século XIX, nos países escandinavos e na América do Norte, inicia-se o período da institucionalização especializada das pessoas com deficiências, o que desencadeia a implantação da educação especial. O projeto inicial da educação especial traz historicamente as marcas da descontinuidade, da filantropia e do assistencialismo. A nova ordem era cuidar, proteger, “[...] desde que as pessoas deficientes ficassem convenientemente confinadas em instituições ou guetos” (AMARAL, 1994, p. 14). Iniciam-se também, os primeiros estudos científicos da deficiência, mais especificamente sobre a deficiência mental, como aponta Fonseca (1991).

Ainda nesse período, nas matas do sul da França, surge o famoso caso do menino de Aveyron¹⁸, que possuía hábitos selvagens e não havia internalizado o uso

para continuar no poder. A Igreja entendia que, as crianças por serem facilmente doutrinadas, poderiam constituir-se como futuros reprodutores da fé cristã e das obrigações morais que ela agrega à vida do indivíduo.

¹⁷ Podemos citar estudos do médico francês Pinel (1722-1840) e de seus seguidores, Esquirol (1754-1826) e Jean Itard (1774-1838), como expoentes em pesquisas entre a medicina e a educação. De acordo com Santos (2010) foram os psiquiatras Pinel (1806) e Esquirol (1845) que estabeleceram a distinção entre o caráter transitório da doença mental e o caráter permanente dos déficits cognitivos da deficiência mental (DM). Itard também se destacou pelo caso do menino de Aveyron, pelo estudo da deficiência, na busca de ultrapassar condições psicológicas, mentais e até físicas não favoráveis ao desenvolvimento intelectual da criança, propondo métodos para educar indivíduos considerados deficientes.

¹⁸ O selvagem de Aveyron foi capturado em 1797 na floresta de La Caune, mas conseguiu fugir do cativeiro para entrar pela mata durante 15 meses. Alguns caçadores o recapturaram e o confiaram à guarda de uma viúva, mas o menino fugiu novamente depois de uma semana. Em 1800, deixa-se prender no jardim do tintureiro Vidal e, no dia seguinte, é internado no asilo de Saint Affrique. É examinado pelo naturalista Bonnaterre, que registra observações sobre suas características, comparando sua existência com uma vida puramente animal, inclusive atentando para a sua incapacidade de compreender a imagem de si mesmo. Depois da repercussão jornalística do caso, Champagny, o ministro do interior, ordena que o menino seja enviado a Paris e confiado à ciência, ao afeto de habilidade de Itard, que lhe deu o nome de Victor, submetendo-o ao exame do mais célebre

da palavra. O menino, ao chegar ao Instituto dos Surdos-Mudos em Paris, foi estudado por um grupo de especialistas, interessados em desvendar as causas de sua deficiência. O médico Philippe Pinel diagnosticou o selvagem como idiota e afirmou que, por esse motivo, teria sido abandonado na floresta. No entanto, Jean Marc-Gaspard Itard examinou o selvagem, diagnosticou o seu estado como de privação da convivência social e interessou-se por educá-lo e integrá-lo à sociedade. Itard “[...] constitui-se no primeiro pedagogo da oligofrenia e teórico da educação especial de deficientes mentais” (PESSOTI, 1984, p. 30). Suas descobertas deram suporte a pesquisas de vários estudiosos sobre a deficiência mental.

Itard foi considerado, desde o início do século XIX, um dos responsáveis pela expansão do poder médico e por estabelecer as bases para a revolução da educação especial. Benvenuto (2006) enfatiza que o clamor pelos pronunciamentos médicos era no sentido de enquadrar a sociedade toda, a fim de fazê-la viver sob a norma. Os fundamentos de Itard deram visibilidade a determinadas ações preventivas e corretivas sobre o sujeito considerado deficiente ou anormal.

No final do século XIX e início do XX, as escolas especiais proliferaram por toda a Europa e Estados Unidos, sob o enfoque médico e clínico. Identificou-se essa proliferação – até mesmo pelo esforço do Estado para exercer o controle social – uma preocupação médico-científica em descrever e classificar¹⁹ os doentes mentais, surgindo, assim, as primeiras experiências educativas para sujeitos com deficiência. “Ao mesmo tempo, começa a ser aplicada uma política de prevenção da doença e de perversões morais [...]” (BENVENUTO, 2006, p. 240), sob a deficiência que a pessoa possuía. O cuidado clínico efetiva-se com os enquadramentos e com a criação de novos espaços para a localização de cada conjunto esquadrihado. O empreendimento dessas técnicas de normação era utilizado para a vigilância daqueles que escapavam à normalidade.

Como apresenta Foucault (2002), exigia-se a vigilância quanto ao cumprimento das normas estabelecidas e o controle das “anormalidades”,

psiquiatra francês da época, Philippe Pinel. Este expressa um diagnóstico desanimador sobre as possibilidades de Victor, comparando-o com os idiotas, abandonados nos depósitos de Bicêtre. Mas Itard não aceitou a opinião desfavorável de Pinel e investiu nos estudos para a superação das limitações de Victor, contribuindo com as pesquisas para a compreensão da deficiência mental, a partir das causas desta. Itard lutou pelas oportunidades de ensino e educação de Victor, registrando suas iniciativas didáticas e metodológicas no material intitulado *Mémoire*, que foi a pedra angular do que hoje se chama educação especial de deficientes mentais (PESSOTI, 1984).

¹⁹ Classificar significa “[...] separar, segregar, dar ao mundo uma estrutura: manipular suas possibilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, comporta-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar sua causalidade (BAUMAN, 1999, p.09).

compreendidas como desviantes dos padrões estabelecidos. As instituições passam, então, a exercer a vigilância mútua no que se refere ao zelo pela norma.

No Brasil, as instituições especializadas, com saberes técnicos e científicos, passam a exercer a vigilância àqueles que escapavam da normalidade. Lunardi (2003) enfatiza que a educação especial, como área de saber técnico-científico, surge com experiências de ensino destinadas a alunos surdos e cegos, especialmente na França e na Inglaterra. A educação especial surge também no Brasil, oficialmente, em 12 de outubro de 1854, quando D. Pedro II funda o Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, tendo como base as experiências desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos. O trabalho inicial no Instituto foi realizado por um cego brasileiro, José Alvarez de Azevedo, que, por já ter estudado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, é encarregado da educação da filha do médico da família imperial.

Em 1854, foi criado o Instituto de Meninos Cegos, atualmente chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), e, em 1857, D. Pedro II criou o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o qual teve como precursor o francês Ernesto Huet. Inicialmente, a proposta educacional era oferecer escolaridade a crianças que apresentavam “anormalidades” determinadas como prejudiciais ou que eram impedidas de se inserir no processo regular de ensino, necessitando de recursos especiais para suplementarem os já existentes. O modelo médico estava bastante presente no trabalho especial, uma vez que se considerava que o indivíduo precisava ser curado e ser reabilitado para adequar-se à sociedade. Assim, a “[...] educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos” (MAZZOTTA, 1981, p. 11).

Em 1883, ocorreu o 1º Congresso de Instrução Pública, convocado pelo Imperador, com o tema “Sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos” (MAZZOTTA, 1999, p.29). Nesse período, verbas foram destinadas para a manutenção dos institutos de apoio e atendimento das crianças com deficiência.

No início do século XX, em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, foi apresentada a monografia de Carlos Eiras, intitulada *Da educação e tratamento médico pedagógico dos idiotas*. A partir desse estudo, começaram as tímidas publicações científicas brasileiras interessadas

na pessoa com deficiência (Mazzotta, 1999). Os debates sobre a educação dessas pessoas estavam restritos a um pequeno grupo de intelectuais.

A história da educação especial no Brasil está, como na Europa, ligada à história da Psiquiatria. Em 1907, foi criada a Sociedade Brasileira de Psiquiatria, Neurologia e Medicina-Legal, a qual era subsidiada pelo pensamento psiquiátrico francês, como dos psiquiatras Alfred Binet (1857-1911), Edouard Seguin (1812-1880), Desiré Magloire Bourneville (1840-1909), entre outros. Embora, Juliano Moreira, na direção do Hospital Nacional dos Alienados, no Rio de Janeiro, fundamentava suas práticas por conta de pessoal leigo e/ou religioso. Juliano Moreira e Fernando Figueira, em 1909, fundaram, no Rio de Janeiro, o Pavilhão Bourneville visando a educação e o tratamento de crianças deficientes mentais que se encontravam no Hospício Nacional e na Colônia de Ilha do Governador (Marques, 2007).

Costa (1981) ressalta que os psiquiatras mostravam extrema vulnerabilidade mediante aos preceitos culturais da época, em especial, porque não conseguiam delimitar o campo próprio da psiquiatria. Confundiam, associavam e atendiam fenômenos psíquicos e problemas sócio-culturais.

Em 1917, foi publicado, pelo médico Vieira de Mello, *Débeis mentais na escola pública e higiene escolar e pedagogia*, que avaliavam a anormalidade pelo grau de inteligência baseado fundamentalmente no comportamento e notas de crianças observadas pelo professor que as classificavam em anormais intelectuais (precoces normais ou tardias), morais ou pedagógicas. Os comportamentos observados eram: atenção fraca, memória preguiçosa e lenta, a vontade caprichosa, a iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade excessiva ou insuficiente. Os critérios para a distinção entre cada uma das categorias eram totalmente difusos ou omitidos. A obra não apresentava nenhuma orientação quanto ao procedimento pedagógico ou criação de instituições específicas para estas crianças. A preocupação centrava-se na classificação, para saneamento das escolas (Jannuzzi, 1992).

Clemente Quaglio, em 1913, publicou o trabalho *A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal da inteligência no Brasil*. O autor apresentou os resultados de sua pesquisa desenvolvida em escolas públicas de São Paulo, nas quais aplicou a escala métrica de inteligência Binet-Simon com 149 crianças. Basílio de Magalhães, também em 1913, publicou a obra *Tratamento e*

educação das crianças anormais de inteligência, na qual o autor ressalta a importância do processo seletivo das crianças e o encaminhamento para instituições especializadas quando detectado o problema (Jannuzzi, 1992).

Em 1923, funda-se no Rio de Janeiro a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), pelo psiquiatra brasileiro Gustavo Riedel, a qual queria melhorar a assistência aos doentes mentais. No entanto, após dois anos de abertura da Liga, essa desviou seus objetivos para prevenção, eugenia e educação da população em geral. Os psiquiatras passaram a intervir nos meios escolares, profissionais e sociais, com caráter cada vez mais higienista. Em 1930, essa instituição, associou-se ao Departamento Nacional de Saúde passando a atuar mais fortemente na sociedade (Marques, 2007).

Em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff; e, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Brasil, 2008). O objetivo de tais instituições era educar, formar e moldar a criança considerada com problemas e que necessitassem de tutela. A escola cria categorias, determinando tipologias e estabelecendo lugares para o sujeito. Alvarez-Uría (1996) registra duas situações para entender as crianças que frequentavam as instituições especializadas: anormais e delinquentes. A primeira remete que o “[...] atraso no ritmo de aprendizagem de uma série de crianças foi atribuído a problemas de inteligência, alterações psíquicas” (ALVAREZ-URÍA, 1996, p.103). Esse grupo de crianças com atraso no desempenho escolar ou não-adaptadas foram consideradas anormais. A segunda situação marca as pessoas oriundas de classes populares que tinham desinteresse pela escola e pelo estudo, as quais eram consideradas delinquentes.

O autor aponta ainda que, por meio da “[...] infância desviada, se produz uma miniaturização da lógica psiquiátrica e criminológica como um prolongamento e transformação desse paradigma” (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 104). A transformação do paradigma refere-se à educação especial que inicialmente se inscreveu como um campo secundário com relação à infância e que, triunfou transformando as pedagogias escolares.

As instituições de controle para crianças anormais e delinquentes, em defesa da sociedade, se espalharam pelo País. Conforme Marques (2007), até 1950, o

Brasil apresentava 65 estabelecimentos atendendo de algum modo alunos com deficiência distribuídos em: 02 escolas de ensino regular público federal; 48 escolas de ensino regular público estadual; 04 escolas de ensino regular particulares; 04 instituições especializadas públicas estaduais; 07 instituições especializadas particulares. Marques esclarece sobre as duas vertentes que dominavam o cenário do atendimento à criança com deficiência nesse período.

A vertente médico-pedagógica representada principalmente por Renato Kehl, Gustavo Riedl, Juliano Moreira, B. Vieira de Mello, Ulysses Pernambucano e Franco da Rocha e a corrente psicopedagógica tendo como principais representantes Clementino Quaglio, Mariano de Oliveira, Basílio Magalhães, Souza Pinto e Helena Antipoff. Estas duas vertentes nem sempre foram bem delimitadas e muitos desses autores passaram, de uma à outra com o decorrer do tempo (2007, p. 25).

No final dos anos 50, começa todo um percurso estabelecido por diversos planos nacionais de Educação. Desponta a educação especial na política educacional brasileira, tendo em vista o atendimento escolar, por meio de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino para os alunos com deficiência.

As ações desenvolvidas na tentativa de reabilitar para a normalidade privilegiavam as aprendizagens de comportamentos modelados de ações do cotidiano, o treinamento de habilidades em oficinas de trabalho protegidas e, para aqueles que conseguiam, atividades pedagógicas de alfabetização. Nesse momento, há um deslocamento nas práticas das instituições especializadas – da influência médico-clínica para a psicologia do desenvolvimento, que se ocupa em prejudicar os alunos com deficiência e até onde eles poderiam desenvolver suas aprendizagens. As ciências *psi* passam a estabelecer outras medidas para a instituição da igualdade como norma. Coutinho (2008, p.87) aponta que a psicologia do desenvolvimento, ao interpretar o processo de desenvolvimento infantil, institui “[...] normas de desenvolvimento para vários comportamentos, como por exemplo, tabelas de desenvolvimento motor [...]; tabelas de desenvolvimento da linguagem [...]”, que, ao serem utilizadas para verificar as habilidades e competências das crianças, traçam as diferenças entre os ditos “normais” e “anormais”.

Identificando atrasos nas condutas e na cognição dos sujeitos, a escola buscou trabalhar para reabilitá-los para o convívio com a normalidade. A lógica reabilitadora perdurou nas décadas seguintes nas práticas desenvolvidas com as

peças com deficiência. Na década de 60, o poder público aponta, timidamente, ações para a educação especial. De acordo com Ferreira (1998), na lei 4.024/61, não se dava muita relevância para essa modalidade educacional, apenas havendo um registro legal de participação dos “alunos excepcionais” nas políticas sociais. Alguns artigos na Constituição de 1967 e a Emenda Institucional de 69 asseguravam direitos às pessoas com deficiência como: melhoria de suas condições sociais e econômicas, a partir da educação especial e gratuita; assistência, reabilitação e reinserção social; proibição da discriminação no trabalho e acessibilidade aos estabelecimentos públicos.

A lei 5.692 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1971, a partir do artigo 9º, conferia respaldo à assistência de crianças com deficiência e incluía os alunos “[...] em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados” (KASSAR, 2001, p. 30) no Ensino Especial, que receberiam também um tratamento diferenciado. A pessoa com deficiência não é assumida como compromisso da política pública, porém, em parte, há uma forma de atendimento especial nas turmas comuns. Para tanto, essa ação deveria ser regulamentada pelos Conselhos de Educação.

Em 1973, pelo Decreto nº 72.425, é criado no MEC o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil. Sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; tais ações ainda eram configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado (Brasil, 2008).

As diretrizes para o atendimento de pessoas com deficiência estabelecidas nos anos de 1977 e 1978, pelos Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social objetivavam a ampliação do atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional. As diretrizes demarcavam dois tipos de atendimento conforme o diagnóstico: Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC) atendia aqueles que apresentavam condições pessoais necessárias à sua aceitação como beneficiário dos sistemas de ensino, via regular, supletiva ou especializada e a Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA) recebia aqueles que apresentavam um conjunto de alterações provocadas por incapacidade, gerando desvios de padrões médios, sem prejudicar o alcance da meta mínima de reabilitação. O diagnóstico e o encaminhamento das pessoas com deficiência aos

serviços especializados caracterizou o posicionamento clínico e terapêutico da educação especial fundamentado na prevenção e correção (Mazzotta, 1999).

Januzzi (2004) enfatiza que a década de 80, em especial no Brasil, foi significativa para o movimento de inserção das pessoas com deficiência na escola, uma vez que surgiram várias publicações, organizações, federações e conselhos que permitiram as reivindicações de direitos a partir da participação nas deliberações da cúpula governamental, ampliando e adensando a partir dos movimentos internacionais as políticas públicas.

Podemos citar como parte desse movimento da educação especial, a *Revista Integração* lançada pelo Ministério da Educação, em 1987, e distribuídas gratuitamente nas escolas, com o objetivo de tornar o tema da integração escolar acessível aos professores e, com isso, aumentar as possibilidades de discussões nas escolas (Rech, 2010).

Outro movimento, talvez um dos mais significativos para a educação especial foi a *Constituição Federal de 1988*. Esse documento traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Esse posicionamento indica que as pessoas com deficiência, não serão apenas objeto da educação especial, e sim, da educação.

O sistema de Ensino Especial paralelo, que inicialmente era apenas para crianças com deficiência, deflagra-se a partir dos anos 80, multiplicando as instituições públicas e privadas e ampliando o espaço para crianças com deficiência, além de valorizar as ciências experimentais em seus métodos e aparelhamentos. Bueno, sobre o processo da educação especial, enfatiza:

Todo processo de ampliação da Educação Especial, quer em relação à quantidade de crianças por ela absorvidas, quer na diversificação das formas de atendimento e do tipo de clientela [...], reflete a ampliação de oportunidades educacionais para crianças que, por características próprias, apresentam dificuldades para se

inserir em processos escolares historicamente construídos [...] (1994, p.24).

