



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Denise Ferreira da Rosa

**PRODUÇÃO DO SUJEITO DEFICIENTE NO CONTORNO DAS  
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Santa Maria, RS  
2016

**Denise Ferreira da Rosa**

**PRODUÇÃO DO SUJEITO DEFICIENTE NO CONTORNO DAS POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção ao grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leandra Bôer Possa

Santa Maria, RS  
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rosa, Denise Ferreira da  
PRODUÇÃO DO SUJEITO DEFICIENTE NO CONTO DO DAS  
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL / Denise Ferreira da  
Rosa.- 2016.  
104 p.; 30 cm

Orientadora: Leandra Bôer Possa  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2016

1. Educação Especial 2. Educação Inclusiva 3. Público  
Alvo I. Possa, Leandra Bôer II. Título.

**Denise Ferreira da Rosa**

**PRODUÇÃO DO SUJEITO DEFICIENTE NO CONTORNO DAS POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção ao grau de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 15 de julho de 2016:**

---

**Leandra Bôer Possa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

---

**Juliane Marschall Morgenstern, Dr.<sup>a</sup> (UNIFRA)**

Santa Maria, RS  
2016

## **AGRADECIMENTOS**

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta muita diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
É tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente  
Onde quer que a gente vá  
É tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho  
Por mais que a gente pense estar  
É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão  
Nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida [...]*

*(Caminhos do Coração - Gonzaguinha)*

*Assim início os agradecimentos a toda essa diferente gente que  
deixou em mim suas marcas...*

*... Agradeço a Deus pela vida, pela saúde;*

*... A Universidade Federal de Santa Maria por ser minha  
primeira e segunda casa durante seis anos e meio, por poder ser parte  
de sua história;*

*... Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação,  
pelos ensinamentos ao longo desses 2 anos de curso;*

*... Aos técnicos administrativos do Programa de Pós-graduação  
em Educação, em especial a Líliliane e ao Gustavo pela atenção,  
disponibilidade e dedicação que sempre demonstraram;*

*... A professora Eliana por ser essa pessoa encantadora e com isso  
permitir que eu fizesse parte de sua vida. Por proporcionar novos  
encontros teóricos que transformaram minha forma de ver e entender  
os acontecimentos. Pelo incentivo para fazer a seleção e esse não sendo  
apenas em palavras como na discussão, revisão e sugestão do projeto,  
pelos tantos livros emprestados. Pela disponibilidade em fazer parte da  
banca de avaliação desse trabalho;*

*... A professora Leandra agradeço por ser essa mãe-amiga-orientadora, pela disponibilidade de me acolher me permitindo realizar o mestrado. Por todos ensinamentos. Por todas as oportunidades de crescimentos pessoal, profissional e acadêmico. Por confiar em mim e na minha capacidade muitas vezes mais do que eu mesma. Pelas caronas, pelo carinho, pela atenção, por aceitar ser minha orientadora foi um dos presentes do mestrado, enfim agradeço por ser você;*

*... A professora Márcia por todos os (des)encontros, pelos ensinamentos ao longo das disciplinas, pela leitura carinhosa do meu trabalho desde a fase de seleção;*

*... A professora Juliane pela disponibilidade e carinho em avaliar meu trabalho;*

*... A professora Maura, professora Elizete e professora Cláudia pela colaboração como avaliadoras do projeto de qualificação;*

*... Aos meus queridos pais, pelo apoio não apenas financeiro. Por sempre me incentivarem a seguir estudando, buscando sempre melhorar minha formação, mesmo não concluindo o ensino fundamental sabem o valor que o estudo tem e sabem como ele é importante para mim. Por compreenderem minha ausência, principalmente nos últimos meses e por vocês estendo o agradecimento a toda a minha família;*

*... Ao meu irmão Neimar e cunhada Franciéle pelo apoio, pelas piadas e desespero compartilhado, sentimento de quem está vivendo nesse momento o mesmo processo;*

*... A minha irmã Suzana, cunhado Marcos por todo incentivo, assim como o mano e a Fran vocês são os meus maiores exemplos. Por compreenderem minha ausência nesse momento importante da vida de vocês: a chegada da Antônia, a tia vai recuperar esse tempo;*

*... Ao meu amado Francisco pelo incansável companheirismo. Por acompanhar meu processo desde a escrita do projeto, por sempre me ajudar desde conferir documentos, levá-los no correio, revisar formatação. Por ter paciência com minhas crises, ouvir todas as minhas lamentações, auxiliar na compra dos livros. Pelos sábados, domingos, feriados e madrugadas de intenso estudo, pela preocupação comigo, teu apoio foi fundamental, essa conquista também é tua;*

*... Ao 4320: Thaís, Helena, Aline, Rosa, Marcos, Jéssica, Maira e agregados pela amizade, pelas histórias, os momentos compartilhados;*

*... Aos jogadores de war: Helena, Mairon, Diego, Aní, Derrubas, Thaís, Francisco por tornarem esse processo mais alegre e leve, principalmente nas madrugadas viradas de disputas regadas a Barasuol;*

*... A Helena e o Mairon pelas mensagens de vamos sair? Tu está precisando! Por todos os encontros e as promessas de futuros encontros, por que como vocês diziam agora tu não pode, depois de julho a gente faz uma baita festa;*

*... Aos Colegas do mestrado turma 2014, pelas histórias vividas ao longo desses dois anos;*

*... Aos presentes do mestrado o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial-GEPE: Cintia, Dinara, Martieli pela confiança e carinho. A Mariana pela amizade, confiança, pelas experiências que me proporcionou na Comunidade Surda da Fronteira. A Alana pela sempre disponibilidade em me ler minhas produções, por me auxiliar na organização do trabalho final, pelos ouvidos emprestados para as lamentações. A Beatris pelas palavras de incentivo. A Patricia por me acalmar e as vezes me deixar mais agitada ainda. A Natasha por surtar em minha companhia, mas mesmo assim sempre ter uma palavra motivadora. A professora Maria Inês pela carinhosa recepção. E a todas o meu mais sincero muito obrigada por todos os momentos compartilhados que ultrapassaram as paredes da 3171, as paredes e corredores do Centro de Educação. Momentos esses que cruzaram fronteiras, pelos eventos, pelas viagens, pelos trabalhos, pelo ombro e ouvidos amigos;*