A educação especial foi constituída por ações ligadas à assistência, filantropia e reabilitação. Isso se refletiu na formação e capacitação de seus recursos humanos, na organização de seus serviços e atendimentos e até mesmo na concepção de seus currículos. A educação especial, na sua política, constitui-se enquanto um dispositivo²⁰, o que implica, com efeito, um processo de subjetivação. Esse processo de subjetivação ocorre por uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, como, por exemplo, a partir dos princípios básicos sugeridos pela Organização Mundial de Saúde (1989), que trazem enunciações de normalizar, integrar e individualizar, imprimem a regularidade, a ideia de reabilitação e de civilização. Entendo que, nas entrelinhas das enunciações, o que se quer é uma espécie de preparação para a integração desses indivíduos ao social. A reabilitação é definida como: conjunto de medidas de natureza médica, social, educativa e profissional destinadas a preparar ou reintegrar o indivíduo, com o objetivo de fazer alcançar maior nível possível de sua capacidade ou potencialidade (Organização Mundial de Saúde, 1989). Esses três princípios básicos atuavam como importantes fatores para a revisão e a atualização do processo de ensino x aprendizagem, para a remoção de barreiras de qualquer natureza e, principalmente, na racionalização do atendimento prestado pela rede pública e particular.

As escolas passam, por sua vez, a ser povoadas por todos os tipos e perfis de infantes, ou seja, desde crianças que tinham problemas de aprendizagem, devido a circunstâncias sociais, familiares, psíquicas e econômicas, até aquelas que tinham algum problema no desenvolvimento, mas que poderiam frequentar a escola comum.

O processo de educação especial/integração traz novas considerações com os discursos em vigor sobre a percepção da criança com deficiência e a concepção de escola, integrando o aluno no espaço escolar. Porém, nesse processo de integração, o aluno deveria transformar-se, socializar-se nos padrões da escola,

²⁰ Para Foucault (1993), dispositivo implica em qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. O dispositivo é, antes de mais nada, uma máquina que produz subjetivações, e só enquanto tal é uma máquina de governo.

adaptando-se à estrutura física, administrativa, curricular, pedagógica e política do educandário, pois ela se mantinha inalterada.

Na década de 90, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a servir de suporte para a formulação das políticas públicas da educação inclusiva²¹, não voltada para a classificação da deficiência, mas para uma *Educação para Todos*. A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, orienta o processo de “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19).

O encaminhamento de alunos para escolas especiais ou a manutenção de classes especiais deveriam constituir exceções a serem recomendadas quando a educação na classe regular se mostrasse incapaz de responder às necessidades educacionais ou sociais do educando e desde que tal incapacidade fosse demonstrada de forma inequívoca (Unesco, 1994). No entanto, essas práticas quase sempre refletem apelos e expectativas do social, não correspondendo, às necessidades dos alunos, e caracterizando-se como um espaço de segregação, benevolência, caridade e medicalização. Os movimentos citados e as declarações existentes do projeto de escola inclusiva surgem como uma necessidade de superação das ações reabilitadoras. Desse modo, as instituições e os profissionais da educação especial foram convocados a ressignificar princípios e concepções, em virtude das novas necessidades.

A inclusão escolar passa, assim, a ser apresentada como uma “superação” com relação ao preconceito e à exclusão vividos pelas pessoas com deficiência até então. Criam-se novas estratégias e técnicas que permitem a inclusão, no ensino regular, de *Todos*. Rech (2010), em sua dissertação de mestrado, intitulada *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que tornaram uma “verdade” que permanece*, aborda que os movimentos e as práticas que foram acontecendo na educação especial, desde 1970, já anunciavam o conceito de inclusão escolar (pensado a partir e com essa nomenclatura), o qual foi potencializado no segundo mandato do Governo FHC.

²¹ Darei mais visibilidade à educação inclusiva no próximo capítulo.

Rech (2010), em seu estudo, traz que a ideia inicial da inclusão escolar se sustentou sob princípio da normalização, na busca pela homogeneidade, a partir do apagamento da diferença. A normalização foi sendo vista como “[...] um conjunto de estratégias de disciplinamento, com possibilidades de regulação da vida” (ARNOLD, 2006, p. 46-47), o que, na escola, se transformava em oportunidade de correção dos sujeitos tidos como “anormais”.

A autora ressalta que, a partir de 1997, o próprio conceito “inclusão escolar” começou a aparecer nos documentos, de modo recriado, pautado em princípios democráticos de Dewey²², a fim de fortalecer os ideais democráticos na educação. A inclusão escolar surge na escola regular como um mecanismo de poder que faz com que todos exerçam seus direitos enquanto cidadãos, de modo a desenvolver em todos a capacidade de aprender, colaborando para o crescimento dos índices do Brasil frente aos países considerados de “primeiro mundo”.

Ao ser potencializado a partir de documentos legais, pelas pesquisas acadêmicas, teorizações, índices e mídia, no segundo mandato do Governo FHC, o movimento da inclusão escolar inscreveu-se na atualidade como um imperativo de obrigatoriedade, em que escolas e professores precisam ter uma formação generalista para atender todas as demandas dos alunos, considerando as especificidades de cada um, suas características e necessidades. Espera-se um espaço escolar que acolha *Todos*, o qual possa criar uma série de estratégias e instrumentos, para garantir a permanência de todos os alunos na escola, como por exemplo: adaptações curriculares, formação de professores, projetos escolares, dentre outros.

Nesse sentido, o projeto inclusivo fica sob responsabilidade da escola e dos sujeitos a legitimação dos princípios inclusivos, gestando-se práticas em busca da aprendizagem com qualidade para todos e administrando-se as possíveis tensões que surgirem nas relações com a diferença. Verifico aqui uma das condições que possibilitaram a emergência de práticas que buscam responsabilizar o maior número

²² Dewey afirma que a educação democrática é de suma importância, na medida em que, para se ter democracia, é necessário permitir que os indivíduos possam ter direito ao voto. Mas, acima de tudo, é necessário ensiná-los a votar. Por isso, o filósofo considera o amor da democracia pela educação um fato antigo, pois, para ele, “[...] a explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados” (DEWEY, 1979, p.93). Na sociedade democrática, “o respeito às regras deve continuar a ser um dos objetivos da educação, mas uma escola que prepara para a vida democrática deve afastar-se dos velhos métodos de disciplina rígida” (SOUZA, 2005, p.10), valorizando ainda os princípios da ética e da cidadania.

possível de sujeitos com relação à condução das condutas das pessoas com deficiência. Desse modo, pela aproximação da normalidade com a anormalidade, visualiza-se uma possibilidade maior de manutenção do olhar atento exercido por alguns sujeitos (autorizados a isso) sobre outros (Menezes; Rech, 2009).

Hodierno, a escola é concebida como um princípio organizador do Estado, pois não permite que ninguém escape de suas práticas e, ao mesmo tempo, permite mobilidade aos sujeitos, aos grupos, à economia e ao próprio Estado; alia-se à escola para que esta produza sujeitos com condições de alcançar aquilo que desejam (Menezes, 2011).

Ao consolidar a inclusão como uma obrigatoriedade, a partir de suas políticas, o Estado encontra na escola um espaço para produzir subjetividades úteis às suas intenções e objetivos, ou seja, direcionar a conduta dos indivíduos para a vida em sociedade. Esse talvez seja o sentido mais radical da escola moderna – moldar as subjetividades para alguns modos particulares de viver socialmente, de ser civilizado, para que todos aprendam a viver em um mesmo espaço, minimamente se tolerando e em cooperação mútua. Kant (1999), no final do século XVIII, em seu texto *Sobre a Pedagogia*, afirma que a escola serve, em primeiro lugar, para ensinar as crianças a ocupar seu tempo e seu espaço e que somente em um segundo momento a escola deve se preocupar com a transmissão da cultura. O discurso kantiano já assume a perspectiva de que a escola, em sua base, deve se preocupar com o disciplinamento dos corpos e com a ordem rigorosa do espaço e do tempo.

A escola não cria essas novas formas de viver no tempo e no espaço, mas as desenvolve a partir de uma conexão indissolúvel com as práticas sociais, culturais, religiosas e econômicas que se produziam no século XVIII. Desde então, engendram práticas de governo que permitam a todos permanecer nas escolas, convivendo e aprendendo. Ao manter essas duas funções, a maquinaria escolar permanece no seu status de mantenedora da ordem e de operar sobre os sujeitos, visando a normalizá-los.

O status de verdade e de realidade aos discursos inclusivos na/pela escola, vem no conjunto da produção das relações de poder. Essa circulação discursiva começa a produzir narrativas em diferentes grupos, como os casos dos documentos legais e matérias vinculadas na mídia impressa, que explicitam quem é o ente que pensa seus objetivos e princípios, organizando e definindo uma realidade.

No próximo capítulo, examino as políticas de inclusão escolar, as teorizações, pesquisas e índices, como condição de possibilidades para a escolarização inclusiva.

4 A PRODUÇÃO DISCURSIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS TEORIZAÇÕES, DOCUMENTOS, ÍNDICES E PESQUISAS

Muitas são as pesquisas que se ocupam em estudar o tema da inclusão escolar. Alguns autores, com leituras de formas distintas e de diferentes bases teóricas, tornaram-se expoentes na discussão da temática. Quando destaco que as multiplicidades de enfoques e perspectivas são intensas e plenas de possibilidades de se ler sobre a inclusão e a educação inclusiva, respeito todos os debates existentes, não os desqualificando. Porém, penso ser relevante trazer para a pesquisa os diferentes entendimentos, sobre as políticas públicas, as análises dos autores, as pesquisas, justamente para dar visibilidade aos modos como a inclusão escolar, por meio de ações afirmativas, vem sendo pensada, bem como ao recuo da educação especial e ao deslocamento para uma escolarização inclusiva.

Alguns movimentos e políticas marcam a pessoa com deficiência como um problema a ser resolvido para diminuir as exclusões na escola, enquanto que desde 90, vemos circular movimentos que deslocam o acento apontado nas dificuldades de cada criança para uma preocupação em como a escola pode receber *Todos*, sem exceção. Há anos, vemos nas teorizações, índices, documentos e pesquisas um esforço para entender como a política inclusiva estava sendo conduzida e para marcar uma realidade que se apontou ainda, na Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990. O Brasil, a partir desse documento e de outros discursos da educação especial acabou frisando um tipo de inclusão. Passo agora a retratar como a inclusão escolar aparece nas políticas de educação construídas a partir do documento elaborado em Joimten, denominado “Educação para Todos”.

4.1 Dos documentos e índices

Por muito tempo a educação especial, como vimos no capítulo anterior, se configurou como o único espaço de saber, com práticas e profissionais específicos que poderiam garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência. No entanto,

desde a década de 90, a partir da Conferência Mundial de “Educação para Todos”²³ (1990), da Unesco, em Jointem, na Tailândia, assistimos à consolidação e ao funcionamento de uma série de mecanismos para operar no convencimento de todos acerca da necessidade e “obrigatoriedade” de tornar a escola comum um espaço aberto à diversidade e de “Educação para Todos”. Aranha (2005, p. 31) destaca que o Brasil “[...] determinou-se à transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a todos, com igualdade de condições”. O Brasil para atender o que estava sendo pensado em nível mundial, adotou a proposta de Salamanca, em 1994, comprometendo-se com um sistema educacional inclusivo. Nessa nova perspectiva de ação inclusiva, a educação especial torna-se uma parceira e deixa de assumir a responsabilidade única pela aprendizagem das pessoas com deficiência.

Com o intuito de dar acento ainda mais à inclusão, acompanhamos no Brasil, uma série de campanhas governamentais que apresentavam estatísticas, pesquisas, ações midiáticas e a produção, no período de gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), de uma série de documentos que visavam à abertura dos espaços escolares, na escola comum, para as pessoas com deficiência, como podemos citar: *Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96*, *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) e *Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica* (2001), entre outros.

A criação desses documentos se constituiu a partir da reflexão e da criação de alternativas para a melhor oferta de educação a todos, realizada na Conferência Mundial de Educação para Todos, citada anteriormente. O Brasil e mais oito países em desenvolvimento elaboraram, nesse encontro, um documento pelo qual se entra num consenso na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a Educação Fundamental e de propiciar maiores oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2000, p. 14).

Nessa conferência ressaltou-se que, no Brasil, mesmo havendo um aumento expressivo no acesso à escola básica, da considerável redução da taxa de analfabetismo e do crescimento das taxas de escolaridade média da população, há

²³ A Conferência contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID).

altos índices de repetência e evasão. Diante dessa situação e mediante os compromissos assumidos com os outros países, o Ministério da Educação do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que foi concebido pelos PCN como,

[...] um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento (BRASIL, 2000, p. 15).

O Ministério da Educação, aos poucos, foi redesenhando suas políticas da Educação Especial. Inicialmente, com orientações para matrícula nos espaços escolares, ainda, de modo preferencial, aos sujeitos com deficiência. A intenção de produzir novas políticas visava à eliminação da segregação e estigmatização nos processos educacionais das instituições especializadas. Para o Estado e os municípios, essa preocupação se constitui a partir da necessidade de uma instituição pública que garanta o acesso da pessoa com deficiência ao serviço educacional prestado na escola comum.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394/96, em seu capítulo V, traz orientações acerca de ações a serem promovidas na educação dos sujeitos com deficiência. Ainda, a referida lei revê o conceito de educação especial, destacando a necessidade de aproximação e convivência das pessoas com deficiência e os ditos “normais” quando sugere ofertar matrículas aos alunos com deficiência, preferencialmente na escola regular, e enfatiza o compromisso do poder público em ampliar as ações inclusivas no país.

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, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (1996, Art. 60).

A possibilidade de inserção na escola comum, a partir da LDB, é registrada por Menezes (2011) como um dos movimentos que torna possível a emergência de práticas para conduzir a conduta de um maior número de sujeitos com deficiência e sem deficiência. A conduta, para Foucault (1995), implica tanto na forma de conduzir

os outros como também no modo de se comportar. Pela aproximação da normalidade com a anormalidade, pode-se ampliar a manutenção do olhar atento sobre os sujeitos e conduzir sua forma de se comportar.

Essa lógica de aproximação dos “anormais” aos “normais”, referida na LDB, foi uma das tentativas de ações a serem desenvolvidas quanto à educação das pessoas com deficiência. No entanto, como o termo preferencial da LDB não obriga a matrícula, apenas a orienta, após esse texto, outros documentos foram sendo elaborados e articulados no intuito de dar condições para a obrigatoriedade da “Escola para Todos”, reforçando ainda mais a aproximação dos “anormais” aos “normais”. Um desses documentos foram os *PCN – Adaptações Curriculares* (1998), os quais tinham como objetivo consubstanciar a incorporação do aluno com necessidades educativas especiais à dinâmica pedagógica do ensino comum. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares*, desde sua produção, apresentavam-se, conforme o título declara, como parâmetros e/ou possibilidades curriculares que deveriam se realizar em três níveis:

- no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar);
- no currículo desenvolvido na sala de aula;
- no nível individual.

Figura 2

A figura 2 mostra que os PCN indicam adaptações significativas no âmbito do projeto pedagógico, currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual, preocupando-se com o sujeito com necessidades especiais, selecionando e citando apenas alguns casos em específico (superdotação, condutas atípicas, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência visual, deficiência múltipla). O referido documento deu a impressão de que finalmente a educação começava a relacionar-se com indivíduos que por muito tempo estiveram excluídos dos espaços escolares comuns. A linguagem do texto era sedutora e facilitava o entendimento dos docentes quanto a essa novidade, que passamos a conhecer a seguir.

O texto procurou auxiliar a prática docente, permitindo que se façam alterações quanto ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Esse documento propõe a adequação curricular, procurando

[...] subsidiar a prática docente, propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (1998, p.13).

Esse conjunto de anúncios tinha por objetivo garantir o atendimento das pessoas com deficiência, além de apresentar experiências pedagógicas desenvolvidas no País, as quais já se constituem como providências possíveis e recomendáveis a serem utilizadas pelo sistema escolar brasileiro. Torres ressalta que os PCN acabam se configurando como um texto fechado, programado e normativo

[...] que orienta passo a passo o ensino e oferece ao professor todas as respostas. Este tipo de texto, embora pensado para professores com pouca formação e experiência, acaba por homogeneizar os docentes e perpetua a dependência do professor nos livros didáticos, reservando lugar para o professor como manipulador de textos e manuais, limitando mais ainda sua formação (1996, p.139).

As adaptações curriculares constituem um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos. Essa aquisição de atributos individuais e que enfatiza as diferenças individuais ocorre em formato diferente da década de 80, pois nesse momento os indivíduos terão de ser proprietários de suas capacidades, como ressalta Popkewitz (1997), de “individualismo possessivo”. Dessa maneira, visa-se a exaltar o individualismo e as potencialidades exclusivas de cada um, ao mesmo tempo em que cada ser adota uma postura prescritiva, afirmando o perfil que cada pessoa deve saber ou ser. Essa postura prescritiva, que determina características e habilidades específicas, assim como qualidades coletivas e universais, consta, por exemplo, nas Adaptações Curriculares.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* propõem uma revisão nos currículos, pautando-se no conhecimento das principais características sociais e culturais do

Brasil, de modo a atender a todos na escola; os educandários estariam voltados à formação de cidadãos capazes de construir uma identidade nacional e pessoal. Entendo que os PCN expressam, em seu conjunto, uma “verdade” sobre o saber produzido na escola, abrangendo os diversos níveis institucionais aos quais se dirigem. Os PCN orientam, desse modo, as práticas curriculares, definindo regras e atribuindo valores à maneira como o conhecimento deve ser selecionado e organizado, assim como instituem o modo de o professor programar sua prática e a sua conduta em sala de aula para com seus alunos e entre os alunos consigo mesmos.