*... Aos meus colegas da Prefeitura Municipal de São Pedro do Sul, em especial as diretoras Simone, Jacira, Andrea e Márcia por me permitirem alterar horários a cada semestre, a ajustar os dias de trabalho a eventos de formação, mesmo que isso exigisse mais no momento de fazerem minha efetividade, pelo incentivo durante esse processo, por viverem ele comigo;*

*... Aos demais amigos pelo carinho e companheirismo indispensáveis ao longo desse processo;*

*E para essa muita diferente gente que me acompanhou ao longo desse processo de produção da dissertação, meu mais sincero e carinhoso muito obrigada!!!*

## RESUMO

### PRODUÇÃO DO SUJEITO DEFICIENTE NO CONTORNO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

AUTORA: Denise Ferreira da Rosa  
ORIENTADORA: Leandra Bôer Possa

Esse estudo tem como foco a produção de um tipo de sujeito com deficiência. Para tanto, tomei como material de pesquisa relatórios de Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo do Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena – Diurno/CE da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), escritos pelos acadêmicos em formação, no final do Curso, considerando o atravessamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI de 2008 nos relatórios. Como objetivo do estudo, analisar as narrativas produzidas pelos acadêmicos da Educação Especial para entender de que maneira essa formação produz os modos de narrarem os sujeitos com deficiência em uma possível legitimação política, que caracteriza um público-alvo em que atuam aqueles que se formam no Curso de Educação Especial. Um público-alvo a ser diferenciado pela condição de deficiência na escola inclusiva. Foram tomados, como materiais de análise, relatórios de Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo produzidos entre 2010 e 2013. Para compor um cenário de análise, tomei a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e alguns documentos de cunho internacional. Dentre eles, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), esses que em conjunto dizem da racionalidade política das práticas inclusivas. Foram-me importantes, nesse processo de pesquisa, as noções de sujeito, discurso e normalidade tomados dos estudos foucaultianos. A partir da análise empreendida, ao pensar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, vi uma possibilidade de captura dos sujeitos com deficiência, sob a insígnia público-alvo da Educação Especial. Percebo que a malha da rede da PNEEPEI (2008) é tão específica e tão alargada ao ponto de capturar os sujeitos agora definidos como público-alvo da Educação Especial. Também, capaz de capturar, no discurso inclusivo, os sujeitos que, na condição de acadêmicos, atuam com o sujeito com deficiência. Assim, esses discursos colocam a Educação Especial como uma prestadora de serviços transversais nos níveis e modalidades de ensino, que devem garantir a eliminação de barreiras no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial. Foi possível pensar, ainda, que os acadêmicos se posicionam como *expertise* da Educação Especial, e com tal assumem a condição de dar certa visibilidade ao público-alvo pois, ao dizerem e caracterizarem os sujeitos como público, atuam para operar o jogo da *vontade de conhecer* e da *vontade de corrigir* esses sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Público Alvo.

## ABSTRACT

### PRODUCTION OF THE DISABLED SUBJECT IN THE OUTLINE OF POLICIES OF INCLUSIVE EDUCATION AND OF FORMATION OF TEACHERS IN SPECIAL EDUCATION

AUTHOR: Denise Ferreira da Rosa  
ADVISOR: Leandra Bôer Possa

This study focused on the production of a kind of subject with disability. For this, I took as research materials reports of Supervised Internship/Cognitive Impairment of the Special Education Course – Full Licenciateship – Daytime/Educational Center from Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), written by the students in formation, in the end of the Course, considering the crossing of the National Policy of Special Education in the Inclusive Perspective - PNEEPEI of 2008 in the reports. As objective of study, analyzing the narratives produced by the students of Special Education to understand in which way this formation produce the forms of narrating the subjects with disability in a possible political legitimation, which characterizes a target public in which acts the ones that graduate in the Special Education Course. A target public to be differentiate by the condition of disability in inclusive school. Reports of Supervised Internship/Cognitive Impairment produced between 2010 and 2013 were taken as analysis material. To set the scene of analysis, I took the Policy of Special Education in the Inclusive Education Perspective of 2008, and some documents of international approach. Among them, the World Education on Education for all (1990) and the Salamanca Statement (1994), these that together say about the political rationality of inclusive practices. In these process of research, it was important the notions of subject, discourse and normality taken from the studies of Foucault. From the undertaken analysis, when thinking about the Special Education in an inclusive perspective, I saw a possibility of capture of the subjects with disability, under the target public insignia of Special Education. I perceive that the mesh in the net of PNEEPEI (2008) is so specific and so large to the point of capturing the subjects now defined as target public of Special Education. Also, it is capable to capture, in the inclusive discourse, the subjects who, in the condition of students, act with the subject with disability. Thus, these discourses put the Special Education as a transversal service provider in the levels and modalities of teaching, which must guarantee the elimination of barriers in the process of the target public schooling of Special Education. It was possible to think, also, that the students position themselves as expertise of Special Education, and with this they assume the condition of given certain visibility to the target public because, when they say and characterize the subjects as public, they act to operate the game of *willing to know* and *willing to correct* this subjects.

**Keywords:** Special Education. Inclusive Education .the target public.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DOCUMENTOS E AS QUESTÕES CONSTRUÍRAM O CENÁRIOS .....	33
TABELA 2. -GRUPO DE MATERIAIS. ....	38
TABELA 3 - GRUPOS DE ANÁLISE .....	40
TABELA 4 - NOMEAÇÕES DADAS AOS SUJEITOS DEFICIENTES EM DIFERENTES DOCUMENTOS.....	62

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - COMPOSIÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - 2011/2012 .....	69
FIGURA 2 - COMPOSIÇÃO DOS QUITES DE ATUALIZAÇÃO – 2012/2013.....	70

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

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

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>1</b>	<b>PRIMEIROS PASSOS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	17
1.1	DAS EXPERIÊNCIAS ÀS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES.....	18
<b>2</b>	<b>TRAÇANDO NOVO PERCURSO: CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	23
2.1	DAS INQUIETAÇÕES À DELIMITAÇÃO DE UM PROBLEMA.....	23
2.2	SEGUINDO ALGUNS PASSOS, TRAÇANDO O MEU CAMINHO.....	27
2.3	ESCOLHA DOS MATERIAIS: A MATERIALIDADE ANALÍTICA .....	29
2.3.1	<b>Camarim- O Curso de Educação Especial: como são produzidos os materiais de análise</b> .....	35
2.3.2	<b>Os materiais de análise</b> .....	38
<b>3</b>	<b>CENÁRIO: A PRODUÇÃO DE UM TIPO DE SUJEITO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO REGIME DISCURSIVO POLÍTICO DA INCLUSÃO ESCOLAR</b> .....	43
3.1	BASTIDORES.....	43
3.2	CENÁRIO – A POLÍTICA DE PRODUÇÃO DE UM SUJEITO COM DEFICIÊNCIA NUM REGIME DISCURSIVO DA INCLUSÃO ESCOLAR: REDES DE CAPTURA .....	50
3.3	ELENCO: A INSÍGNIA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	61
<b>4</b>	<b>ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS <i>EXPERTISES</i> LEGITIMANDO A PRODUÇÃO DE UM MODO DE CARACTERIZAR O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA</b> .....	77
4.1	ATORES: OS SUJEITOS DEFICIENTES.....	79
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: OUTROS FINS SERIAM POSSÍVEIS</b> .....	90
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97
	<b>ANEXO I</b> .....	101

## **Apresentação**

Nunca é fácil atingir o equilíbrio entre o dizer tudo o que se tem a dizer, de forma clara, e o manter o texto legível, fluente, interessante, produtivo (VEIGA-NETO, 2005, P.80).

A minha preocupação neste trabalho foi com processo de pesquisa e a possibilidade de este estudo fazer parte dos estudos do campo da Educação Especial, uma possível contribuição. Também preocupei-me com essa dificuldade de dizer muita coisa, sendo clara, num texto legível, que permita ao leitor fazer uma leitura interessante e interessada como afirma Veiga-Neto. Ou ainda, interessante e endereçada às pessoas que, como eu, vem trabalhando e pensando os modos de forma-se e atuar como professores de Educação Especial na contemporaneidade.

Preocupe-me, portanto, em fazer um texto que não seja apenas para mim ou para cumprir com uma exigência do Mestrado, mas, que seja produtivo no sentido de compartilhar com os interessados os movimentos e análises de um processo de investigação que além de tomar um tempo de minha vida, possibilitou-me aprender o ofício da pesquisa. Tempo e dedicação que organizo, neste texto, da seguinte forma: apresentação, quatro capítulos, considerações finais.

Assim, no Capítulo I – *Primeiros Passos: os Caminhos Percorridos* – faço o movimento de apresentar as minhas experiências de formação na graduação, nos grupos de pesquisas e em outros espaços formativos, buscando identificar como chego ao mestrado e a esta pesquisa, como fui desenvolvendo o estudo de alguns referenciais e como a partir dele fiz as escolhas que utilizo para pensar este trabalho.

No Capítulo II- *Traçando Novo Percurso Caminhos Metodológicos*, é o capítulo mais metodológico do meu trabalho, nele apresento os materiais, a materialidade, o problema de pesquisa, os objetivos, como fui desenvolvendo a analítica; o Estado da Arte, o cenário da pesquisa; apresento o curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e como são produzidos os Relatórios de Estágio materiais que utilizo para compor a materialidade analítica do trabalho.

O Capítulo 3 – *Cenário: A produção de um tipo de sujeito do público-alvo da Educação Especial no regime discursivo político da Inclusão Escolar* é o capítulo mais teórico, ao longo dele mostro algumas noções-ferramentas que me auxiliaram na análise dos dados. Apresento os bastidores da pesquisa, olhando para dois

acontecimentos que entendo, nesse momento, serem as primeiras práticas de in/exclusão (VEIGA-NETO E LOPES, 2011) registradas nos cursos: Curso “Os Anormais”, ministrado por Michel Foucault no ano de 1975, no Collège de France, mais especificamente a aula de 15 de janeiro de 1975 e ao Curso Segurança, Território e População, ministrado por Foucault em 1978. Com relação a in/exclusão entendo a partir de Veiga-Neto e Lopes (2011) como

Expressão criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para “atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado”. Dessa forma marcadamente relacional, a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral (VEIGA-NETO E LOPES, 2011, p.131).

Nesse sentido, a in/exclusão

aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade (VEIGA-NETO E LOPES, 2011, ).

Ainda apresento nesse capítulo, a inclusão como estratégia de governo e a materializo em uma construção metafórica, uma analogia material com a rede de pescadores. E a partir dessa, olho para três documentos nacionais e internacionais que como racionalidade vem compondo o meu cenário de investigação, são eles: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e alguns outros documentos decorrentes.

Com este cenário montado, identifico um elemento que penso mudar os modos de identificação das pessoas com condição de deficiência no contexto da escola inclusiva que é a insígnia público-alvo, então ainda no Capítulo III desenvolvo uma analítica desta enunciação para pensar o público-alvo da Educação Especial pela lógica da publicidade e, assim, como a Educação Especial passa a ser a produtora de recursos que serão consumidos pela escola inclusiva. Por fim, discuto sobre o apagamento da Educação Especial na escola dita inclusiva.

O Capítulo 4 – *Acadêmicos de Educação Especial: os expertises legitimando a produção de um modo de caracterizar o sujeito com deficiência*, esse é o capítulo mais analítico. A discussão nesse capítulo versa mais especificamente sobre a

formação e a constituição dos acadêmicos em *expertises* capazes de dizerem, escreverem, planejarem práticas de normalização que serão operadas sobre os sujeitos com deficiência e, com isso, de um público-alvo. Discuto ainda sobre a vontade e conhecer e de corrigir os sujeitos com deficiência, as práticas de normalização e problematizo a importância dada ao diagnóstico médico.

Nas *Considerações Finais: Outros fins seriam possíveis*, escrevo um resumo das escolhas que fui tomando ao longo de minha formação acadêmica e que foram constituindo esse trabalho. Escolhas que tornaram possível constituir e desenvolver essa pesquisa aqui apresentada. Dadas as escolhas tomadas pude considerar que os discursos dos acadêmicos do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, legitimam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), uma vez que colocam em funcionamento estratégias que, pela produção do sujeito, acionam práticas que determinam o lugar que esse sujeito irá ocupar como público-alvo da Educação Especial.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, e mais especificamente durante a análise da materialidade que construí a partir dos Relatórios de Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo pensei acerca de como tem-se produzido um sujeito com deficiência na formação do Curso de Educação Especial e pelos acadêmicos considerando os acontecimentos políticos das últimas décadas que configuraram o cenário no qual desenvolvi a pesquisa e que também foi nesse cenário que foram produzidos os relatórios. Considero importante deixar claro ao final dessa apresentação que esse estudo é uma leitura possível e que tantas outras podem ser feitas.