Esses anúncios de verdade sobre a conduta, os modos de ser, estar e agir nas redes escolares pode ser visualizado em fragmentos dos documentos oficiais da inclusão escolar, como os *PCN – Adaptações Curriculares*. Esse documento faz parte da rede discursiva, como se a própria palavra da educação só pudesse ser autorizada a partir de um discurso de verdade.

Os *PCN – Adaptações Curriculares* estão imersos em uma trama discursiva, “[...] estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são *ditos*, permanecem ditos e ainda estão por dizer” (FOUCAULT, 1996, p. 22, grifo do autor). Essa rede discursiva sustenta e coloca em circulação estratégias de governamentalidade, como o próprio projeto de inclusão para todos na escola.

O projeto de inclusão de todos na escola foi fortemente marcado nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* e na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, porque esses documentos começam a intensificar a necessidade do alargamento da escola para receber todos aqueles que estiveram fora dela, independente de diagnóstico.

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001), fundamentada no Parecer nº 17, de 2001, emitido pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, asseguram a matrícula e a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica, cabendo às instituições organizar-se para o atendimento desses alunos. O Art. 2º, dessa resolução destaca sobre as matrículas.

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

Diante da demanda da inclusão escolar, não somente pelo caráter de obrigatoriedade previsto na resolução, há a mobilização das escolas e todo o seu corpo diretivo, docente e técnico, na execução dessa política que institui os direitos de cidadania e inclusão social, bem como suas condições necessárias de viabilização. A institucionalização dessa diretriz exige a (re) organização escolar, para que estas se constituam como um espaço aberto, democrático e competente para atuar com todos os alunos, sem distinções.

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve ser não só aceita como desejada (2001, p. 40).

A Educação Inclusiva, nesse caso, é concebida a partir de um conjunto de medidas que colocam a educação comum como responsável por atender os alunos e adaptar-se à sua diversidade. Esse argumento localizado nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* reforça a reflexão de que o Estado tem buscado convencer a população a respeito do compromisso com essa nova abordagem de receber *Todos*, sem distinção.

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam *deficiências (mental, visual, auditiva, físico/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos*, bem como de alunos que apresentam *altas habilidades/superdotação*. Hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, *passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento*, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (2001, p. 43-44, grifos meus).

Tanto as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, quanto a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*, bem como os debates acerca dos mesmos, fomentaram o debate atual da Educação inclusiva. No âmbito internacional, a citar a *Declaração de Salamanca*, constitui-se uma convergência para a expansão e a diversificação de políticas públicas com referência às pessoas com deficiência. Tendo em vista a forte influência da ONU – Organizações das Nações Unidas sobre as políticas públicas de inclusão educacional nos mais diversos países que a compõem, o Brasil a partir de 30 de março de 2007, assume o documento aprovado em 2006, oriundo as *Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Esse documento é aprovado em julho de 2008 e passa a dar suporte à reestruturação dos espaços escolares, quanto a educação especial e também quanto ao papel da escola comum, a partir das condições de cada uma delas, no sentido da atuação docente e da equipe técnica, em consonância com as políticas dos municípios e do Estado.

No segundo mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) apresenta-se a *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (2008). A normativa apresenta que o movimento da educação inclusiva retrata o “[...] direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.03). A *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* tem como objetivo

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (2008a, p.14).

O documento do Ministério da Educação traz a inclusão escolar como forma de superação das diferenças e das práticas discriminatórias:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (2008a, p. 01).

Esses excertos permitem que se entenda o porquê de os sujeitos serem incluídos na comunidade escolar e o alargamento do entendimento de inclusão para uma educação inclusiva, a qual defende a “Educação para Todos” e a diversidade de modo diferente, respeitoso e harmonioso, tornando-se cada vez mais uma palavra de ordem. A presente política, assim como as diretrizes, defende o princípio da diversidade, a qual deve ser acolhida e aceita, bem como deve ofertar a abertura das escolas para que a “normalidade” e a “diferença” possam aprender juntas, de modo a se constituírem os sujeitos da inclusão. A política de 2008 redesenha e redefine os sujeitos da educação especial agrupando aqueles que têm deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tais sujeitos constituem junto com os demais alunos a diversidade na escola, e, portanto, são alunos da educação inclusiva.

Essa abertura da escola para *Todos* e à diversidade (é comum nas políticas tratar diversidade como diferença), traz em seu aporte muito mais do que uma proposta humana e solidária que visa a celebrar diferenças, mas uma ação do Estado que opera sob a lógica da governamentalidade, para conduzir as condutas das pessoas com deficiências no caminho da ordem e da normalização. Porto Carrero traz considerações sobre normalização.

[...] a normalização torna-se um dos grandes instrumentos de poder, a partir do final da época clássica. Ela substitui ou acrescenta graus de normalidade, que são signos de pertença a um corpo social homogêneo, mas que se divide por meio de uma distribuição em classes. A normalização, para Foucault como para Georges Canguilhem, constrange para homogeneizar as multiplicidades, ao

mesmo tempo que individualiza, porque permite as distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças (2011, p.06).

Desse modo, abre-se o espaço escolar para uma hierarquização, subjugação do diferente, homogeneização, classificação e controle, bem como a naturalização da norma. A produção da normalidade ocorre a partir de técnicas refinadas que definem e ordenam o sujeito a partir de suas especificidades, como um sujeito da diferença. Menezes e Rech (2009) apontam que a abertura das escolas à “diferença”, resulta da aproximação e convivência de todos em um mesmo espaço, já que o Estado opera sob a lógica da governamentalidade e, nessa racionalidade, reconfigura as práticas e técnicas para que a condução da conduta das pessoas com deficiência se dê da maneira mais econômica e abrangente possível.

Ao estar incluído, o sujeito passa a ter uma pertença comum, tornando mais fácil o seu gerenciamento, a partir de práticas regulatórias e a diminuição dos esforços empenhados pelo Estado no seu governo. Assim, os sujeitos envolvidos na escola inclusiva são responsáveis pelo desenvolvimento do aluno, inclusive ele mesmo.

Nessa ordem, entendo que as políticas de inclusão escolar, independente do seu caráter benevolente e humanista “[...] funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança da população [...]” (VEIGA-NETO, LOPES, 2007, p. 949). As biopolíticas atuando sob a forma das políticas públicas inclusivas garantem a operação da governamentalidade, porque as recorrentes sinalizações, nos documentos para que todos estejam na escola comum, permite o efeito do governo, como uma possibilidade de ação. Os excertos nos documentos naturalizam e legitimam a inclusão como um lugar de convivência da diversidade e que, portanto, todos devem ser parceiros desse projeto. Ao estar na escola comum, o aluno com deficiência passa a ser um sujeito incluído em suas rotinas de ensino. Lopes, Lockmann e Hatge (2010, p.21) entendem que essa chamada para *Todos* na escola, a defesa da convivência e aceitação das diferenças configura a inclusão “[...] como uma estratégia biopolítica de gerenciamento dos riscos sociais e de manutenção da seguridade da população”, especialmente, porque assim, as regularidades e riscos da população podem ser regulados, controlados e governados.

Diante desse contexto que visa à obrigatoriedade das matrículas de alunos com deficiência na escola comum, seja por iniciativa dos governos municipais, estaduais e federal, seja por uma multiplicidade de iniciativas privadas, observo que esses documentos permitem que um número expressivo de pessoas com deficiência possam se inserir no espaço escolar comum. Mesmo assim, noto no censo (2008-2009) que as matrículas, apesar de terem diminuído na educação especial e aumentado no ensino comum, ainda têm um número significativo de pessoas com deficiência na educação especial.

Etapa / Modalidade	Estabelecimentos e Matrículas da Educação Básica / Ano							
	2008		2009		Diferença 2008-2009		Variação 2008-2009	
	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas
Educação Básica	199.761	53.232.868	197.468	52.580.452	-2.293	-652.416	-1,1	-1,2
Educação Infantil	113.550	6.719.261	114.158	6.762.631	608	43.370	0,5	0,6
Creche	41.151	1.751.736	43.030	1.896.363	1.879	144.627	4,6	8,3
Pré-escola	106.458	4.967.525	106.563	4.866.268	105	-101.257	0,1	-2,0
Ensino Fundamental	154.414	32.086.700	152.251	31.705.528	-2.163	-381.172	-1,4	-1,2
Ensino Médio	25.389	8.366.100	25.923	8.337.160	534	-28.940	2,1	-0,3
Ed. Profissional	3.374	795.459	3.535	861.114	161	65.655	4,8	8,3
Educação Especial	6.702	319.924	5.590	252.687	-1.112	-67.237	-16,6	-21,0
EJA	42.018	4.945.424	40.853	4.661.332	-1.165	-284.092	-2,8	-5,7
Ens. Fundamental	38.581	3.295.240	37.334	3.094.524	-1.247	-200.716	-3,2	-6,1
Ensino Médio	8.753	1.650.184	8.678	1.566.808	-75	-83.376	-0,9	-5,1

Figura 3

Conforme consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com relação aos dados da educação especial, no censo escolar de 2006, verificou-se um crescimento de 640% (BRASIL, 2007) nas matrículas em escolas públicas, indicando a efetivação e o “sucesso” da proposta de educação para todos mantida pela Organização das Nações Unidas desde a década de 90. Os resultados aumentam no censo de 2009, pois a matrícula de 639.718 alunos com deficiência corresponde a apenas 1,2% da matrícula total da educação básica. Dos 639.718 alunos da educação especial, 252.687 estão matriculados em 5.590 estabelecimentos exclusivamente especializados ou em classes especiais e correspondem a 39,5% da matrícula total, conforme gráfico a seguir. Os demais 387.031 alunos estudam em classes comuns do ensino regular e da educação de jovens e adultos (Brasil, 2009). Assinalo, com este gráfico (figura 3) e com o que

segue (figura 4)²⁴, a distribuição de matrículas, que revela um esvaziamento dos espaços especiais, que durante anos atendeu às pessoas com deficiência, e o inchaço das escolas comuns, que passaram a acolher esse grupo. O aumento crescente dos números mostra que a produção discursiva que vem sendo produzida ao longo dos anos, tem se efetivado.

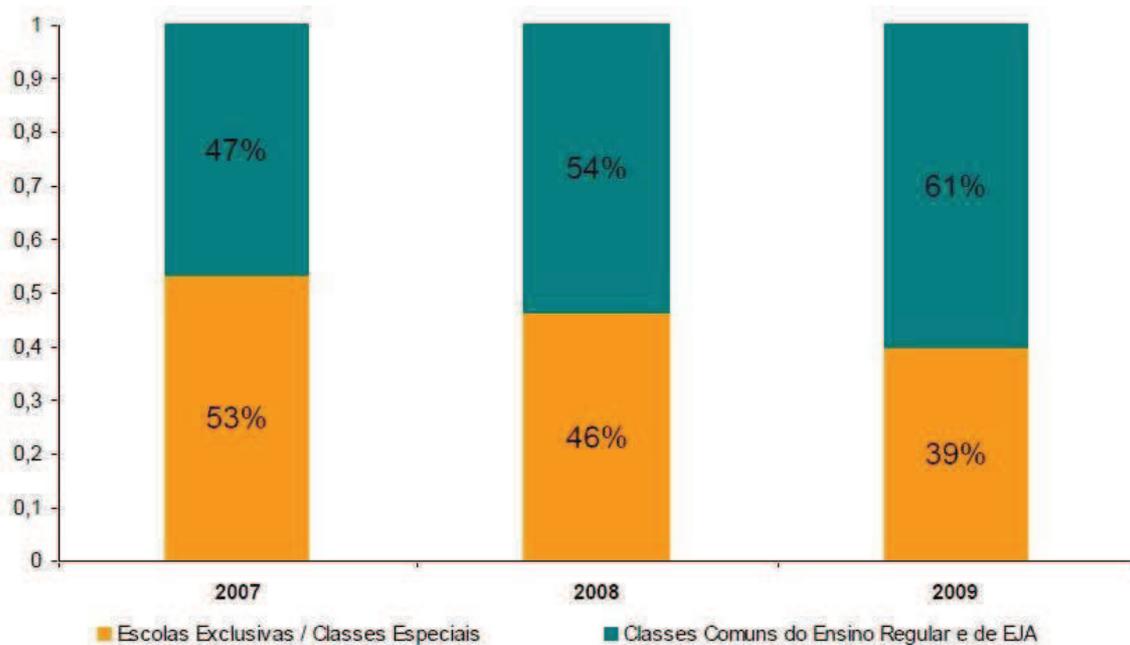


Figura 4

Os números revelam que, em virtude da política de educação inclusiva, todos estão se matriculando na escola comum, o que a torna, impreterivelmente, inclusiva. Entendo que a política de educação inclusiva consolidou-se com o *Decreto N. 6.571*, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e à *Resolução n. 04*, de 02 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. A partir da *Resolução n. 4*, instituem-se diretrizes operacionais para o atendimento especializado na educação básica, sendo que a matrícula do aluno com deficiência em escolas especiais e/ou centro de atendimentos especializados fica condicionada à matrícula desse aluno na escola regular. Esses documentos reforçam que as escolas, para concretizarem uma

²⁴ MEC/INEP. **Estabelecimento e matrículas de Educação Básica, segunda a Etapa e Modalidade, Brasil – 2008-2009.** Disponível: http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/relatorio_tecnico_censo_2009.pdf. Acesso: 10 abr. 2009.

educação inclusiva plena, necessitam estar aparelhadas para atender e assistir educacionalmente os alunos com deficiência. Nesse caso, a educação especial fica por conta de um atendimento especializado e não mais em função da inclusão escolar, como consta no documento.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:
I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos;
II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (2008b, s/p.).

Uma das formas da escola regular se aparelhar para o atendimento educacional especializado é o AEE – atendimento educacional especializado. Esse serviço oferta um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, s/p). Esse serviço materializa ações inclusivas nos espaços escolares comuns, ou seja, a implantação do AEE nas escolas comuns marca a presença de ações inclusivas previstas nas políticas e a aposta na educação inclusiva, já que torna a organização desse atendimento prevista e individual. Há uma institucionalização do serviço e também uma demarcação dos serviços da educação especial.

Grande parcela das ações do AEE ficam sob responsabilidade do professor, o qual responde por uma série de atividades, inclusive orientar professores e famílias dos alunos incluídos e buscar parcerias com outros serviços que forem necessários à execução das ações.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

Ao professor, fica delegado responder pelo sucesso e fracasso dos alunos incluídos; precisa estar atento para as relações familiares desses alunos, de modo a

orientar, quando necessário e, ainda, deve estabelecer interações positivas entre alunos e professores para facilitar as aprendizagens.

Outros profissionais que auxiliam ao Governo no desenvolvimento de práticas de governamentalidade são

- VI - [...] tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de ensino 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).

Ao assumirem o AEE nas escolas, os profissionais devem passar por formações que permitam a construção de saberes para essa atuação. Outro ponto que quero destacar, remete à previsão e estruturação das escolas para a inclusão escolar.

- Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
- I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
 - II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
 - III – cronograma de atendimento aos alunos;
 - IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2009).

Trago algumas das orientações ao desenvolvimento do AEE, para mostrar a educação inclusiva com outro desenho, englobando a educação especial na escola regular, com responsabilidades específicas de “[...] ações de implementação, desenvolvimento e acompanhamento das ações relativas à educação inclusiva” (MENEZES, 2011, p.57). Cada vez mais há um investimento tanto em formação quanto na divisão de serviços e responsabilidades na rede convocada para atuar na escola inclusiva.

Mais uma vez, podemos reforçar os desdobramentos de uma racionalidade política nas políticas educacionais. A lógica neoliberal busca a efetivação da escola no atendimento de *todos* para que possam ser produzidos sujeitos úteis. Para tentar dar conta desses princípios e dos objetivos neoliberais, há uma necessidade de

atualização dos mecanismos de governo para que ninguém escape e todos possam permanecer na escola.

Uma forma de visibilizarmos a divulgação dos índices do movimento de efetivação da “Escola para Todos” e da sua produção como necessária para a sociedade, é direcionarmos o olhar às iniciativas e informes, organizados pelo Ministério da Educação.

Os documentos citados e outros, assim como publicações e projetos, foram sendo articulados e organizados para discutir a educação inclusiva. Um desses recursos, de circulação nacional, é a *Revista Nova Escola* (publicada mensalmente pela Editora Abril), que produz matérias referentes à escola inclusiva desde 1999, com destaque para “*Inclusão: todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras*” (2006) e “*Mais inclusão*” (2009), edições especiais dedicada para a temática. A *Revista Inclusão – Revista da Educação Especial* é produzida e organizada pelo MEC e pela Secretaria de Educação Especial, constituindo-se como uma publicação semestral gratuita, que informa professores e gestores sobre o tema da inclusão escolar.

A CAPES, em 2010, abriu inscrições para o programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede de Educação Pública para a Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica. A ideia foi promover a inclusão social por meio de atividades extracurriculares para alunos e professores da rede pública.

Outros projetos que podem ser citados visam à formação de professores da classe regular e à capacitação de profissionais para atuar em Salas de Recursos no turno inverso. Esses projetos desenvolvidos pelo MEC pretendem contemplar a formação de professores para o atendimento educacional especializado e de demais profissionais da educação para trabalharem no processo da inclusão escolar. O *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* tem o intuito de promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que tenham a habilidade de ofertar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O Programa já atendeu 144 municípios-polo, atingindo 5.564 municípios brasileiros, como vemos na figura 5²⁵.

²⁵ MEC/SEESP – 2006.