## **Capítulo I**

### **1 PRIMEIROS PASSOS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS...**

É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me digam [...] (FOUCAULT, 2013, p.6)

É preciso começar, é “preciso pronunciar palavras enquanto as há” (FOUCAULT, 2013, p.6). Mas por onde começar? Por que pronunciar palavras? Ainda há palavras não pronunciadas? Ou, ainda, podemos pronunciar palavras de outros modos, sob a perspectiva de outros regimes de verdade e, com elas, produzir outras práticas? Assim, “ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível” (FOUCAULT, 2013, p.5).

Então, que palavras escolher para começar? Começar com “Era uma vez”; começar por minha formação acadêmica ou pela experiência profissional; começar falando da pesquisa ou do porquê ter escolhido essa temática de pesquisa? Seriam essas algumas opções? Mas, que palavras usar para dizer isso?

Assim, passaram-se alguns dias, com a primeira página em branco, até que, entre uma leitura e outra, deparei-me com o texto de Michel Foucault epígrafe desta apresentação. Essa produziu em mim um acontecimento, o qual se relaciona com o trecho de Larrosa, a seguir. Esse encontro produzido, a partir do meu pensar, possibilitou-me escolher e expressar o momento:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA, 2002, p.21).

Escolhi essas palavras para começar talvez porque me sinta, de certa forma, entre o desejo de não ter que começar e querer começar. Desse modo, busquei me reconhecer numa posição de quem tem palavras a dizer e resolvi tomá-las para pensar

e escrever este trabalho. Foi por meio de vocábulos que construí o movimento de pesquisa para analisar, fazer ver, um modo de produção do sujeito da deficiência, tomando, como materialidade analítica, os Relatórios de Estágio Supervisionado/ Déficit Cognitivo do Curso de Educação Especial Licenciatura Plena –Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)<sup>1</sup>.

Depois da qualificação do projeto de dissertação, e de muitas (re)construções, defino o problema de pesquisa: ***Como as narrativas sobre o sujeito com deficiência, dos acadêmicos/as do Curso de Educação Especial da UFSM, no final da formação, vêm legitimando a caracterização e a produção de um público-alvo da Educação Especial produzido pela PNEEPEI de 2008?***

Com essa problematização, que orientou a pesquisa, retomo um pouco os acontecimentos que me fazem ser a aprendiz –pesquisadora.

Nesse capítulo apresento minhas experiências na pesquisa em educação, os caminhos que percorro desde o ingresso no Curso de Educação Especial no ano de 2010, algumas das questões que me movimentam e me fazem procurar o Mestrado em Educação e desenvolver esse estudo.

## 1.1 DAS EXPERIÊNCIAS ÀS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES

O início da minha formação, em nível superior, aconteceu no ano de 2010, a partir do meu ingresso no Curso de Educação Especial- Licenciatura Plena diurno da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Nesse momento, tinha o desejo de aproveitar os espaços: físicos, de aprendizagem, de convivência. Nas oportunidades possíveis, enquanto acadêmica de um curso de graduação da UFSM, procurei alguns grupos de pesquisa dos quais pudesse me aproximar. Nesse processo, foi convidada a participar do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação<sup>2</sup> (GPForma), da Linha de Pesquisa 1- Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação/UFSM.

No contexto desse grupo, tive o primeiro contato com a pesquisa. As tensões e problematizações desenvolvidas no grupo ajudaram a me constituir enquanto

---

<sup>1</sup> Sobre como são produzidos tais relatórios e em que momento do curso, isso será descrito no Capítulo 2, no item 2.4. Camarim- O Curso de Educação Especial: como são produzidos os materiais de análise.

<sup>2</sup>Grupo coordenado pelo Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan.

aprendiz-pesquisadora e, também, foram me produzindo profissionalmente, tendo em vista a formação inicial no Curso de Educação Especial.

Ao me envolver com a temática de pesquisa de formação de professores, pude discutir sobre a formação inicial e continuada, atuando na formação de professores das escolas públicas de Ensino Básico da cidade de Santa Maria. Foram os Projetos de Pesquisa e de Extensão que me possibilitaram pensar temas da formação inicial e continuada de professores, fazer diagnósticos e planejamentos, organizar seminários, participar de eventos, ler, fichar e compreender ideias de obras sobre a temática; bem como produzir relatórios de pesquisa, pois, enquanto bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPq<sup>3</sup>), essas eram algumas atividades que precisei desenvolver. Durante esse tempo, em função da minha inserção no GPFORMA/UFSM, assumi, como referência de estudo, a Teoria Crítica<sup>4</sup> e, dessa perspectiva, ocupei-me durante os quatro anos de graduação.

Com essa primeira experiência, planejei e desenvolvi minha pesquisa de Conclusão de Curso, intitulada *“Teoria e Prática na Formação do Educador Especial: problematizações iniciais”*<sup>5</sup>. Apoie-me, para realização dessa produção, na Teoria do Reconhecimento Social do Outro de Axel Honneth<sup>6</sup> e, a partir dela, passei a olhar para os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Especial- Licenciatura Plena, diurno e noturno, da UFSM. Foquei meu olhar no levantamento do número de disciplinas ofertadas que dividiam a carga horária teórico-prática, estabelecendo relações com as orientações dadas pela Política de Formação de Professores, triangulando com a fala de alguns alunos que estavam concluindo seu processo de formação inicial.

Ao passo de que ia finalizando a graduação e se aproximando a defesa do trabalho de conclusão de curso, passei a estabelecer uma aproximação com uma nova perspectiva teórica, além de ter começado a notar que as discussões realizadas, no interior do grupo de pesquisa, não abarcavam mais algumas inquietações. Então

---

<sup>3</sup>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico.

<sup>4</sup> É uma abordagem teórica que se contrapõe à teoria tradicional, de matriz cartesiana. Teve início definido a partir de um ensaio-manifesto, publicado por Max Horkheimer em 1937, intitulado *“Teoria Tradicional e Teoria Crítica”*. É comumente associada à Escola de Frankfurt.

<sup>5</sup>Trabalho esse que já vinha sendo desenvolvido no interior do grupo de pesquisa, o qual foi aprofundado com a orientação da professora Eliana da Costa Pereira de Menezes, no decorrer do último semestre de 2013, na disciplina de TCC.

<sup>6</sup> Teoria que embasava as pesquisas do grupo.

perguntava-me: que relações se estabelecem entre as disciplinas e as práticas desenvolvidas pelos acadêmicos nos seus estágios curriculares? Como os acadêmicos estão se constituindo como professores por meio dos embasamentos teóricos ofertados pelo curso? Como os acadêmicos se autorizam a falar sobre o sujeito com deficiência? Quais representações os acadêmicos produzem do sujeito com deficiência, a partir da sua prática de estágio? Como os acadêmicos estão produzindo uma caracterização de um público-alvo da Educação Especial, especialmente dos alunos com deficiência, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008? Essas e outras indagações eram feitas por mim.

Diante dessas inquietações, não me satisfazia mais apenas olhar para a formação de professores, a formação do professor de Educação Especial. Comecei, assim, pensar a formação do professor de Educação Especial como uma rede discursiva produtora de verdades sobre o público-alvo da Educação Especial. Essas verdades produzidas sobre o público-alvo atravessam a formação do professor, pois são produzidas por um pensamento e razões de um tempo, que tomam como referência, um conjunto de conceitos, rótulos em que os sujeitos são classificados, nem sempre considerando as circunscrições, as condições políticas, sociais e culturais as quais produzem essas definições como verdadeiras e que produzem os sujeitos como alunos incluídos. Nesse momento, criava-se, em mim, a necessidade de desnaturalizar as definições que me faziam, como profissional da área, operar a classificação e, com isso, potencializar uma discussão do papel da formação de professores de Educação Especial para legitimar tais caracterizações classificatórias.

Procurei outros caminhos, fui fazendo escolhas e, nesse processo, também fui escolhida. Nesse movimento, foi-me apresentada, de maneira mais efetiva, a possibilidade de outras leituras com o intuito de continuar olhando para a formação de professores de Educação Especial, as quais me apresentaram outros modos de pensar e, com isso, outros modos de dizer da formação. Essa formação, que por efeito, trabalha para constituir um professor que, como *expertise*, poderá produzir e dizer da existência de um sujeito da deficiência.

Com outra perspectiva teórica, o pós-estruturalismo<sup>7</sup>, ingresso no Curso de Especialização em Gestão Educacional/CEGE/CE/UFSM, tendo a professora Eliana da Costa Pereira de Menezes, como minha orientadora, como isso foi-me oportunizado um estudo de outra perspectiva de leitura em relação aos assuntos que vinham me inquietando. Essa professora, a quem agradeço, traçou, com suas orientações, as primeiras leituras de outros materiais; possibilitou-me “novos óculos” para olhar para as minhas inquietações e intenções de pesquisa, através da oportunidade de participar de seu grupo de estudo. Logo, outros autores passaram a compor minha biblioteca, como Lopes (2013), Sommer (2007), Veiga-Neto (2007) e, a partir deles, comecei a ter contato com outras leituras, que até hoje realizo.

Tais leituras são entendidas por mim não como instrutivas, uma vez que funcionam como ferramentas, a partir de outro modo de pensar, não melhor no sentido de qualificar como pior o modo como eu pensava antes; mas como uma maneira de pensar diferente. Não me fizeram tomar conceitos como referência para encaixar o real, contudo contribuíram enquanto ferramentas que operam um modo de compreender a constituição das coisas, a partir de determinadas condições, jeitos e práticas de dizer e produzir, de inventar a realidade.

Esses são os caminhos e movimentos que faço e que me levaram a pensar a possibilidade de ingressar no Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Especial. Nesta dissertação, realizada ao Programa de Pós-graduação/PPGE/CE/UFSM, apresentarei o resultado de um processo de dois anos de trabalho, em que o estudo e a pesquisa se tornaram algo que fez muito sentido para mim.

---

<sup>7</sup> Pós-estruturalismo é o nome para um movimento na filosofia que começou na década de 1960. O movimento é melhor resumido por meio dos pensadores que o compõem. Importantes pensadores desse movimento Derrida, Deleuze, Lyotard, Foucault e Kristeva. É um movimento densamente histórico de reação a uma longa série de ideias filosóficas. É também, contudo, um modo revolucionário de pensar a história (WILLIANS, 2012).

## ***CAPÍTULO II***

### **2 TRAÇANDO NOVO PERCURSO: CAMINHOS METODOLÓGICOS**

[...] estabelecer suas primeiras coordenadas; desenhar suas curvas de visibilidade e de enunciação; reconhecer suas linhas de sedimentação e também de fraturas; reordenar os percursos e manter os cursos; direcionar as luzes em outra direção e conservar alguns focos lá onde já estavam; em outras palavras, mapear o terreno cartografar as linhas do trabalho nele realizado (CORAZZA, 2007, p.104).

Após relatar um pouco minhas primeiras experiências de pesquisa, algumas inquietações que surgiram no decorrer de minha formação inicial no Curso de Educação Especial- Licenciatura Plena Diurno, as quais me trouxeram até o curso de Mestrado em Educação/CE/UFSM, traço um novo percurso de investigação. Assim, apresentarei, nesse capítulo, um pouco desse novo percurso, os caminhos, o problema de pesquisa e os objetivos, os materiais, as escolhas que fiz para o desenvolvimento da presente pesquisa.

#### **2.1 DAS INQUIETAÇÕES À DELIMITAÇÃO DE UM PROBLEMA**

No decorrer da minha formação inicial, conforme as experiências descritas anteriormente, várias questões me inquietaram. No entanto, uma delas, entre idas e vindas, foi a mais insistente, aquela que me movimentou a procurar a pós-graduação e produzir esse estudo. Essa inquietação tem a ver com a produção de um tipo de sujeito com deficiência pelos acadêmicos em formação no Curso de Educação Especial – Diurno/UFSM, tendo em vista, especificamente, o atravessamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI<sup>8</sup> de 2008 e, mais do que isso, a forma como, na formação, tem-se subjetivado um professor de Educação Especial que, como *expertise*, atua para legitimar um modo de conceituar e posicionar sujeitos com deficiência no âmbito da Educação Especial, a qual tem sido qualificada como inclusiva. A PNEEPEI (BRASIL,2008) tem sido tomada como mecanismo de governo, legitimando modos de pensar e atuar com a Educação Especial no âmbito da Educação.