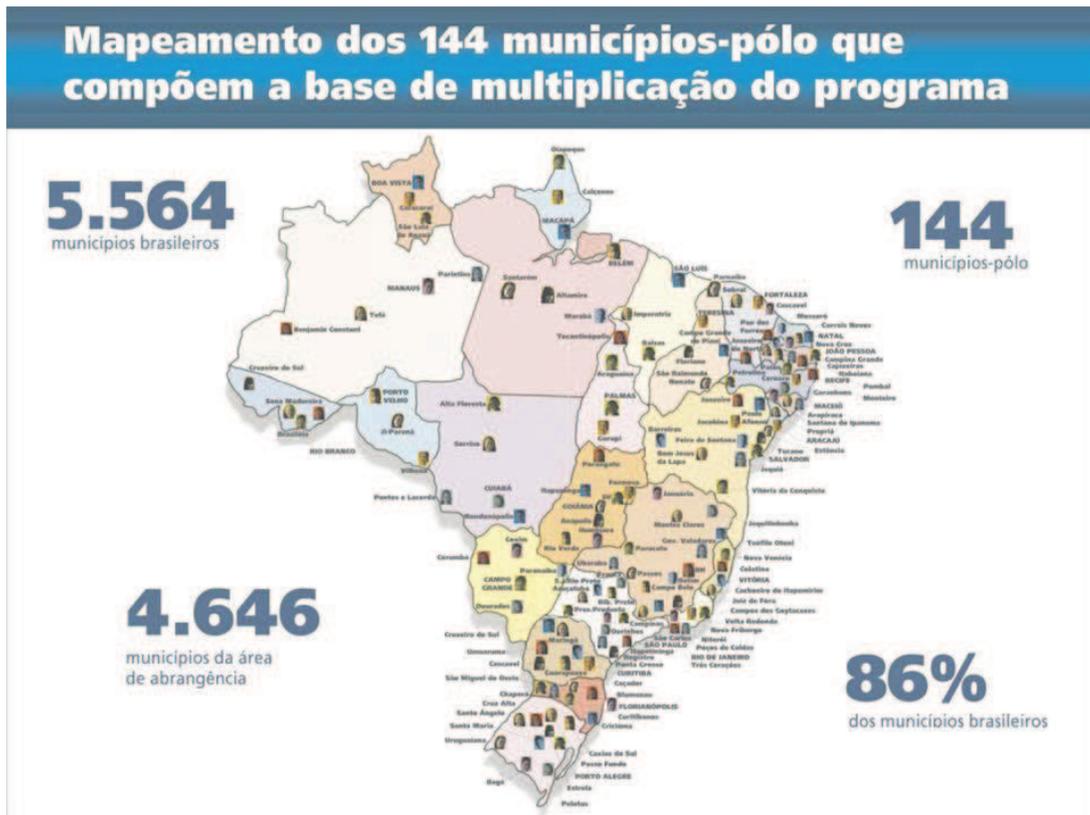


Figura 5

O apoio do MEC à formação de professores efetivou-se também a partir do Programa Interiorizando Braille, para disseminação do Sistema Braille Integral e Código Matemático Unificado; do Programa Interiorizando Libras, para a aprendizagem da língua brasileira de sinais (Libras), Tradução e Interpretação e Língua Portuguesa para surdos; e com o desenvolvimento do Projeto Educar na Diversidade nas 27 Unidades Federadas, envolvendo 15 mil professores de escolas públicas no processo de formação docente para práticas pedagógicas inclusivas.

Tanto as políticas públicas voltadas à escolarização inclusiva, quanto as demais publicações, projetos e os percentuais da inclusão, apontam para a convivência e o enquadramento das diferenças em categorias como sendo os dois aspectos mais recorrentes (Menezes, 2011). A ênfase está em construir uma escola para *Todos* em todos os espaços escolares do País. Outro dado que posso apontar é que a própria inclusão é espacial porque, na maioria das escolas, somente existe inclusão pela migração do sujeito que se locomove pelo poder do Estado que o dispõe neste movimento, ou seja, quando todos aderem à educação para todos como uma questão de direitos humanos, torna-se possível a aproximação entre as “diferenças”. O mesmo ocorre com as escolas, que produzem textos politicamente

“corretos”, baseados nas políticas nacionais, abrindo portas à convivência desse “estrangeiro” e ofertando condições, talvez mínimas de permanência desses nas escolas.

Ainda, pode-se destacar que os programas de formação para professores organizados pelo Estado e municípios e as notícias partilhadas nas revistas servem como um modo de acalmar esse grupo, que não tem mais como negar a presença do “diferente”, em sua classe.

Esses eixos, verificados nas políticas, indicam que a convivência entre os “normais” e os “anormais” pode permitir a formação de sujeitos mais humanizados, e a produção de categorias de alunos “não-aprendentes” possibilitaria a produção de saberes específicos. O enquadramento e a convivência com os diferentes “podem” produzir uma normalidade mais tolerante. Assim, os sujeitos da educação inclusiva e suas subjetividades vêm sendo fabricados no poder circulante das tramas discursivas (Menezes, 2011).

Sobre a abertura dos espaços escolares, enquanto uma “Educação para Todos”, como um espaço de convivência e aceitação das diferenças, também encontrei algumas teorizações e pesquisas que mostram esse alargamento da inclusão escolar para uma educação inclusiva.

4.2 Das teorizações e pesquisas

Outra forma de possibilitar a ampliação da mobilização visível dos mais diferentes sujeitos com relação às ações inclusivas no Brasil seria direcionar nosso olhar às pesquisas científicas produzidas, especialmente após o País ter adotado a proposta de “Educação para todos”, em 1990. A partir desse momento, muitos pesquisadores, de diversas linhas teóricas, têm se ocupado em refletir sobre o tema, o que faz emergir uma multiplicidade de compreensões, de entraves, de interrogações. A maioria dos estudos nessa área tem trazido a inclusão como um modelo redentor para a educação. Outros fazem um resgate histórico para verificar como a inclusão foi se constituindo ao longo dos tempos e como se tornou uma temática popularizada e pertinente à contemporaneidade. Há pesquisas, ainda, que tomam a inclusão como produto e produtora de práticas que se estabelecem por

relações de poder, problematizando as verdades naturalizadas. Entendo que, para compreender a inclusão na atualidade, é preciso compreender sua constituição histórica e os movimentos que a impulsionaram a ser o que é no presente.

Sobre inclusão escolar nos últimos sete anos²⁶, identifiquei no banco de dados do IBICT 895 teses e dissertações, em múltiplas formas, que se diferenciam por subtemas e perspectivas teóricas. As expressões *inclusão escolar* e *escolarização inclusiva* surgem em muitos textos, artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses de modo diferenciado, abrangendo discursos das mais diversas áreas do conhecimento e domínios linguísticos. Por isso, em muitos casos, os documentos foram excluídos da análise por não ter articulação da temática em relação à minha proposta.

Das 895 teses e dissertações sobre inclusão escolar localizadas no IBICT, 655 compreendem o período de 2003-2010, sendo que 240 foram finalizadas em anos anteriores, ou a data não está localizada. A partir desses números, verifica-se que, nos últimos anos, as pesquisas vêm crescendo, tendo em vista a exigência maior de avanço nas discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

É importante destacar que, das 655 pesquisas de 2003-2011, o tema da inclusão escolar está sempre associado a outros, tais como: normalização, disciplina, autonomia cidadã, formação de professores, docência, ensino-aprendizagem, práticas escolares, relações pedagógico-educativas, cotidiano escolar, família, sexualidade, psicopedagogia, tecnologias da informação, interculturalismo, identidade, preconceito, gestão educacional, escolarização, escola regular, entre outros.

No Banco de Teses da Capes, percebe-se um aumento significativo desde o ano de 2001, na produção de pesquisas de mestrado e doutorado com o tema inclusão escolar. Os resultados obtidos indicam 1.379 trabalhos desde 2001 até 2009²⁷. Na biblioteca digital da UFRGS, encontrei 234 pesquisas listadas no catálogo com o tema da inclusão escolar e apenas uma que mencionava diretamente as políticas da inclusão escolar. Os primeiros trabalhos datam do ano de 2002, e a frequência da produção de literatura aumenta com o passar dos anos. A grande maioria dos trabalhos encontrados pertence ao programa de Pós-Graduação

²⁶ 17/03/2011 – data de acesso ao banco de dados.

²⁷ A busca foi feita até o ano de 2009, porque 2010 e 2011 ainda não estavam disponíveis no site.

em Educação, apesar de haver alguns trabalhos de outras áreas de pesquisa. Da mesma forma que no universo de pesquisas do IBICT, os trabalhos da biblioteca digital da UFRGS não têm como tema central a inclusão escolar, que é encontrado atrelado a outras temáticas. Na UFRGS, também tem havido um aumento significativo no número de trabalhos realizados nos últimos anos com esse tema.

O maior objetivo dessa consulta às bases de dados foi encontrar pesquisas que envolvessem o tema da inclusão escolar nos PPPs escolares. Embora existam muitas produções com o tema da inclusão escolar, não localizei nenhuma semelhante à pesquisa temporal e analítica que proponho, mas diversos trabalhos que se aproximam do tema que elegi.

Outro dado que queria apontar quanto ao crescimento significativo de pesquisas envolvendo a temática da inclusão escolar relaciona-se com a ampliação no número de matrículas de alunos com deficiência na classe comum, como podemos visualizar na figura 6²⁸. Esse avanço nas matrículas, somado a estímulos de programas governamentais e legais para que os professores tenham formação para o trabalho com inclusão, faz com que os professores busquem uma formação mais específica, direcionando estudos na área.

²⁸ BRASIL, MEC/INEP. **Evolução da matrícula na educação especial por tipo de atendimento Brasil 2003-2009.** Disponível em: http://sitio.educacenso.inep.gov.br/downloads/texto_divulgacao_educacenso_2009.pdf. Acesso em: 10 abr. 2009.

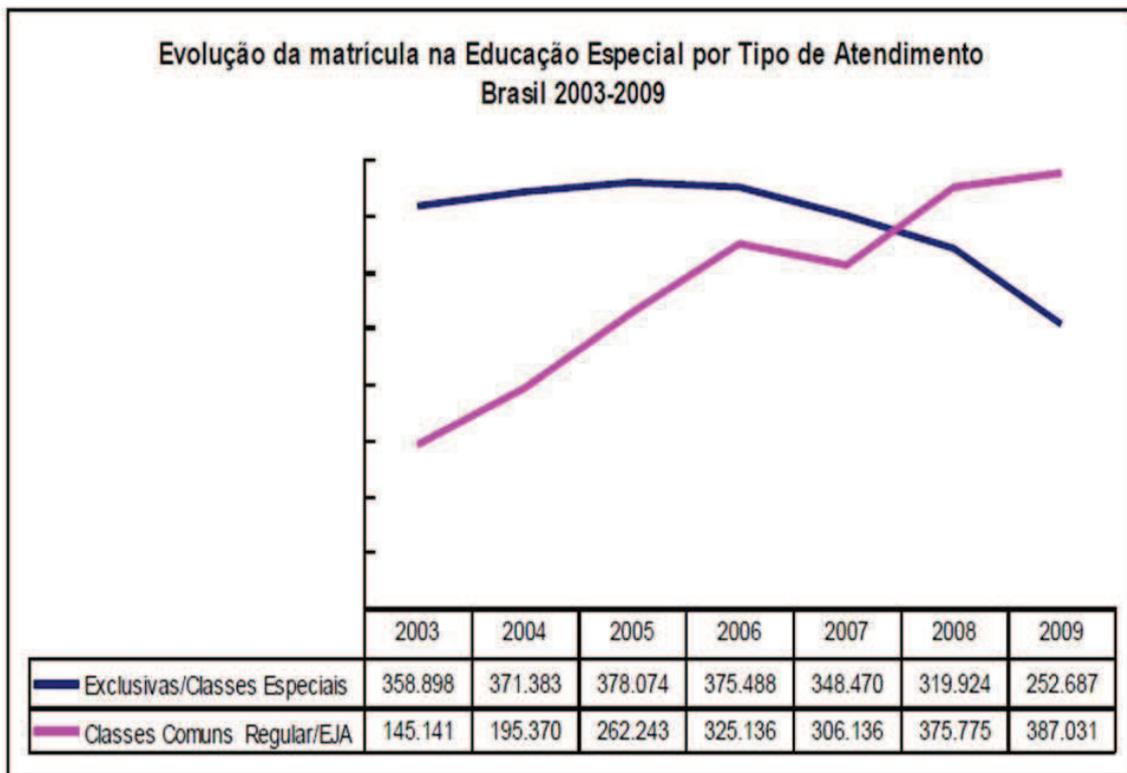


Figura 6

Em se tratando somente de inclusão escolar e estudos de práticas inclusivas, como necessárias na escola, temos os trabalhos de Freitas (2005), Ribeiro (2006), Rezende (2006), Pedreira (2006), Gessinger (2006), Souza (2006), Castanho (2007), Facco (2007), Bastos (2009), entre outros que enfocam, no geral, a proposta da escolarização inclusiva das pessoas com deficiência na rede comum de ensino como recente. Os autores acreditam na importância de os estudos se dirigirem para as formas de articulação entre concepções e práticas dos professores, a fim de que seja possível compreender algumas das mudanças que podem ser produzidas no contexto escolar, no sentido de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; assumem para si as verdades produzidas pela inclusão escolar.

Ainda, há outros trabalhos que pesquisam sobre inclusão escolar, a partir da suspeita das verdades produzidas em torno dessa temática como: Decker (2006), Machado (2009), Morgenstern (2009), Lockmann (2010), Santos (2010), Rech (2010), Fagundes (2011), Menezes (2011), entre outros. Essas autoras operam na desconstrução da inclusão escolar, enquanto verdade única e convidam a problematizar e pensar outras possibilidades de constituição das práticas escolares.

Verifico, ainda, que a maioria das pesquisas em periódicos e revistas na área de educação, desde a última década, implementa as discussões e estudos acerca da temática da inclusão escolar. O número de textos aumenta significativamente a cada ano, o que permite novos horizontes e perspectivas teóricas sobre o tema. A grande maioria das discussões focaliza a busca da superação dos mitos sobre a pouca produção dos sujeitos e alternativas para atender à diversidade da clientela, garantindo o acesso e a permanência bem-sucedida de crianças e adolescentes em suas atividades (Facco, 2007).

Enfatizo que, ao apresentar essas pesquisas, minha intenção é apontar recortes para justificar como o tema da inclusão escolar tem sido pensado nos últimos anos. Destaco que, em virtude da extensão de pesquisas já concluídas sobre o tema, seriam intermináveis as possíveis citações dos estudos. Assim, independente das concepções teórico-metodológicas das investigações produzidas, elas dão condições de visibilidade para verificarmos o aumento da produção discursiva sobre a inclusão escolar, nos últimos anos.

Além, das pesquisas científicas produzidas no âmbito acadêmico, entendo ser interessante trazer, também, as teorizações que estão sendo produzidas sobre a educação inclusiva como uma necessidade na atualidade. Em entrevista à *Revista Nova Escola* (Maio/2005), Mantoan define inclusão como: “nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção”. Já para Rosseto (2005, p.42), a inclusão deve ser um programa a ser instalado em longo prazo, porque não corresponde simplesmente à transferência dos alunos de uma escola especial para a regular; de um professor especializado para o ensino regular. “O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais educativas especiais”.

Carvalho corrobora a ideia de que

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los contar seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula (2004, p. 29).

A autora afirma que as dificuldades no processo de inclusão escolar formam uma rede de situações que geram processos de exclusão dos alunos, já que cada participante tem conceitos, atitudes e pensamentos divergentes, e essas manifestações subjetivas e/ou conscientes matizam o processo educacional e nele interferem. Ainda, aponta que esse novo paradigma exige um repensar sobre o fazer pedagógico, uma transformação para uma escola para todos, permeada pelo respeito pelas diferenças.

Sartoretto (2006, p.81) ressalta que a inclusão somente se tornará possível se houver respeito às diferenças e adoção de práticas pedagógicas que possibilitem “[...] às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades”. César destaca sobre a celebração da diversidade na escola inclusiva.

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (2004, p. 119).

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (2000), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que impede a participação de todos, que se disponham a utilizar os recursos disponíveis e a gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Meu entendimento sobre a noção de inclusão escolar remete-me ao campo dos Estudos Foucaultianos, assim como Lopes (2007), que traz a inclusão e a exclusão articuladas em uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica, como as duas faces de uma mesma moeda, já que são interdependentes. A inclusão e a exclusão estão entrelaçadas porque os espaços são determinados pela norma, a qual posiciona os sujeitos dentro das tramas sociais definidas no tempo e no espaço, a partir da classificação, comparação, avaliação,

inclusão e exclusão. As instituições disciplinares e inclusivas deverão assegurar, a partir de "práticas divisórias", a separação entre o "normal" e o "anormal", sendo que o sujeito é dividido em si próprio e em relação ao outro, para que se criem dispositivos que propiciem o surgimento dos saberes inclusivos de modo a atuar sobre esses sujeitos.

Veiga-Neto (2001) enfatiza que a inclusão pode ser pensada como um "incluir para excluir". A inclusão pode ser tomada como uma tecnologia de poder que, ao aproximar os sujeitos, facilita o enquadramento das diferenças, e um dos sujeitos passa a ser o "anormal", criando-se, por sua vez, as dicotomias bom-ruim, normal-anormal, entre outras. Todos os enquadramentos são autorizados e definidos, constantemente, em uma rede de saber e de poder.

Um dos espaços que circula a rede de saber e poder é a escola que, desde a Modernidade, tornou-se a instituição que tem entre seus papéis disciplinar, ordenar e educar a todos, com um conjunto de práticas de governo que, com respaldo legal, técnico e científico, posicionam os indivíduos nas categorias interessadas, estruturando formas de ver e de narrar as diferenças.

Lopes (2007, p. 20-21) ressalta que não devemos reduzir a diferença à diversidade, como se integrar todos na escola fosse garantir a posição de incluído. Para a autora, inclusão pela diferença implica "[...] pensar a diferença dentro de um campo político no qual experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças".

Esses excertos discursivos que selecionei sobre o tema da inclusão escolar servem para pontuar algumas das noções teóricas existentes, já demarcando o conceito de inclusão que tomo para esta pesquisa. Além disso, ratificam o entendimento de que a inclusão escolar é uma invenção produzida na e pela linguagem, auferindo *status* de verdade quando começa a ser produzida nas narrativas, circulando em diferentes grupos como uma bandeira de luta (LOPES, 2007).

Sendo a inclusão tomada como uma verdade produzida, pretendo neste momento mostrar como a inclusão foi sendo naturalizada, como se instituíssem formas de olhar e falar sobre esse projeto social e cultural, sem questioná-lo. Penso que alguns dos artefatos discursivos produzidos que podem ser citados e que mediam a produção de tramas entre a escola e a política de inclusão são os documentos legais, os índices alusivos à inclusão escolar e as pesquisas produzidas

em torno dessa temática. Não pretendo neste momento empreender uma crítica ao projeto inclusivo e ao modo como foi se tornando uma verdade, nem mesmo trazer todos os possíveis artefatos discursivos que produziram verdades sobre a inclusão escolar, mas sim compreender como emergiu com tanto acento nas questões referentes à escolarização inclusiva no Brasil e seus possíveis efeitos nas práticas escolares. A inclusão escolar, ao produzir efeitos nas práticas escolares, pode ser entendida como uma ação concreta inscrita nas relações de poder, com o objetivo de administrar, governar, controlar e orientar os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos sujeitos.

Assim, o que pretendi pontuar nesta seção não é uma historiografia da inclusão escolar, nem tecer juízo de valor sobre os conceitos proferidos sobre ela, mas trazer algumas condições de possibilidades²⁹ (história, teorizações, documentos, índices e pesquisas), que permitem pensar a inclusão escolar e a educação inclusiva. A inclusão escolar, como vimos nas discussões apresentadas, se desenvolve, num primeiro momento, a partir dos saberes que compõem a educação especial, visando a normalização dos sujeitos tidos como com deficiência (ou anormais). No entanto, mesmo sob domínio da educação especial, no período de 2000-2002, encontrei movimentos escolares que ampliam a visão de educação, ou seja, encontrei documentos escolares, na região noroeste do Rio Grande do Sul, que primam por uma educação para *Todos*, pois apresentam um entendimento mais alargado de inclusão, abarcando a formação para o conjunto da população (educação inclusiva) regional e do campo. Os projetos político-pedagógicos estudados, possuem projetos escolares que sob temas que envolvem o conjunto da população regional e do campo mostram um outra leitura da inclusão, isto é, para além do especial e do não especial.

Os documentos das escolas do noroeste do Rio Grande do Sul, trazem projetos escolares que articulam a inclusão escolar com os princípios da vida no campo e possibilitam que o sujeito não esteja centrado na produção e nas forças do trabalho, mas sim, para que tenha condições de participação de forma humana na vida na comunidade. Pelo processo de transição da inclusão, seja das declarações mundiais para o processo de educação inclusiva, deslocalizam-se a identificação

²⁹ Trouxe algumas condições e possibilidades, porque ainda teriam muitas a serem elencadas, como, por exemplo, as discussões que estão sendo proferidas na mídia.

das ferramentas utilizadas para a normalização e inclui-se na perspectiva da governamentalidade.

Na sequência do trabalho, passo a apresentar aquilo que significo como uma das leituras possíveis do presente a partir dos arranjos que visualizei como expressivos para entender como a inclusão escolar vem sendo entendida nas escolas que se autodeclararam como inclusivas no período de 2000-2002, em seus PPPs. A inclusão escolar que venho a definir se constitui a partir de práticas voltadas tanto para os indivíduos quanto para as instituições.

PARTE III – INCLUSÃO ESCOLAR

Nessa parte apresento os PPPs que compõem meu material de pesquisa, a partir de quadros de excertos para mostrar como a inclusão e os sujeitos aparecem nesses documentos. Problematizo o silêncio sobre o tema da inclusão, em muitos deles e questiono a nomenclatura escola inclusiva tomada pelas escolas e por alguns autores do campo da educação para definir a situação de alunos com deficiência na escola regular. Trago os saberes que constituem a educação especial para mostrar que a inclusão se constituiu sobre conjuntos de práticas voltadas tanto sobre os indivíduos quanto sobre as instituições que, aos poucos, foram se redefinindo e desfocando sua atenção daquele dito com deficiência para todo e qualquer sujeito que apresente problemas para estar na escola. Tais problemas podem ser de ordem pessoal, cognitiva, sensorial, múltiplas, bem como podem ser de ordem econômica, cultural, social, étnica, religiosa, etc.

Tentei mostrar, nessa parte, as interpretações feitas pelas escolas das políticas de inclusão do Estado. Também quis destacar o quanto a escola é uma instituição eficiente na educação da população para uma proposta de educação inclusiva. Mesmo de forma resistente às políticas de inclusão, as escolas readequaram suas estratégias para que todos pudessem participar de suas atividades. Mesmo que a inclusão ainda estivesse muito voltada às pessoas com deficiências nos anos em que os PPPs em análise foram construídos, é possível visualizar uma série de projetos planejados pela escola para dinamizarem e darem conta das necessidades e desejos dos alunos. Projetos tais como Ajardinamento e Arborização, Meio Ambiente, Esporte, Farmácia Natural, Jogos e Brinquedos de Sucata, Horta Escolar, entre outros, podem ser vistos na dinamização do currículo e de um tipo de inclusão não mais de alguns, mas de todo e qualquer sujeito que esteja na escola. Com esse exercício de mostrar por meio dos projetos a ampliação do conceito de escola inclusiva para educação inclusiva, defendo a tese de que nos PPPs das escolas, construídos após a Declaração de Educação para todos (1990), já era possível vermos algumas adequações curriculares pró-educação inclusiva. Tais adequações são materializadas nas muitas ações voltadas para os interesses da região e de um número maior de alunos e não necessariamente para cada sujeito, em particular. Ao mostrar isso, trago o conceito de normalização e estabeleço a diferença entre processos de normalização de sujeitos e processos de

normalização da população. Ambos os processos são fundamentais no governo da população.

5 OS MATERIAIS DA PESQUISA – PPPS: ENTRE O DITO E O NÃO DITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

[...] a noção de inclusão total não é uma proposta, e sim uma utopia. Como toda utopia, tem um valor simbólico importante e um investimento afetivo que deve ser alimentado. A sociedade inclusiva é a sociedade ideal, a que todos almejamos. A sociedade inclusiva é a utopia do mundo perfeito [...] de cada um de acordo com suas possibilidades, para cada um de acordo com suas necessidades (GLAT, 1998, p.27).

Como temos visto ao longo da pesquisa, a inclusão tem sido abordada por diferentes autores e perspectivas, além de ser um tema que tem sofrido alterações conforme o enfoque que dão a ela. O que quero afirmar é que o movimento da inclusão apresenta princípios, abordagens, significados diferentes, de acordo com o tempo e o espaço no qual se inscreve.

A proliferação discursiva sobre o movimento da inclusão nos mostra como esse campo tem sido tensionado e definido por diferentes enunciações. As enunciações que destaco, remetem a ideia de que “[...] uma visão reducionista e individualista, se deslocou para uma visão interacionista e abrangente, ou seja, de uma **educação individual** para uma **educação para todos**” (SANTOS, 2010, p.118, grifos da autora).

A “Educação para Todos” tem sido a grande meta do sistema educacional, respaldada em preceitos como acesso, convivência, participação no social, integração dos sujeitos, respeito às diferenças, equidade, o que permite a incorporação, diferenciação e administração das diferenças (Hardt; Negri, 2006). A escola, ao assumir a necessidade de oportunizar a todos a participação social, integração dos sujeitos e preparação para o mundo do trabalho, minimiza as funções do Estado, responsabilizando-se pela produção de sujeitos a partir de padrões de normalidade. Estando *todos* na escola, a diferença pode ser administrada nas ações escolares – “[...] a escola torna-se um local privilegiado de gestão do risco social” (HATTGE, 2007, p.192).

Sendo a escola o espaço privilegiado no qual possa se operar ações de governo sobre as subjetividades (Menezes, 2011), quero, nessa parte compreender como as escolas do noroeste do Estado do Rio Grande do Sul entendem a inclusão

escolar. Olhar PPPs de escolas que se autodeclararam como inclusivas, implica em entender os efeitos legitimadores do Estado sob as escolas e sob os sujeitos.

Ao vasculhar os materiais, observei que, mesmo os PPPs sendo gestados no período de 2000-2002, a partir de preceitos articulados no PCN - Adaptações Curriculares - que preconizavam um olhar para a deficiência diagnosticada e atividades curriculares a partir de cada prognóstico - há um silenciamento quanto à educação especial, foco de discussão da época. Esse silenciamento me levou a alguns questionamentos como: o não dito se deve a uma ingenuidade/desconhecimento das escolas ao não situarem as deficiências e os serviços de apoio como sugeria o PCN? Como os PPPs descrevem e/ou entendem a inclusão escolar e quais arranjos podem (ou não) ser visualizados entre práticas inclusivas e educação especial na escola regular? Como a inclusão escolar aparece nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) construídos no período de 2000-2002, mas vigentes até hoje, de escolas que se autodeclaravam como sendo inclusivas? São essas questões que tentarei responder ao longo desse capítulo, tentando entender como as escolas pensam a inclusão escolar.

5.1 Do silenciamento da inclusão escolar a ampliação da educação inclusiva

Foram muitas as intercorrências nos materiais para poder operar com os ditos e não-ditos sobre a inclusão escolar. Conhecer tais dizeres e os não dizeres se mostrou importante para problematizar o entendimento das escolas acerca da inclusão escolar. Preocupe-me em problematizar os PPPs, endossando a leitura de Fabris e Lopes em realizar um movimento que,

[...] propicie condições de reflexão sobre a Educação, a Pedagogia e as verdades que criamos, que utilizamos e que acabam produzindo mais e mais exclusões. Precisamos, longe de uma esperança salvacionista e imobilizadora, olhar para os sujeitos buscando conhecer melhor as condições de possibilidade que estão produzindo as posições de aprendizagem e não-aprendizagem que eles ocupam em suas especificidades (2005, p.10).

Na época em que os PPPs foram construídos, as matrículas dos alunos com deficiência ainda não estavam na ordem da obrigatoriedade, por isso todas àquelas

escolas que reformularam seus PPPs, se autodeclararam como inclusivas, também como uma forma de chamamento para uma “Educação para Todos”. As políticas educacionais que orientavam as ações escolares inclusivas estavam pautadas pela educação especial, centrada naqueles alunos considerados deficientes e, a reconstrução dos PPP, representou uma tentativa de readequação da escrita de modo a contemplar as deficiências, as adaptações curriculares, entre outras questões.

Para tentar localizar na escrita dos PPPs essa readequação da escola a ações inclusivas escolares, em um primeiro momento, vasculhei nos documentos, procurando, em um processo inverso (ler os materiais a partir das orientações políticas que identifiquei ao longo do estudo), mas cheio de intencionalidades, já que pretendia localizar tudo o que tinha sobre a deficiência e educação especial. Ao terminar de olhar os documentos, percebi um silenciamento nos documentos em relação à deficiência e à educação especial, o que me causou um grande estranhamento, porque não estava entendendo o que era o diferencial dessas escolas, já que se autodeclaravam como inclusivas. As possíveis recorrências que procurava não estavam organizadas na sequência de respostas de meus questionamentos. Considerando esse “grande” entrave, percebi que esse acontecimento desconstruía minhas suposições, minhas intencionalidades e meu olhar estruturado de que a inclusão escolar, nessas escolas, estava atrelada à educação especial e à deficiência; entendi ainda que os modos como a escola caracterizava, posicionava e dizia sobre a inclusão escolar, estava para além da identidade normal e anormal, quando se trata em percursos corretos de aprendizagem a serem desenvolvidos. A educação especial, nos documentos analisados, estava silenciada.

Diante desse silêncio, precisei problematizar e ressignificar meu olhar, desconfiando dessa intencionalidade estruturada que havia construído. Perguntei-me: mesmo a educação especial estando silenciada, será que as escolas estão preparadas para atender aqueles que apresentam outras condições (pedagógicas, arquiteturas, relacionais) de ensino? Assim, em um segundo momento, percebi recorrências e silêncios nos PPPs, os quais me causaram um certo impacto, porque tive de ressignificar minhas análises. Comecei a me dar conta de que os documentos das escolas da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul estavam operando com uma lógica mais impactante junto à população: abertura da

educação para *Todos*. As políticas foram reformadas com “novos” sentidos, sendo que os espaços escolares mostraram-se abertos para a inclusão escolar, sem caracterizar, discriminar os alunos por tipos de deficiência. Essa “invisibilidade” (Fagundes, 2011) se mostra, para mim, como um anúncio de que os PPPs foram gestados para a escolarização inclusiva, que deve receber *Todos* em seu espaço. Ou seja, essas escolas, no início de 2000, mesmo sob o domínio da educação especial, já mostravam um entendimento mais alargado de inclusão e apresentavam algumas condições de possibilidade para que a inclusão fosse articulada junto ao conjunto da população (educação inclusiva). As escolas mostram, em seus excertos, uma preocupação com a formação de seus alunos para a garantia de sua permanência e a preparação para a vida em sociedade. O quadro 3 mostra a abertura dos espaços escolares e a preparação da escola para as diferenças, enquanto uma forma da escola estar pronta para garantir a preparação dos alunos para a vida em sociedade.

A educação na contemporaneidade *deve ser solidária* de modo a aceitar as diferenças e permitir a acessibilidade para o tratamento de todos de modo igual (PPPa, 2000, p.03, grifo meu).

O Projeto Político-Pedagógico tem como preceito *o respeito às diferenças, o acesso ao conhecimento e a busca por alternativas metodológicas que mediam o processo ensino-aprendizagem* (PPPd, 2000, p. 04, grifo meu).

As escolas devem estar preparadas para as diferenças e para o atendimento dessas, para que todos na escola se sintam incluídos (PPPf, 2001, p. 06, grifo meu).

QUADRO 3: Acesso e permanência na escola

Os fragmentos selecionados dos PPPs mostram enunciações de solidariedade, respeito e aceitação das diferenças como princípios do governo neoliberal, anunciados no âmbito internacional, para conformar a educação para todos. A ênfase no acesso e a permanência na escola para todos, mostra a preocupação da escola em formar seus alunos e para sua preparação na vida em sociedade. A preparação para a vida em sociedade suscitou-me outra questão: qual o perfil dos alunos que entram na escola e como a escola pensa em formá-los? O grupo de alunos nessas escolas é bem definido e caracterizado nos documentos:

Os alunos que fazem parte de nossa escola, a maioria é de famílias de baixa renda, com nível de cultura precário, pois não possuem acesso a livros, revistas, jornais, etc. São crianças que apresentam carência afetiva e econômica. [...] Devido à carência de recursos, esses alunos chegam à escola com pouco conhecimento, e a maioria com estrutura familiar desequilibrada, gerando alunos revoltados e indisciplinados (PPP_a, 2000, p.10).

Os alunos da escola são, em sua maioria, *filhos de pequenos agricultores*, por isso também a importância de projetos integrados ao currículo, para realçar os saberes em relação à vida no campo (PPP_b, 2001, p.04, grifo meu).

Os alunos da nossa escola são filhos de pais na maioria de baixa renda, que tiram o sustento da família da agricultura (roça) e de programas assistenciais do governo. Ainda, os pais servem de serviços de peões diaristas, ou seja, homens deixam suas famílias e vão em busca de trabalho em empreiteiras, às vezes até mesmo fora do município. O lazer dos alunos ocorre na Igreja católica, no pavilhão comunitário com cancha de bocha, e nos encontros entre os vizinhos (PPP_b, 2001, p.06).

Os alunos da escola, em sua maioria, possuem baixo poder aquisitivo, sobrevivendo basicamente da agricultura de subsistência e da atividade leiteira. O êxodo rural tem diminuído o número de alunos da escola (PPP_d, 2000, p.07).

Os alunos são filhos de pequenos agricultores, sendo que as propriedades variam de tamanho. Também há alunos filhos de meeiros que não possuem terra ou propriedade (PPP_e, 2001, p.05).

A escola preocupa-se em preparar atividades para dar os alunos que freqüentam a escola. No geral, *os alunos vêm de condições paupérrimas*, além de serem *filhos de pequenos agricultores* (PPP_e, 2001, p. 08, grifo meu).

QUADRO 4: Caracterização dos alunos

Ao situar as escolas dentro de um quadro geográfico, indicando localização, situação econômica e política do Município, os PPPs indicam como a escola olha para seus alunos, construindo quem são e como devem ser. Os principais demandatários de inclusão escolar, nessas escolas, são os “filhos de pequenos agricultores” e são esses os contemplados pelas proposições inclusivas e das ações que os formam como sujeitos capazes de atuarem no trabalho, para a permanência e atualização na vida no campo. A identidade impetrada ao aluno incluído é do aluno do campo, os quais possuem uma condição intelectual que necessita ser qualificada em relação a um padrão, para que possam se gestar, pelo menos, nesse espaço de vivência, tentando diminuir o êxodo rural e a valorização do lugar em que estão inseridos. Vimos, no início do estudo, que nessa região muitas pessoas migraram

para outros lugares, o que gerou uma evasão na agricultura. Assim, a preocupação das escolas é preparar seus alunos e dar condições para que permaneçam no local em que vivem e que possam participar dentro de uma rede de inclusão.