---

<sup>8</sup> Optei, ao longo do texto, por abreviar o nome da Política em função da fluência textual. Portanto, sempre que me referir à Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, estará escrito assim: PNEEPEI (2008)

Não se trata de pensar se a política influencia na formação ou se a formação contribui para a consolidação de um conceito de deficiência expresso na política. Pretendo, na verdade, refletir sobre como, no presente, a formação dos professores de Educação Especial, a formação de cada um e de todos os profissionais no Curso de Educação Especial, é chamada a entrar no jogo de forças o qual dita que se tornar professor de Educação Especial é uma produção de efeitos de subjetivação, para esse profissional aderir a uma posição de exercício de um poder que a condição de *expertise* pode legitimar uma prática discursiva que atua na produção de um sujeito da deficiência e do público-alvo da Educação Especial. Um profissional/professor capaz de delimitar um tipo de sujeito que a escola “para todos”, qualificada como inclusiva, precisa caracterizar para identificar, diferenciar e, a partir disso, normalizar. A história do presente, como tem sido dita pelo pós-estruturalismo foucaultiano, não procura o que é ou quais são mesmo o sujeito que o professor da Educação Especial atuará, mas que aponta para como temos concentrado esforços na formação desse professor para produzir um conceito de deficiência e de público-alvo da Educação Especial que pode legitimar a condição do *expertise* diante da política de Educação Especial atual.

Começando a pensar acerca da proposta de pesquisa que estava tomando forma, fiz uma leitura atenta da PNEEPEI (BRASIL, 2008). Nessa, inquietou-me, ainda mais, a percepção de um sujeito da deficiência que passa a ser resinificado sob a insígnia<sup>9</sup> público-alvo da Educação Especial.

Na perspectiva da educação inclusiva, **a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.** (BRASIL, 2008, p. 15, grifos meus)

Essa percepção me levou a pensar em como essa enunciação distintivo (distinção que pretendo mostrar no próximo capítulo) que caracteriza e circunscreve os sujeitos com deficiência, estaria atravessando os processos de formação dos

---

<sup>9</sup> Sinal distintivo que é atributo de poder, de dignidade, de posto, de comando, de função, de classe, de corporação, de confraria etc.; símbolo, emblema, divisa. Alusão simbólica (por desenhos) ou designação própria adotada por estabelecimento comercial ou industrial com o fim de individualizá-lo e distingui-lo dos demais. Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=spertiz&oq=spertiz&aqs=chrome..69i57.2922j0j8&sourceid=chrome&es\\_sm=93&ie=UTF-8#q=ins%C3%ADgnia](https://www.google.com.br/search?q=spertiz&oq=spertiz&aqs=chrome..69i57.2922j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8#q=ins%C3%ADgnia)

*expertises* da Educação Especial, o que poderia ganhar visibilidade olhando para o que escreveram e pensaram em seus relatórios de estágio. Dar visibilidade para isso implicou ler os relatórios e enxergar neles o que, no processo de formação, os acadêmicos aprenderam a escrever sobre o sujeito posicionado como deficiente que, a partir de 2008, está traduzida num conceito mais específico, o conceito de público-alvo.

Sei, num primeiro momento, que a insígnia público-alvo da Educação Especial surgiu no sentido de abranger um público mais específico, englobando as pessoas com deficiência sensoriais e intelectuais, as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e as pessoas com altas habilidades e superdotação. No entanto, interessa-me, na composição desse público-alvo especificamente, as pessoas com deficiência, pois me parece que, nesse grupo, a caracterização da deficiência, como falta a ser normalizada, é mais contundente. Ademais, é com esses sujeitos que o Curso de Educação Especial da UFSM tem se preocupado ao longo dos seus mais de 30 anos como formador do professor da Educação Especial.

Buscando respostas a isso, no emaranhado do que queria pensar, comecei a olhar para a insígnia público-alvo da Educação Especial. Passei a procurar palavras que, em um conjunto, pudessem me dizer algo a respeito dos mecanismos de identificação do público, um público que, já de início, aparecia, no documento da PNEEPEI (2008), como uma unidade de sujeitos a serem corrigidos, o que tem relação com o estudo de Morgenstern:

Corrigir não é privilégio dos mecanismos modernos de vigilância e disciplinamento dos corpos. No cenário disciplinar, a ortopedia do comportamento corporal e também moral era bem delimitada pela tecnologia disciplinar que normalizava as condutas dos indivíduos. Já no contexto de uma lógica de seguridade, a correção incide sobre os variados fluxos humanos ordenados por cálculos estatísticos de comportamentos esperados. Viu-se que a regulação e o controle dos modos de vida das populações passaram a ser centrais desde o século XVIII, sendo tomados como objetos de cálculo de um poder regulador. Atrélada a uma anatomia política do corpo individual, a biopolítica operou tecnologias voltadas à regulação do corpo populacional por meio de normalizações, onde os fluxos são os alvos centrais. Nessa última ênfase de constituição da correção, percebi a sua produção pelos mecanismos de seguridade e a função centrada na prevenção. [...] A correção passa então a focar suas ações no gerenciamento do risco, um risco coletivizado na racionalidade liberal e, nesse contexto, assumido pelo Estado cuja intervenção acontece pela elaboração de políticas que visam conduzir a vida da população, ou seja, biopolíticas. Esse risco coletivizado do liberalismo desloca-se para um risco individualizado na racionalidade política neoliberal, o que faz com que a correção seja buscada também no âmbito individual (2016, p. 255-256).

Com isso, em um primeiro movimento da escrita, no capítulo 3, trato de analisar, em especial, o discurso que conjuga sobre as pessoas com deficiência circunscritas na insígnia público-alvo da Educação Especial, considerando que tal conceito não emerge especificamente na Educação. Com esse movimento, empreendo um olhar para a PNEEPEI (2008) e outros documentos legais para tecer relações as quais poderiam me levar a uma interpretação desse conceito no contexto da Educação que se nomeia inclusiva.

A partir da minha aliança com o pós-estruturalismo, esses documentos são tomados como o cenário das condições políticas, sociais, as quais se constituem na rede de discursos que me permitiram adentrar nos textos dos Relatórios de Estágios dos/as acadêmicos/as do Curso de Educação Especial com o propósito de encontrar, nesses textos, os efeitos de um jogo de força, que assinala em que medida, ao longo da formação, os acadêmicos se constituem *expertises* capazes de caracterizar, identificar e classificar os sujeitos com deficiência, os quais precisam ser normalizados pela escola inclusiva.

Disso vai se tratar a segunda parte da escrita, o capítulo 4, o movimento analítico sobre aquilo que está sendo produzido pelos acadêmicos em formação no registro de seus relatórios de estágio, no Curso de Educação Especial - Diurno da UFSM.