Aqui, podemos expor que, hoje, essas escolas entendem por inclusão, as premissas essenciais do acordo da declaração Mundial sobre Educação Para Todos, de 1990. A inclusão deve envolver “todas as crianças, jovens e adultos”, “meninas e mulheres”; “grupos excluídos”; “pobres”; “meninos e meninas de rua ou trabalhadores”; “população de periferias urbanas e zonas rurais”; “nômades”; “trabalhadores imigrantes”; “povos indígenas”; “povos submetidos a um regime de ocupação” e “pessoas portadoras de deficiência”, que “requerem atenção especial”.

No entanto, cabe ressaltar que, a ênfase dessas escolas, em seus PPPs, está na questão do campo, esmaecendo as outras diferenças culturais, como os índios, ou mesmo a deficiência e a educação especial, que são referências na região e que podem ser potencializadas, talvez, hoje, nos novos desenhos que serão construídos nos PPPs. Lopes e Veiga-Neto argumentam sobre as marcas que definem os grupos culturais de inclusão na escola.

Assim como tais marcas definem a lista dos sujeitos aceitos no grupo dos incluídos, elas definem também os sujeitos que não podem pertencer a tal grupo. A invenção de fronteiras imateriais mantém uma geografia segregacionista que se realimenta dos padrões sociais usados como marcadores para sinalizar quem são os autorizados a freqüentar ou o grupo dos amigos/incluídos ou o grupo dos excluídos (2006, p.84).

O quadro 5 mostra como as escolas pretendem preparar e formar seus alunos para atuação no social e marcam o grupo de alunos incluídos como aqueles que podem participar da vida, no espaço em que estão inscritos.

A escola pretende formar alunos com condições de participação ativa no social, em especial no espaço em que vivem (PPPc, 2002, p.05).

As atividades escolares estão voltadas para a formação do sujeito crítico, ativo no social, que possa participar da vida em comunidade (PPPd, 2000, p.07).

A escola XX visa a formação de cidadãos atuantes, que possam ajudar suas famílias e a comunidade em que estão inseridos (PPPf, 2001, p.03).

QUADRO 5: Objetivo da formação

Percebi nos 20 Projetos Político-Pedagógicos a justificativa de que, pelas ações escolares, os sujeitos não serão mais tutelados, e sim construtores de sua própria história e cidadania. Ou seja, pela escola e suas práticas anunciadas nos PPPs, o sujeito pode ter condições de ser ativo e autossustentável. A escola tem como objetivo tornar apto o sujeito para a preparação do perfil atuante, com condições de participação social, dentro de uma lógica governamental.

O quadro 6 traz excertos que mostram a justificativa de que, pelas ações escolares, os sujeitos serão construtores de sua própria história.

O aluno ao estar incluído poderá estar apto a desenvolver habilidades e competências que lhe permitirão o processo de socialização, autonomia, sendo *sujeito de sua própria história* (PPPb, 2001, p.05, grifo meu).

É aquele que é *agente de sua própria história*, sendo que a atividade educativa deve levar o indivíduo a assumir o papel de sujeito transformador da sociedade em que está inserido (PPPd, 2000, p. 07, grifo meu).

O aluno incluído é aquele que independe de raça, cor, sexo, gênero para estar na escola. A inclusão permitirá ao educando que este esteja preparado para o mundo do trabalho, assumindo-se enquanto *construtor de sua história* (PPPf, 2001, p.04, grifo meu).

QUADRO 6: Aluno autotutelar

Esses excertos mostram que os PPPs das escolas ditas inclusivas estão regados de verdades que trazem a necessidade de preparar o sujeito para o convívio social, para que não seja mais tutelado e ainda possa contribuir consigo e com os outros. Os exercícios gestados na escola para o governo de si constituem-se como ações políticas para melhor governar e tornar o objeto de si em estreita relação com as atividades políticas e sociais. O sujeito da inclusão anunciado nos PPPs imprime uma perspectiva desse ser educado para a sua inserção social e local, como agente/construtor/sujeito de sua história, instrumentalizado para o trabalho e para atuar no campo. Essa preparação de *Todos* nessas escolas anuncia condições de possibilidades para que a inclusão seja tomada no conjunto da população, já que prepara *Todos* para uma formação de permanência e desenvolvimento local e no campo.

Os princípios elencados (atuação e permanência no campo) convocam/obrigam *Todos* para estarem nas escolas e compactuam com preceitos presentes nos documentos oficiais da inclusão escolar que ainda estavam por vir. Essas escolas já estavam operando com projetos escolares que potencializam e legitimam a educação inclusiva, pautada na lógica de governamentalidade neoliberal junto à população. Entendo o “*neoliberalismo*” como um conjunto de ações que constituem modos de vida, cada vez mais conduzidos para princípios de mercado e de autorreflexão e, que para funcionar necessita de uma escolarização de massas. Assim, justifica-se pensar a inclusão como um imperativo neoliberal, visto que se constitui como uma estratégia biopolítica fundamental ao neoliberalismo, já que é bandeira de luta e também uma forma para inscrever e posicionar os sujeitos em uma rede de saberes (escola) e de mercado.

Desse modo, à escola, cabe educar os incluídos para que possam conviver com a diversidade e possibilitar uma formação que tolere e permita viver *Todos* em sociedade. A educação inclusiva, nesse sentido, passa pelo espaço da escola para que qualquer sujeito tenha uma formação para conviver com a diversidade. Assim, há um compromisso dos PPPs com as políticas públicas inclusivas para que as ações do governo sejam implementadas. Parece-me que não há uma interrogação crítica das escolas sobre os processos de inclusão escolar. Não há um desgoverno à biopolítica, como assevera Candiotta (2010), já que não se vislumbra um questionamento ético com a biopolítica, mas sim, uma adesão das escolas, em seus PPPs, com as políticas públicas nacionais e internacionais da educação inclusiva.

Há ainda, a presença de recomendações de organismos internacionais como a Unesco, quando abrem o espaço da escola para todos aprender a conviver, a ser, a fazer e aprender a aprender com as diferenças. A inclusão aparece com um viés salvacionista, com enunciados morais e românticos para os sujeitos desviantes, já que abre espaço para a participação de todos os sujeitos na escola, com condições de acesso e permanência igualitários, pautados na atenção à diversidade como contrapartida à exclusão. “Essa concepção está baseada no direito ao desenvolvimento, no direito à participação plena na vida comunitária, no direito de ser diferente, no direito a uma vida digna” (SANTOS, 2010, p.151).

As estratégias biopolíticas de educação Inclusiva do governo disseminam saberes que “[...] lembram a todos nós que ele governa e o faz estendendo sua função de fazer viver; essas biopolíticas estão dentro de uma mesma ordem

discursiva, política e econômica capaz de gerar novos ecos, novas escutas” (FAGUNDES, 2011, p.108-109). As biopolíticas definem *todos* (diversidade) como sujeitos de direitos, que, por muito tempo, foram excluídos do meio escolar. Ao visualizar nos PPPs essas biopolíticas - como o atendimento da diversidade - percebo uma aceitação das escolas frente ao seu “dever” de executar as ações contemporâneas agenciadas pelo Estado, de modo a “atá-las”, garantindo que as práticas existentes na escola não sejam frágeis.

No seguinte excerto do material, tal configuração se faz necessária em virtude da diversidade social. Ao conviverem com as diferenças, “*todos ganham*”, especialmente porque podem juntos transformar o social, de forma a se tornarem pessoas mais sensíveis e predispostas ao convívio.

A escola [...] deve se construir nas bases que destacam a *igualdade, respeitam a diferença, de modo a constituir a equidade*, sujeitos atuantes, reflexivos e críticos (PPPb, 2001, p. 05, grifo meu).

A diferença deve ser respeitada sempre (PPPc, 2002, p. 12, grifo meu).

A escola inclusiva deve oferecer ao aluno uma nova perspectiva de vida, baseada em valores que ressaltam a *equidade*, conhecimentos, habilidades e atitudes que são fundamentais para formar cidadãos que saibam pensar, tomar decisões, construir, participar e melhorar sua qualidade de vida (PPPd, 2000, p. 08, grifo meu).

A escola precisa instigar o aluno a pensar, a entender-se como cidadão que *respeita o espaço em que vive e as pessoas que convive* (PPPf, 2001, p. 20, grifo meu).

QUADRO 7: Aceitação e respeito às diferenças

O reconhecimento da diversidade, a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania, mostra a flexibilização pela qual as escolas vão ter que passar para se enquadrar nos preceitos inclusivos, dando conta de toda a variedade recorrente na condição dos seres humanos.

Os sujeitos da inclusão vivem uma complexidade que implica em pensar: equidade, igualdade e respeito à diferença, as quais aparecem como balizadores para configurar o acesso à escola pela política da inclusão escolar, sendo centrais na governamentalidade neoliberal, como podemos observar nos fragmentos do quadro 07.

Vemos nesses excertos do quadro 07 uma política com valores constituídos, com uma estrutura demarcada, hegemônica, que visa a capturar o sujeito desviante nos espaços escolares. Esses princípios da inclusão que vimos circular nos excertos das políticas estão sendo cada vez mais refinados, no entanto, mostram que o governo já possui uma noção da população que se inscreve no espaço escolar e está, a partir dos princípios inclusivos, buscando manter a inclusão escolar pelo ensejo político atual. O ensejo político atual pretende que *Todos* estejam preparados para participar da vida social. A inclusão escolar é uma forma de manter *Todos* na escola e também de garantir essa preparação. Para tanto, a escola precisa conhecer a realidade de cada aluno, de modo a prepará-lo para atuar nessa realidade.

Com isso, estar na escola permite que todos conheçam as realidades de mundo inventadas nas suas relações com os outros e com os saberes e, disponibilizas em suas práticas. Nessas práticas, a escola pode conhecer melhor seus alunos, aqueles que conseguem ou não entender e se desenvolver dentro das biopolíticas inclusivas. Ao conhecer, em seu escopo, esse *todos* incluído, a escola consegue intervir em adaptações curriculares para que respondam de acordo com a curva diferencial que os constitui. Assim, no material, temos as classificações dos alunos e a invenção da diversidade para que cada escola busque práticas e serviços educacionais especializados a fim de desenvolver esses sujeitos.

Portanto, mesmo a inclusão escolar tendo como preocupação central nas políticas públicas da educação especial a inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares, esses PPPs estudados e analisados, focam a inclusão de um outro tipo de aluno, desvinculado da deficiência e atrelado às questões culturais, que no caso do estudo está ligado ao trabalho no campo como um elemento regional e necessário.

Reconhecendo que a escola contribui para a (re)produção de cultura e para o desenvolvimento social e regional, verifico que a produção de cultura é um elemento agregador da inclusão escolar e da convivência social, uma vez que, pautada em saberes escolares, fabricam representações de uma tipologia de sujeito para viver nessa comunidade e colocam em operação a governamentalidade. Como documento orientador da vida escolar, os PPPs buscam desenvolver uma co-responsabilidade do sujeito com a vida da comunidade, a partir do desenvolvimento de um sujeito autônomo, responsável, com espírito crítico, cidadão, enfim, um gerente da vida social. A aposta da escola inclusiva implica em desenvolver mínimas

ou, se possível, todas as condições de autogestão que esse sujeito consiga desenvolver. Diante desse princípio de cada um poder gerenciar sua vida, torna-se improvável que esse modelo de inclusão escolar, gestado nos PPPs, possa incluir com facilidade, *Todos* com capacidade política para atuarem na comunidade, na vida no campo e no gerenciamento de sua vida.

Utilizo-me dessa compreensão quando vejo circular no PPP da escola o entendimento que o aluno incluído deve ter capacidade política de auxiliar a comunidade em que está inserido e preparar-se para o mundo do trabalho.

O aluno incluído é aquele que tem capacidade de adquirir autonomia, de interagir no processo ensino-aprendizagem, de poder auxiliar a comunidade em que está inserido e se preparar para o mundo do trabalho (PPPc, 2002, p. 04).

O aluno ao sair da escola deve ter capacidade de gerenciar sua vida (PPPe, 2001, p. 03).

O educando incluído tem de ter condições de integrar-se na comunidade em que vive, de modo a participar, ter criatividade nos trabalhos escolares e promoções sócio-culturais, assumindo assim, um espírito crítico e construtivo, capaz também de se engajar no mercado de trabalho (PPPe, 2001, p. 05).

A competitividade na atualidade é um marco e os alunos têm de estar preparados para enfrentá-la e conquistar um espaço no social (PPPf, 2001, p.07).

QUADRO 8: Preparação para o convívio e de gerenciamento da sua vida

Diante de tamanha responsabilização em que os sujeitos incluídos estão assujeitados, torna-se improvável desobedecer ao difundido preceito do Estado, exposto nos quadros analisados, a partir da preparação para o convívio e gerenciamento da sua vida. No quadro 8, vemos a preocupação da escola em preparar os alunos para que tenham capacidade de se autogerir, de enfrentar e conquistar um espaço no social. O gerenciamento da sua vida depende muito da sua adesão ao objetivo da inclusão e do seu movimento para mudar seu modo de ser, pautado na necessidade da convivência social contemporânea, tais como: a competitividade no mercado de trabalho, as habilidades e competências, a autonomia e a interação.

O objetivo da inclusão escolar, constituído nos PPPs analisados, traduzem a Educação como um espaço redentor, capaz de salvar *Todos* das mazelas em que vivem. A escola torna-se responsável pela materialização dos direitos da inclusão escolar, o que sensibiliza aos participantes a sua adesão, na promessa de que a partir do aceite de estar na escola, possam ser inseridos na vida em comunidade com condições dessa participação.

Esse modo de participação sugere ser uma ação obediente, dirigida e controlada aos preceitos daquilo que o Estado promete nas políticas públicas inclusivas, sem percebermos que pode, também, se tratar de um processo de in/exclusão. Os sujeitos da inclusão acreditam na possibilidade de que os resultados da inclusão possam se cumprir, e acabam não problematizando ou não contrariando os desígnios biopolíticos. Quando vemos a presença efetiva das instâncias de gestão de Governo na escola e a adesão da instituição a essas políticas, vemos também circular o desejo expresso da efetivação de um tipo específico de inclusão. Fagundes assevera sobre a adesão dos sujeitos as políticas de inclusão.

Não só aderimos à função de operar tais proposições, como parcamente reagimos aos modos frágeis e quebradiços de fazê-lo: a governamentalidade nos toca e, estranhamente não nos permite questionar os modos de governo, que também nos atravessam, limitam e nos põem num incômodo exercício profissional (2011, p.121).

Importa, como sugere Lopes, Lockmann e Hattge (2010), mais o desejo coletivo de acolher do que desejar estar fisicamente incluído. A escola para acolher *Todos* naquilo que entende como inclusão adere a forma com que o Estado indica preceitos e ações de autogerenciamento. Nos PPPs estudados, verifica-se uma ciranda de projetos sendo anunciados como modo de condução dos desejos individuais das pessoas para que possam se unir ao projeto da inclusão escolar. Esses projetos visam formar um tipo específico de incluído: para o trabalho, para a permanência e a atualização da vida no campo. Parece-me um esforço da escola em formar um capital humano com condições de participação em uma rede de inclusão. Nesse sentido, colaboram os projetos escolares que primam pela condução dos alunos no ambiente escolar, os quais integram os PPPs como elo com a Educação Inclusiva. Na próxima seção, trago alguns excertos dos projetos escolares, para tentar significar a relação dos PPPs com a Educação Inclusiva.

5.2 Projetos escolares: condução dos alunos na escola

Escola Solidária, Dança, Pintura, Recreação, História do Município, Arborização e Ajardinamento, Farmácia Natural, Esporte. Esses são alguns dos títulos dos projetos escolares apresentados nos PPPs para os alunos na escola regular, os quais parecem que vêm para intensificar o gerenciamento da vida do sujeito, da sua participação na comunidade, na vida no campo e numa rede de inclusão.

A pedagogia de projetos se inscreve como planejamento de ações pedagógicas constituídas a partir de temáticas a serem exploradas pelas diferentes áreas do conhecimento na escola. A entrada de cada projeto no currículo escolar representa o ambiente escolar como preparação de cada aluno para o gerenciamento da vida. As temáticas evidenciadas nos projetos analisados foram escolhidas a partir da necessidade local, para cumprir essa responsabilidade social de cada escola. Mesmo sendo temas que convergem e até se repetem da macro para a microestrutura, os temas são pensados por cada escola, em reuniões pedagógicas, sem a intervenção da coordenadoria.

O Quadro 9 mostra as recorrências dos temas nos PPPs e, ao mesmo tempo, evidencia que a escola está pensando e se atualizando pedagogicamente para incluir *Todos* em seu espaço.

Projetos Escolares	Recorrências nos PPP
Ajardinamento e arborização	18
Horta escolar	20
Esportes/Ações para habilitar a coordenação motora	16
Farmácia natural	12
História do município	10
Jogos e brinquedos de sucata	8
Hora do Conto/Leitura	18
Recreação	6

Artes/pintura	14
Música	17
Esporte	13

QUADRO 9: Projetos escolares e suas recorrências

Verifiquei que os PPPs foram reformados nos anos de 2000 a 2002 e permanecem em vigor até a presente data. Não entendi porque as escolas não atualizaram seus PPPs. Questionei-me se essas escolas não viam no PPP uma força representacional da comunidade. Aos poucos fui entendendo que, mesmo o PPP estando desatualizado continuava representando os desejos de uma escola ideal/sonhada. Outro ponto: a atualização de sua força na comunidade se dava pelos projetos escolares, já que todas possuíam nos seus PPPs, projetos.