Mais adiante, discorrerei sobre a composição dos materiais de análise. Nesse momento, encerro retomando o problema de pesquisa delimitado e os objetivos dele decorrente: ***Como as narrativas sobre o sujeito com deficiência, dos acadêmicos/as do Curso de Educação Especial da UFSM, no final da formação, vêm legitimando a caracterização e a produção de um público-alvo da Educação Especial produzido pela PNEEPEI de 2008?***

Para tanto, estabeleci, como objetivo geral desse estudo, analisar as narrativas produzidas pelos acadêmicos da Educação Especial com o intuito de entender de que maneira essa formação vem conduzindo os modos dos acadêmicos dizerem sobre os sujeitos com deficiência numa possível legitimação da política educacional brasileira que caracteriza um público-alvo da Educação Especial a ser produzido como um público a ser diferenciado na escola inclusiva.

Já como objetivos específicos, determinei os que seguem:

- Analisar as narrativas produzidas pelos acadêmicos da Educação Especial, para entender de que maneira suas formações vêm conduzindo os modos dos acadêmicos narrarem os sujeitos com deficiência;

- Analisar as condições de possibilidade para produção dos sujeitos com deficiência no contexto da política de Educação Inclusiva;

- Identificar como a produção de um sujeito com deficiência se constitui a partir do regime discursivo da inclusão.

A fim de atingir tais objetivos, dispus-me a olhar para os relatórios de estágio, e desses pude construir uma materialidade analítica. A possibilidade dessa análise se constitui a partir da vontade de querer interpretar as enunciações que são produzidos pelos acadêmicos a respeito do sujeito com deficiência como efeito das políticas de Educação Especial atuais.

Para tanto, utilizei-me, como pontos de apoio, de alguns conceitos-ferramentas foucaultianos, dentre as quais destaco a produção do sujeito, prática discursiva e normalidade, pois elas me permitiriam pensar como a produção do sujeito se desdobra e se insere no interior de outras questões: históricas, políticas, culturais e educacionais, sem o reducionismo comum com o qual temos tratado o quadro conceitual da PNEPEI (BRASIL, 2008) que, como verdade, tem servido para encaixar os sujeitos, tendo em vista a naturalização e não a construção de verdade que nos servem de apoio para tal.

## 2.2 SEGUINDO ALGUNS PASSOS, TRAÇANDO O MEU CAMINHO

Tendo claro que não se realiza pesquisa sem um projeto, como também não se realiza sozinha, que [...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova (FOUCAULT, 2009, p. 54) começo a pensar na proposta de pesquisa que realizei durante o curso de mestrado em educação. Desse modo, depois de definir o tema da pesquisa e na tentativa de delimitar o problema, os objetivos e materiais de análise, passei a procurar por aqueles que me acompanhariam nesse processo, aqueles que me trariam algumas pistas, que poderiam me indicar alguns caminhos a seguir. A partir dos passos dados por alguns autores, tracei o meu caminho e dei os meus próprios passos.

Para dar início ao trabalho, realizei, durante o primeiro semestre do curso, na disciplina de Pesquisa em Educação, um levantamento no Banco de Teses e

Dissertações da Capes, a fim de levantar as produções *stricto sensu* relacionadas à temática escolhida para esse estudo.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, no primeiro momento, utilizei os seguintes descritores: produção de sujeito. Com esses, foram encontrados, após filtragem, os seguintes dados: “A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva” (MENEZES, 2011); “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares: o deslocamento do déficit pela via da falta” (GIORGENON, 2011); “A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações” (MUNDIM, 2011); “O discurso da escola sobre sujeitos com patologia da linguagem: uma análise discursiva” (BARRETO, 2011); “O sujeito-professor e as tecnologias na contemporaneidade” (BRENDLER, 2012).

No segundo momento, depois de selecionados os trabalhos já listados, realizei a leitura dos resumos, com o propósito de filtrar mais o levantamento de trabalhos. A filtragem e seleção das produções ocorreram por área de interesse. Dos trabalhos listados, selecionei, como referencial, mais efetivamente, a tese de doutorado “A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva” (MENEZES, 2011).

Recorri, ainda, aos trabalhos que já desenvolvidos pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (GEPE)<sup>10</sup>. Dentre eles, “A inclusão escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de subjetivação docente” (MOHR, 2014). Esse foi escolhido pelo fato de sua autora trabalhar na perspectiva do pós-estruturalismo. Já o trabalho “Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor” (POSSA, 2013), foi eleito em função de sua autora empreender sua análise sobre os processos de formação de professores de Educação Especial do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e por utilizar, como material de análise, Relatórios de Estágio Supervisionados que foram produzidos no período de 1990 a 2010.

Outro trabalho importante, o qual tomei como referência, foi “A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial” (LUNARDI, 2003), devido ao fato de a autora ter produzido sua análise sobre a Educação Especial.

Todos esses trabalhos me auxiliaram a buscar por outros autores, outros

---

<sup>10</sup> Grupo o qual começo a participar com o ingresso no Mestrado em Educação, o qual é coordenado pela Profa. Maria Inês Naujorks e pela Profa. Leandra Bôer Possa.

documentos, me indicaram algumas pistas de ferramentas e com isso me possibilitaram traçar alguns novos caminhos que foram seguidos ao longo da pesquisa.

Não apresentei, nesse momento, muito acerca desses trabalhos, pois recorrerei a eles no decorrer dessa escrita. Mas, considero importante fazer referência aos mesmos nesse item, já que foram importantes para organização da pesquisa, indicando-me como proceder com os materiais e quais as ferramentas utilizar.

### 2.3 ESCOLHA DOS MATERIAIS: A MATERIALIDADE ANALÍTICA

Olhar para as narrativas que mencionam um sujeito com deficiência por aqueles que estão se tornando professores de Educação Especial-acadêmicos do Curso de Educação Especial-Diurno/CE/UFSM contribui com algumas considerações importantes para o entendimento do trabalho.

Nesses relatórios, encontrei certa naturalização de práticas discursivas no sentido de nomear o sujeito da deficiência nos contextos das instituições escolares inclusivas. Entendo as práticas discursivas como “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo no espaço que definiram em uma dada época; e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2014, p.144).

Por certo, isso pode acontecer por alguns motivos: ou por uma simples dedução conceitual utilizada no presente, como política de definição dos sujeitos da deficiência ou por uma abreviação dessa discussão, por serem relatórios de estágio e não terem a produção do sujeito da deficiência como objeto de análise. Ou, ainda, pela possibilidade de esse sujeito não ser um objeto de pensar, ao longo da formação inicial, considerando que essa não aponta para a análise dos processos de subjetivação que, nas relações de poder, produzem um profissional capaz de assumir, como *expertise*, o direito de caracterizar, identificar e classificar sujeitos num grupo público-alvo da Educação Especial, grupo que se distingue do grupo de alunos totais que irão compor a escola inclusiva.