Os projetos escolares presentes nos PPPs, indicam uma atualização e investimento do Estado em suas ações para tentar incluir *Todos* “[...] dentro de um jogo com regras definidas [...]” (LOPES, 2009, p.156), para que possam e, acima de tudo queiram, participar das redes sociais e se ocupem com/de suas vidas. Esse *modus operandis* se aperfeiçoa e se acumula para sustentar os princípios e processos escolares, os quais confluem com o neoliberalismo produzindo no sujeito uma visão sistêmica de mundo, autorreguladora, no qual possa se autogerenciar, permitindo a não intervenção do Estado no seu fazer laboral, nos modos de interação com a vida local e regional. Considerando essa forma de governo contemporâneo, verificamos na região de estudo, dois mecanismos de intervenção das ações inclusivas para intensificar o gerenciamento da vida, da sua participação na comunidade na vida no campo e numa rede de inclusão: políticas de assistência social (que não são o foco desse estudo) e os projetos escolares.

Os projetos escolares atuam nas escolas sob o vértice da agricultura. Como a potência da região está na agricultura, diversas expressões incitam sutilmente nos PPPs situação de risco social, pobreza, miséria, carência, falta de perspectiva e esperança, etc. justificando a criação de espaços, pelos projetos escolares, que venham criar condições de atenção especial e de correção aos modos de se inserir no social, pautando ações de gerenciamento da vida. A escola, desse modo, sendo o espaço de referência e de crédito da comunidade, ao receber todos os sujeitos, tem a responsabilidade de criar projetos e atividades que venham a mudar a vida de

seus alunos e permitir seu sucesso. Digo mudar a vida, porque é pela escola que tudo no social começa a circular. Há um empoderamento ou, como estou tomando nesta tese, o desenvolvimento da capacidade de gerenciar a sua vida, dando condições de circular e consumir, não sendo mais um grupo em risco para a população e para o próprio mercado.

Para confluir com a razão governamental que privilegia o empoderamento do sujeito, a escola oferece possibilidades de aprendizagem igualitárias a todos e um programa que organiza a instituição para dispor seus espaços para reger e informar os comportamentos, produzir efeitos e cristalizar significados. A ideia de programação contribui com o que Rose (1996) chama de “Política contemporânea de competência”, que se estende a todos, para potencializar sua “autogestão”.

Com base nessa ideia de inclusão como programação, a escola aproxima-se do seu grupo para conhecê-lo melhor. Mune-se de um aparelhamento que a torna mais próxima da comunidade, o que inclui festas abertas para a comunidade, visita às famílias, encontro entre os vizinhos, mateada na escola, excursões, entre outras atividades. Estas ampliam o espaço da escola para além do interior de uma sala de aula e a estendem à comunidade. A mudança da escola por meio desse aparelhamento foi insistentemente exposta nos PPPs. Suponho que tal aparelhamento esteja funcionando como um regulador da conduta dos sujeitos, especialmente por auxiliar a entender o rol de necessidades específicas e complexas que seu grupo precisa. A escola, ao conhecer seu grupo, traduz em suas ações, o entendimento das políticas públicas e destaca que a instituição escolar possui os recursos humanos e os materiais qualificados para produzir pessoas que se implicam com sua própria vida. Lopes, sobre a implicação do sujeito com sua vida ressalta:

Ao se dirigir (a si próprio) e estando imerso nas redes que o constituíram, tenderá a agir da mesma maneira sobre as condutas e os desejos dos outros. Tais condutas serão sempre legítimas para o próprio Estado que as criou, que as possibilitou e que as inventou (2009, p. 166).

Os sujeitos que compõem a inclusão escolar cooperam com as biopolíticas, de modo a fazer viver o capital humano³⁰, adensando a participação dos alunos na comunidade, na vida no campo e numa rede de inclusão. As escolas buscam incluir, de modo que, os alunos se sintam pertencendo àquele espaço que investe em seus corpos e os torna mais produtivo. Assim, os alunos tornam-se parceiros nessa empreitada para com sua vida.

Os projetos escolares servem para chamar os alunos a serem parceiros nessa empreitada. Desse modo, a atualização do sujeito incluído ocorre pela pedagogia de projetos, a qual busca valorizar o seu capital humano, de modo a torná-lo mais produtivo para participar na comunidade, na vida no campo e na rede de inclusão. Os projetos são pensados a partir das referências que a escola tem de seus alunos e da comunidade em que está inserida, no caso do estudo a vida no campo. Ao organizar os projetos, a escola também define seu perfil. Trazemos para o espaço escolar nossas vidas e damos significados para as práticas que vivemos na escola a partir do lugar que estamos para poder escutar e pensar a experiência (Larrosa, 2004).

Ao participarem dos projetos, os alunos experienciam a si mesmos num futuro, quando precisarão cuidar da sua sobrevivência. Experimentam nas atividades os cuidados com a própria vida; enquanto se reconhecem, percebem-se, observam-se e subjetivam-se. As circunstâncias das ações nos projetos são condições de possibilidade para que o aluno tenha de exercer cuidados sobre si mesmo constantemente.

Para gerenciar, exercer os cuidados sobre si e fazer com que os alunos possam participar minimamente do jogo de mercado, atualizando a vida no campo, as escolas têm como estratégia biopolítica em seus PPPs o desenvolvimento de projetos de: ajardinamento e arborização, horta escolar, práticas para habilitar a coordenação motora, farmácia natural, jogos e brinquedos de sucata, leitura, campo de recreação, entre outros.

Por meio dos projetos há uma ampliação do conceito de escola inclusiva para educação inclusiva, já que nesses PPPs das escolas vemos algumas adequações

³⁰ O acento no capital humano, na perspectiva de Foucault (2010), alcança sua força quando subjetiva os sujeitos para a sua conquista. O investimento em si se fortalecem e endossam a produção de verdades com relação à ênfase do indivíduo nesse modo de vida.

curriculares pró-educação inclusiva. Podemos visualizar essas adequações, porque, como vimos no quadro 9, os títulos e os números de cada um citados nos PPPs, mostram a aposta das escolas nos projetos como forma de prepararem os sujeitos para a inclusão. A pedagogia de projetos passa a ser pensada como um instrumento necessário à inclusão, sendo reduzida a um recurso de acessibilidade, ou seja, poderia enfatizar que a pedagogia de projetos se constitui, nesses termos, como um apoio à inclusão da “diversidade”. Os títulos desses projetos são recorrentes em todos os PPPs e indicam uma preocupação com os interesses da região, com a vida daquela população, com sua maneira de sobreviver, manter-se e integrar-se (bens materiais – comida e dinheiro; cultura – saberes) após a formação, já que, em sua maioria, os alunos são filhos de agricultores e possivelmente continuarão nessa lida ao se formarem (se concluírem os estudos).

Realizar a reforma da horta escolar, para conservar o que se planta nela e para que os alunos possam aprender como podemos obter o nosso próprio alimento em casa (PPPb, 2001, p.19).

Despertar na criança e comunidade a preocupação e o interesse em preservar o meio ambiente, arborizando o entorno do seu lar (PPPc, 2002, p. 08).

Conscientizar a criança da importância da produção de hortaliças para a sua alimentação (PPPd, 2000, p.11).

Conscientizar alunos, professores e comunidade escolar através de um conjunto de ações a importância de criarmos a consciência de valorização da natureza e embelezamento de suas casas, preservando o meio em que vivem (PPPe, 2001, p. 18).

Despertar no aluno o interesse pelo plantio de árvores e flores em suas casas, proporcionando ainda que o mesmo saiba identificar o local apropriado para o plantio das mesmas, seu período de cultivo, poda e preservação (PPPe,2001, p. 22).

Promover palestras dos agentes de Saúde aos alunos, incentivando-os para o uso de medicamentos caseiros, assim poderão conhecer as plantas medicinais que têm na região e como elas podem favorecer a nossa saúde (PPPf, 2001, p. 14).

Ensinar a preparar os alimentos, pois a maioria das crianças precisa ajudar em casa nos afazeres (PPPf, 2001, p.15).

Levar o aluno a tomar contato com algumas manifestações de cultura popular, para que possa valorizar o contexto em que vive (PPPb, 2001 , p.16).

Os projetos escolares sugerem inúmeras atividades, palestras e até campanhas que envolvam toda a população escolar no cuidado e zelo da terra em que vivem, na valorização das plantas medicinais que a terra produz, no preparo dos alimentos, entre outros. Os projetos mostram que, em suas bases, há a promessa de uma preparação para o autogerenciamento de sua vida. A maioria baliza o olhar pedagógico no intuito de garantir um ser preparado para o futuro.

Outro detalhe importante remete ao tempo de permanência na escola, porque nos projetos pedagógicos há a ênfase na opção/escolha de participar em um ou mais projetos. Essa gestão do tempo destaca também a noção de autogerenciamento da vida e, por esse viés, a governamentalidade neoliberal opera.

O aluno pode optar em participar em mais de um projeto, no turno inverso, organizando-se conforme seu tempo de estudos (PPPb, 2001, p.17).

Os projetos escolares servem para que cada aluno opte por um tema de seu interesse, a partir do tempo que tem disponível para participação (PPPe, 2001, p.14).

QUADRO 11: Organização do tempo

Além disso, os projetos constituem-se como instrumentos que auxiliam na manutenção dos sujeitos na escola e no seu governo. A escolha e/ou adesão em cada projeto “[...] multiplica e qualifica os processos de condução e gerenciamento dos meios, dos fins e dos sujeitos, governados para pensar que são livres em “suas” escolhas” (ROOS, 2009, p. 25).

Os projetos escolares fabricam o desejo no sujeito, de modo a pulsionar suas ações. A produção dos desejos no sujeito é uma prática de governamentalidade, seja ela neoliberal ou não. É preciso que esse sujeito obedeça, é preciso que ele aprenda o que desejar, é preciso que aprenda quais desejos podem ser satisfeitos e quais não podem. A produção de desejos no sujeito é o movimento do seu gerenciamento, ou o estabelecimento do “O homem de consumo é um produtor – produz sua própria satisfação” (FOUCAULT, 2006c, p. 265). Cabe ressaltar que os sujeitos são conduzidos pelo exercício do poder em operação, por isso há um poder atuando, não para manipular, mas para conduzir, a partir dessas práticas. As práticas

inclusivas organizam-se e desenvolvem-se porque corroboram a racionalidade do mercado atual.

É nesse contexto que, somadas aos projetos e/ou atreladas a eles, as escolas mostram em seus PPPs outras formas de seduzir o aluno a permanecer incluído ou ocupado na escola: participação em campeonatos esportivos (JERGS), feira de ciências, concursos de redação nacionais e estaduais, etc. A escola, cada vez mais se expande, tomando o tempo “livre” do aluno. Esses projetos produzem desejos de consumo, desejos de posse econômica, desejos de participação nas redes de mercado, porque a aderência a cada um permite que os sujeitos possam ter uma projeção, inclusive a nível nacional.

Projetos Externos da escola	Recorrências nos PPP
Campeonatos esportivos (JERGS)	14
Feira de Ciências	11
Concursos Nacionais de Redação	09
Concursos Estaduais de Redação	09
Publicação em livros e jornais	07
Grupo de orações	02
Apresentação de Teatro FACE	02

QUADRO 12: Projetos externos da escola e suas recorrências

Os PPPs assinalam como os projetos, enquanto estratégias governamentais, podem construir sujeitos autogovernados, capazes de conduzir suas próprias vidas, de prover suas próprias necessidades, de sobreviver de seus próprios recursos e bens na agricultura familiar, característica da região, sem depender de programas assistenciais ou do Estado em si. Os projetos escolares incitam os alunos a serem gestores de suas vidas. “Nesse sentido, o que esses alunos estariam sendo chamados a fazer seria investir em si mesmos, com vistas a aumentar seu capital humano” (SARAIVA, 2010, p. 134). Assim, a educação passa a ser um investimento no sujeito e nas suas potencialidades, capacitando para o trabalho, permitindo um aumento na renda e uma economia do Estado.

Isso possibilita pensar que os PPPs, além de objetivarem a construção de currículos que permitam o processo ensino e aprendizagem, também promovem projetos para formar sujeitos que possam se inserir na rede de consumo, tornando-os produtivos e auxiliando-os a fazer girar as engrenagens do crescimento econômico socialmente sustentável. A preocupação do Estado está em fazer com que esses “consumidores falhos”³¹, “redundantes” (Bauman, 2008), ampliem a capacidade do mercado consumidor e/ou colonizem seus espaços de maneira lucrativa.

O gerenciamento e a condução da conduta dos sujeitos dessa camada da população brasileira, fazendo com que os “consumidores falhos” se tornem minimamente ativos no jogo econômico, têm sido elementos recorrentes dos PPPs analisados, a partir dos projetos. Estes são apontados como “[...] a forma de despertar na criança e comunidade a preocupação e o interesse em preservar e cultivar e dar sustentabilidade ao meio em vivem, de modo a transformar essa realidade social, para que todos possam atuar e sobreviver na atualidade” (PPPd, 2000, p. 08). Para Foucault, ninguém pode estar fora do jogo econômico, e o Estado tem o dever de garantir essa participação.

[...] a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas. [...] cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo (2006c, p. 277-278).

Ao garantir a participação e o acesso de *todos* no jogo econômico a partir dos projetos escolares inclusivos, o Estado trabalha para que ninguém seja excluído ou mantido fora do jogo. Acesso e participação tornam-se princípios mobilizadores das políticas inclusivas que se constituem no interior de uma racionalidade econômica. Desse modo, nesse contexto em que se exalta a inclusão a partir do acesso e permanência de *todos* na escola, borram-se as diferenças de cada indivíduo, num movimento de homogeneização para a normalização dos sujeitos e do seu gerenciamento. O gerenciamento da vida é a via que o Estado entendeu que os sujeitos poderiam atravessar para seguir no fluxo da vida cotidiana, sem estar na zona de risco.

³¹ “Os consumidores são os principais ativos da sociedade de consumo, enquanto os consumidores falhos são os seus passivos mais irritantes e custosos” (BAUMAN, 2008, p.53).

Por isso, constantemente os projetos de governo identificam, mapeiam e governam pelas leis e ofertas para escolha e consumo, porque, ao incluir a todos em seus projetos, pode também incluí-los nas redes de consumo e garantir o jogo de mercado. Portanto, a inclusão escolar justifica-se, na região considerada, dentre outros motivos, pela permanência do homem no campo, na sua comunidade e na rede de inclusão. As políticas inclusivas analisadas anteriormente, mesmo sob o domínio da educação especial, no início da década de 2000 já mostravam-se via pedagogia de projetos ou por projetos, uma compreensão mais ampla de inclusão, condicionando-se e articulando-se com o conjunto da população (educação inclusiva). Os projetos estudados não estão centrados na produção ou nas forças de trabalho, no entanto no humano e nas suas condições de participação em uma rede de inclusão. Pretendem, assim, não apenas ajudar aos incluídos, mas incluí-los nas redes que garantem espaços de participação no social para que contribuam, de alguma forma, com o espaço em que vivem e consigo mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a inclusão escolar veio construindo um percurso de reivindicações e conquistas na luta pelo seu reconhecimento político e cultural. Grande parte das mobilizações se deu a partir dos documentos oficiais. Com base nesses documentos, o projeto inclusivo foi adquirindo maior visibilidade, passando a reivindicar, entre outras questões, melhores condições de ensino, atendimento especializado, buscando redefinir trajetórias na educação, agora subsidiada por garantias legais e princípios inclusivos. Aos poucos, criaram condições suficientes para que *Todos* fossem incluídos na escola comum e com isso, também se constituíram estratégias de normalização a partir das políticas de inclusão. Na tentativa de dar visibilidade ao projeto de inclusão na escola e às estratégias de normalização, pelo viés das políticas de inclusão escolar, elegi como corpus de análise a *LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)*; o *Parecer CNE/CEB nº 17/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*; os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares*; a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*; *Decreto nº 6.571, Resolução nº 4* e vinte PPPs de escolas que se autodeclaram como sendo “inclusivas”, na região noroeste colonial do Rio Grande do Sul. Esses documentos, ao compor uma conjuntura discursiva junto a outros documentos, têm viabilizado o gerenciamento e o governo dos sujeitos incluídos no terreno educacional.

Este estudo partiu de uma pretensão provocadora e insinuante que problematizou formas de pensar os aspectos políticos no interior da escola. Meu objetivo, nesse estudo, foi desconfiar da benevolência, da pretensa do bem-comum dos projetos políticos inclusivos e dos PPPs de escolas que se autodeclaram como sendo “inclusivas”, porque vivemos, atualmente, uma combinação complexa de técnicas de individuação, que tornam o poder cada vez mais capilarizado até as mais ínfimas fibras do tecido social.

Para tanto, tentei nesse estudo responder a duas questões: Como a inclusão escolar aparece nas políticas de educação construídas a partir do documento elaborado em Jomtien denominado “Educação para todos”? *Como a inclusão escolar aparece nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) construídos no período*

de 2000-2002, mas vigentes até hoje, de escolas que se autodeclaravam como sendo inclusivas?

Para tentar responder essas questões, em um primeiro momento, nessa tese, trouxe as contingências que marcam a historicidade do presente e tracei rápidas compreensões dessa materialidade. Construí um mapa das políticas educacionais voltadas para a inclusão escolar, dando visibilidade à presença da educação especial definindo sujeitos e práticas inclusivas. Trouxe índices para mostrar o investimento do Estado na inclusão escolar e argumentei que devido a presença da educação especial, muitas escolas tomaram a inclusão escolar apenas para pessoas com deficiência.

Assim, a inclusão, embora balizada por Declarações Mundiais, se deu sob o domínio dos saberes que compõem a educação especial – com ênfase na normalização dos sujeitos tidos como com deficiência (ou anormais).

Ao trazer essas políticas de inclusão, os índices, as pesquisas e as teorias, mostrei como o Estado busca conhecer as condições de vida e de educação da população para poder definir políticas e modos de governar. Trouxe a inclusão escolar e os sujeitos incluídos como processos passíveis das tramas da contemporaneidade em suas organizações, tempos e espaços. Essa premissa levantou a possibilidade de aproximar a educação e a governamentalidade. O conceito de governamentalidade auxiliou pensar a possibilidade de vincular os saberes e as práticas pedagógicas aos processos de subjetivação na constituição de formas particulares de ser do sujeito.

Ao mostrar a inclusão a partir de regimes de governo, apresento sua potência no campo educativo, enquanto possibilidade de incluir *Todos* na norma. A inclusão opera contemporaneamente no jogo normalização-governamentalidade. *Todos* têm direitos iguais de circulação e aprendizagem na escola comum: independente do que define seu grupo. Esse *Todos* é uma ilusão antiga que continua sendo alimentada e retroalimentada na contemporaneidade, agora pelo viés do acesso de todos os grupos, da “diversidade”. Há uma promessa de que *Todos* podem ser considerados iguais, ou seja, normais, mesmo sendo diferentes, porque há o princípio de aceitação das diferenças. Essa ideia mobiliza o projeto escolar inclusivo, suas relações e seus atravessamentos, dando forma para o sujeito. Ross (2009, p.27-28) ressalta que “Ao ver, declarar, legislar, programar,

estamos governando, estamos instituindo e conduzindo coisas, pensamentos, falas, práticas, sujeitos ...”.

Para dar conta do projeto escolar inclusivo, mostrei, em um segundo momento, a partir das análises dos documentos, o ideário da escola contemporânea voltado para manter os sujeitos ativos nas tramas do jogo inclusivo. Assim, a inclusão está sendo referendada nas escolas que se autodeclaram como sendo inclusivas em um sentido mais alargado. Essas escolas já no início da década de 2000, mesmo estando sob o domínio da educação especial já sinalizavam pela pedagogia de projetos um entendimento alargado de inclusão, uma vez que apresentavam algumas condições de possibilidade para que a inclusão fosse pensada ao conjunto da população. Os projetos escolares (Ajardinamento e Horta, Esportes, Farmácia Natural, História do Município....) formam um humano com condições de participação em uma rede de inclusão, pois enfatizam uma preocupação com a formação dos alunos para o trabalho, para a permanência e atualização da vida no campo.

As escolas estudadas oferecem como condições de participação os projetos escolares, que tem o enfoque da preocupação com a vida daquela população, com sua maneira de sobreviver, manter-se e integrar-se (bens materiais – comida e dinheiro; cultura - saberes) após a formação escolar. Os temas dos projetos se ocupam com a produção de desejos no sujeito e no movimento do seu autogerenciamento.

Pude perceber que essas escolas têm uma interpretação singular quanto a educação inclusiva, porque em todos os PPPs há um silenciamento quanto à inclusão escolar, a partir da educação especial. A leitura dos PPPs permitiu verificar uma inclusão que constituiu sobre um conjunto de práticas para os indivíduos e para as instituições, os quais foram redefinindo seus PPPs para uma inclusão escolar mais alargada e não com foco para aquele dito com deficiência. Mesmo que a inclusão ainda estivesse voltada às pessoas com deficiência, nos anos em que os PPPs de análise foram construídos, foi possível verificar o planejamento das escolas para dinamizarem e darem conta das necessidades e dos desejos dos alunos.

Os projetos escolares organizados e desenvolvidos pelas/nas escolas visam o autogerenciamento. Tentei demonstrar que eles compartilham de uma racionalidade neoliberal, porque destinam essas ações a uma parcela específica da população, principalmente àquela considerada vulnerável aos riscos sociais de pobreza e

marginalização. A noção de que cada um deva se autogerenciar, ou seja, que cada um deva pautar todos os seus aspectos de sua vida por uma lógica regional e economicista, pode ser percebida em algumas proposições dos PPPs, em especial quando podem optar e escolher pelo tema de participação nos projetos, pela organização do tempo, se inteirar e se capacitar em noções que fazem parte da “vida” regional. Ao serem capacitados, estarão munidos de maiores aptidões para sobreviver na rede social e inclusiva. Serão responsáveis por si, capazes de autogovernar-se eficazmente. Terão mais valor no mercado, acarretando uma maior autonomia e, até, uma melhor remuneração.

Assim, as escolas ao se declararem como inclusivas se atualizam para efetivar uma proposta de educação inclusiva para a população. Os projetos escolares encontrados nos PPPs indicam a dinamização do currículo e de um tipo de inclusão de todo e qualquer sujeito que esteja na escola. Mostrei, na tese, que por meio dos projetos houve a ampliação do conceito de escola inclusiva para educação inclusiva. Os projetos são uma forma das escolas atenderem aos interesses da região e de um número maior de alunos, ou seja, da mesma forma que atendem *Todos*, também coloca em circulação ações para o governo da população. Dessa forma, a inclusão torna-se um imperativo neoliberal, visto que permite conhecer e governar a todos.

Pelo princípio inclusivo exposto tanto nas políticas nacionais quanto nos PPPs escolares: acesso e permanência, se busca capturar as diferenças, entendendo-as como diversidade, para governar parte delas em suas relações com a inclusão, deslocando parte dessas diferenças para o autogerenciamento. Digo parte, porque sempre há uma outra parte que pode escapar, já que nem sempre o que as políticas prescrevem se realiza na prática, ou ocorre com todo o teor benevolente que trazem nos anúncios. As relações de poder envolvem resistência, e, portanto, nem sempre todos se encaixam nas mesmas estratégias de poder: acesso de *todos* na escola e projetos escolares. Para esses, há sempre a necessidade de atualização das estratégias, de modo que esse perigo seja pormenorizado.

Entendi que a política do Estado, com base na racionalidade neoliberal traz como imperativo “incluam, incluam-se” e o da resistência “inclua-se do seu jeito”, a partir de estratégias de exame da consciência.

Dessa maneira, o que pretendi com este escrito foi compartilhar algumas questões que têm me inquietado durante o percurso da minha história/experiência

profissional; problematizar as “verdades” que por vezes ditas e/ou escritas e “cegam” a possibilidade de outros inventos. A partir de toda a discussão exposta nesse texto, fica o desejo, de que, de algum modo, propulsione outras problematizações, produzindo seus efeitos no campo da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ-URÍA, Fernando. La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. In: FRANKLIN, B. (Org.). *Interpretación de La discapacidad: teoría e historia de La educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

AINSCOW, M. The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 2000, p. 76-80.

AMARAL, Lygia. *Pensar a diferença: deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa com deficiência, 1994.

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Especial, vol.1, 2005.

BASTOS, Amélia Rota Borges. *Sendero inclusivo: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo. A transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENVENUTO, Andréa. O surdo e o inaudito: à escuta de Michel Foucault. IN: KOHAN, Walter; GONDRA, José. (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico (promulgada em 05/10/1988), 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1994.

BRASIL. *Lei Nº 9.394*. Lei de diretrizes e bases da educação. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Projeto Escola Viva*. Oficinas pedagógicas: um espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades na educação profissional. Brasília: MEC/SEESP, vol.3, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. *Censo Escolar 2006*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência*. Brasília: CORDE, 2007.

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

BRASIL. *Decreto nº 6.571 de 2008*. Brasília: MEC, 2008b.

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

BRISOLLA, Francéli. *Políticas Públicas de inclusão escolar: negociações sem fim*. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: PUC, EDUC, 1994.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. *Filosofia Unisinos*. Vol. 11. Jan./abr., 2010, p. 33-43.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CASTAMAN, Ana Sara. *Discursos sobre inclusão escolar de sujeitos com necessidades educacionais especiais*. (Dissertação de mestrado) Unijuí: Ijuí, 2006.

CASTANHO, Denise Molon. *Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais: um estudo em universidades e centro universitário de Santa Maria – RS*; Dissertação (Mestrado em Educação) – programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação/UNICAMP, 2004. Tese (Doutorado em Educação).

COSTA, J. F. *História da Psiquiatria no Brasil: um corte ideológico*. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1981.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares para a pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da psicopedagogia no Brasil*. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

DECKER, Alice. *Inclusão: o currículo na formação de professores*. (Dissertação de mestrado) UNISINOS: São Leopoldo, 2006.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. Coleção: Atualidades pedagógicas. V.21.

DOHERTY, Robert. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. *Por que Foucault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional. São Paulo: Artmed, 2008

FACCO, Marília Alves. *Educação Inclusiva e atividade docente: um caminho difícil*. (Dissertação de mestrado) PUC/SP: São Paulo, 2007.

FAGUNDES, Édina Vergara. *A in/visibilidade do sofrimento psíquico nas bio/políticas de educação inclusiva e de saúde mental*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. *Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

FENNER, Roniere dos Santos. *Os impactos que o projeto político-pedagógico produziu na vida da escola no que tange a evasão e a repetência dos alunos no ensino noturno*. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Caderno Cedes*, São Paulo, n.46, 1998.

FONSECA, Vítor da. *Educação Especial*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, Márcio Alves. *Michael Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995.

FOUCAULT, Michel. La Scène de La Philosophie. *Dits e Écrits* III. Nº 234, 1978.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993a.

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

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. Retornar à história. In: *Ditos e escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p.282-295.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. (1983). In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. (Ditos e Escritos V) Org. e seleção de textos Manoel Barros da Mota; Trad. Elisa Monteiro, Inês D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 192-217.

FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población*: Curso en el Collège de France: 1977-1978. 1 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica, 2006a.

FOUCAULT, Michel. *O poder psiquiátrico*: curso dado no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

FOUCAULT, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Collège de France: 1978-1979. 1 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica, 2006c.

FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos. In: *Revista Semestral do Nu-Sol- Núcleo de Sociabilidade Libertária*, São Paulo, n. 12, p.270-298, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FREITAS, Cristiane Spada. *Ação escolar junto aos alunos com necessidades educativas especiais em situação de inclusão*. (Dissertação de mestrado) Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo, 2006.

GADELHA, Sylvio. *A cultura do empreendedorismo na Educação*. In: IHU on-line, n. 344, 2010.

GESSINGER, Rosana Maria. *Uma escola que se abre às diferenças*: narrativas do cotidiano. PUC/RS: Porto Alegre, 2006.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? *Integração/ Revista de Educação Especial*. Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria de Educação Especial. Ano 8, n. 20, 1998. Brasília: Secretaria de Educação especial, 1998, p.27-28.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HATTGE, Morgana Domenica. *Escola Campeã: estratégias de governamento e auto-regulação* (Dissertação de mestrado). Unisinos: São Leopoldo, 2007.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0. S/I: Objetiva, dez. 2001.

IBGE. Censo do IBGE. Disponível em:
<http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=43> Acesso em: 20 mar. 2011.

JANNUZZI, Gilberto S. de M. *A luta pela educação deficiente mental no Brasil*. 2 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, Gilberto S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.

KASSAR, Mônica C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 2001.

LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004, p. 151-165.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do Capitalismo: a política no império*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEITE, Luzia Madalena. *O projeto político-pedagógico da escola e a infância ignorada*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2006.

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

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Dificuldades de aprendizagem: uma invenção moderna*. Disponível em:
www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15874int.rtf. Acesso em: 17 mar. 2005.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica. *A articulação entre inclusão e biopolítica*. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3530&secao=344 Acesso em: 08 dez. 2010.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, 2006, p.81-100.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. LOPES, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Cláudia (org.) *In/Exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v 34, n. 2, p.153-169, mai/ago., 2009.

LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. (Tese de doutorado) Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS/FACED: Porto Alegre, 2003.

MACHADO, Fernanda de Camargo. *Formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo de professores de surdos*. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

MARQUES, Suely Moreira. *Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir dos referenciais freirianos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira*. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1981.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; RECH, Tatiana Luiza. Práticas de subjetivação nos movimentos de integração e inclusão escolar. *Anais do VI Congresso Internacional de Educação*. UNISINOS: São Leopoldo, 2009.

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

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber;

BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. *Dispositivo Curricular de Controle: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional*. Santa Maria: UFSM, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

NOGUEIRA, Carlos. *O governo pedagógico moderno: da sociedade de ensino à sociedade da aprendizagem*. (Tese de doutorado), Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2009.

Ó, Jorge Ramos do. O governo do aluno na modernidade. *Foucault pensa a educação*, 2007, p. 36-45. (Especial: Biblioteca do professor 3, *Educação*).

Ó, Jorge Ramos do. *Texto apresentado no curso A maquinaria escolar moderna entre os séculos XVI e XIX: estruturas de uma história do presente*. São Leopoldo: PPGEDU/Unisinós, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (Handicaps): um manual de classificação das conseqüências das doenças*. Lisboa: Secretaria Nacional de Reabilitação, 1989.

PEDREIRA, Silvia Maria Fangueiro. *Porque a palavra não adianta: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural*. (dissertação de mestrado) PUC/RJ: Rio de Janeiro, 2006.

PESSOTI, I. *A loucura e as épocas*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1984.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica, poder, conhecimento e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. e col. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 107-125.

PORTOCARRERO, Vera. *Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem*. Disponível em: http://www.pgfil.uerj.br/pdf/publicacoes/portocarrero/portocarrero_04.pdf. Acesso em: 15 mar. 2011.

RECH, Tatiana. *A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que tornaram uma "verdade" que permanece*. (Dissertação de mestrado) UNISINÓS: São Leopoldo, 2010.

REZENDE, Cíntia Gontijo de. *Alguns obstáculos à política de inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. Universidade Católica de Brasília: Brasília, 2006.

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. *Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. (Tese de doutorado). UNB: Brasília, 2006.

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

ROSE, Nikolas. El gobierno em lãs democracias liberrales “avanzadas”: del liberalismo ao neoliberalismo. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de La cultura*. Barcelona: Archipiélago, Verano, 1996.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos?. In: LEBEDEFF, T. B.; PEREIRA, I. L. e S. *Educação especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005, p. 41-55

SANTOS, Iolanda Montano dos. *Inclusão escolar e a educação para todos*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SARAIVA, Karla. *Síntese elaborada sobre a aula de 25 de janeiro de 1978 do livro Foucault, Michel. Seguridad, territorio, población: Curso em ele Cóllege de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fundo de Cultura Económica, 2006.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. *Em aberto*, Brasília, v.23. n. 84, p. 123-137, Nov. 2010.

SARTORETTO, M. L. M. Inclusão: teoria e prática. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores, 2006, Brasília. *Ensaio Pedagógico. Educação Inclusiva: Direito a Diversidade Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006*.

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SOUZA, Célia Magalhães de. *Dilemas da educação inclusiva*. (Dissertação de mestrado). PUC/SP: São Paulo, 2006.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. La maquinaria escolar. In: ALVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. *Arqueología de La escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991. p. 13-54.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A.(org). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 1996. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Incluir para excluir*. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs) *Habitantes de babel – políticas e poéticas da deficiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império*. In: RAGO, M; VEIGA-NETO, A. (Orgs.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. *Inclusão e Governamentalidade*. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol.28, n.100 – Especial, 2007, p. 947-963.

TORRES, Maria Rosa. *Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 125-186.

WEBER, Daniel. *Consórcio intermunicipal de tratamento de resíduos sólidos urbanos da região celeiro do estado do Rio Grande do Sul: uma nova institucionalidade para as políticas de desenvolvimento regional*, 2009. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/SC, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha demonstrativa: organização individual dos materiais

Análise dos materiais	
PPPb	
TEMA: INCLUSÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA COMUM	
Subdivisões	Excertos
Quem é o aluno nomeado como incluído?	O aluno ao estar incluído poderá estar apto a desenvolver habilidades e competências que lhe permitirão o processo de socialização, autonomia, sendo sujeito de sua própria história (PPPb, 2001, p. 05).
Caracterização da Escola	<p>Os alunos da escola são, em sua maioria, filhos de pequenos agricultores, por isso também a importância de projetos integrados ao currículo, para realçar os saberes em relação à vida no campo (PPPb, 2001, p.04).</p> <p>Os alunos da nossa escola são filhos de pais na maioria de baixa renda, que retiram o sustento da família da agricultura (roça) e de programas assistenciais do governo. Ainda, os pais servem de serviços de peões, diaristas, ou seja, homens deixam suas famílias e vão em busca de trabalho em empreiteiras, às vezes até mesmo fora do município. O lazer dos alunos ocorre na Igreja católica, no pavilhão comunitário com cancha de bocha, e nos encontros entre os vizinhos (PPPb, 2001, p.06).</p>
Objetivos da Inclusão Escolar	A escola [...] deve se construir nas bases que destacam a igualdade, respeitam a diferença, de modo a constituir a equidade, sujeitos atuantes, reflexivos, críticos (PPPb, 2001, p.05).
TEMA: CONDUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE CURRÍCULO	
Subdivisões	Excertos
Projetos Escolares	- Realizar a reforma da horta escolar, para conservar o que se planta nela e para que os alunos possam aprender como podemos obter o nosso próprio alimento em casa (PPPb, 2001, p.19).

APÊNDICE B - Documentos Oficiais referenciados nos PPPs das escolas pesquisadas

DOCUMENTOS	FREQUÊNCIA
PCN - Adaptações Curriculares	14
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96	17
Constituição da República Federativa do Brasil	12
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	05

APÊNDICE C - Autores referenciados nos PPPs das escolas pesquisadas

Autores	Frequência
Paulo Freire	15
Lev S. Vygotsky	10
Marilena Chauí	2
Antônio Gramsci	1
Phillipe Ariés	1
Teresinha Cristina Rego	1
Leonardo Boff	1