Penso sobre isso porque a escolha deste material, ou seja, os relatórios de estágio, deu-se pelas experiências que tive durante essa formação, já que sou egressa deste curso e me formei fazendo relatórios de estágios nas áreas de formação, quais sejam: Crianças com Dificuldades de Aprendizagem, Educação de

Surdos e Educação de crianças com Déficit Cognitivo. Ou seja, foi buscando responder a mim mesma a respeito do porquê desses relatórios na formação que voltei a me perguntar: Por que olhar para isso? Respondia: “esse material, o relatório, foi-me importante como síntese de uma formação inicial.” Então, cheguei à conclusão de que outros relatórios poderiam me servir para identificar aquilo que identifico em mim, ou seja, neles poderia ser possível vislumbrar aquilo que vejo sobre como, durante minha formação inicial, a problemática da produção do sujeito emerge e toma força<sup>11</sup>.

Essa produção de um sujeito com deficiência constrói-se e está potencialmente relacionada com os referenciais teóricos estudados e discutidos num processo de subjetivação profissional<sup>12</sup>, processos esses que acabam por privilegiar, no decorrer da formação, alguns temas e conhecimentos em detrimentos de outros.

Um movimento acerca dessa analítica pode ser feito a partir da leitura que faço do meu próprio relatório de estágio acadêmico. Apresento, aqui, um trecho retirado do meu relatório de Estágio Supervisionado/Surdez - Língua de Sinais no passaporte, cultura surda na bagagem - itinerário escola de surdos<sup>13</sup>, o qual exemplifica esses sentidos como práticas discursivas construídas no intento da formação:

Durante as disciplinas curriculares do curso relacionadas à surdez, criei outra imagem do sujeito surdo com algumas características como: dominar a LIBRAS, estar engajado na luta surda, pertencer a uma comunidade surda na qual constituiria sua identidade de sujeito surdo a partir do convívio com outros sujeitos também surdos, essa construção teve base a partir do estudo de alguns autores como Perlin (1998). Ao me deparar com a turma com qual

---

<sup>11</sup> Durante a minha prática de Estágio Supervisionado/Surdez, uma vez que foi por meio da minha inserção da escola de surdos da cidade de Santa Maria e de outras escolas, que comecei a tencionar sobre como esta constituição profissional produz um profissional que vai operar com a produção de um sujeito com deficiência a partir de suas práticas.

<sup>12</sup> Processo de Subjetivação Profissional no sentido da análise de POSSA (2013), que, olhando analiticamente para a formação proposta no Curso de Educação Especial da UFSM, identifica a experiência formativa como processo pensado e ordenado “com o objetivo de construir e modificar a experiência que os indivíduos têm de si mesmos ao longo da formação” (p. 135). O curso e seu currículo como acionamento de “estratégias acadêmicas - saberes do campo – e estratégias pedagógicas – como experiências dos modos possíveis de vir a ser professor da Educação Especial [...] estratégias constituem técnicas de projeção profissional, tendo em vista que, o buscado com a formação, é que cada um viva, neste processo, a experiência de si nesta posição profissional; que cada um assuma uma posição profissional; e, que a formação dê sustentação a um modo de subjetivação que ao mobilizar as experiências dos sujeitos, arme as relações que eles vão ter de si mesmo com o campo da Educação Especial, sendo que, pelo efeito disso, cada acadêmico se transforme num profissional” (p. 135).

<sup>13</sup> O referido Estágio foi realizado em uma escola para Surdos da cidade de Santa Maria. A prática pedagógica foi desenvolvida em parceria com a acadêmica Juliane Martins Moreira no primeiro semestre letivo do ano de 2013, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tendo a orientação da Prof. Dr. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e como docente orientada a acadêmica do Curso de Mestrado em Educação Juliana Cezimbra.

realizamos estágio, fiquei um pouco assustada pela realidade apresentada pela mesma, pois não me sentia preparada para trabalhar com os alunos que ali se materializavam como surdos (MOREIRA e ROSA, 2013, p.8)<sup>14</sup>.

Explicando melhor esta passagem: ao chegar à escola de surdos, deparei-me com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) composta por quatro sujeitos que não se enquadravam na minha representação de identidade surda, uma vez que os mesmos não dominavam a Língua de Sinais, não estavam envolvidos com a Comunidade Surda, não demonstravam conhecimento sobre a Cultura Surda e os Artefatos Culturais dessa cultura. Isto é: os surdos com os quais trabalharia não eram os surdos que eu havia representado para minha prática de estágio. Isso implicou reconsiderar as estratégias de formação que tentam estabilizar e formalizar universalmente um regime de verdade sobre os sujeitos e, para tanto, novos e outros estudos precisariam ser considerados no meu processo de formação que, na relação orientador-orientando, foram possíveis.

Posso considerar aqui um primeiro contato com as leituras pós-estruturalistas, no âmbito dos Estudos Culturais, algo que me movimentou, pois me fez olhar e pensar sobre os sujeitos com outras lentes, diferentes das que estava olhando. Foi um estudo rápido, ocorrido durante o período de orientações do estágio, um semestre, mas que produziu alguns rompimentos, algumas inquietações que ficaram adormecidas por certo tempo, mas que reapareciam meses depois.

No entanto, isso nem sempre é considerado como estratégia de formação, depende muito das relações individualizadas e não se caracterizam no conjunto, porém extrapolam o currículo.

O movimento que fiz ficou registrado no fragmento a seguir do meu relatório de estágio quando afirmo que, apesar da representação sobre um sujeito surdo, foi-me possível, durante a prática de estágio, entender que a constituição da identidade/identificação de um sujeito surdo não se dá pela determinação conceitual, mas “por meio das experiências que o mesmo vivencia” (MOREIRA e ROSA, 2013, p.8). Evidencia-se, assim, que as construções das identidades estão alojadas numa ordem cultural e histórica, ou seja, elas são atravessadas pelos diferentes

---

<sup>14</sup>Começamos o relatório de estágio apresentando as representações que ao longo da nossa trajetória já foram constituídas destaco que ao longo de minha trajetória de vida já constitui pelo menos três diferentes representações desse sujeito, sendo essas constituídas pelos atravessamentos da cultura surda.

tempos/espacos em que os sujeitos estão inseridos e não por características pré-determinadas e universais.

Neste sentido, mais três justificativas a respeito de minhas escolhas se fazem importantes: optei pela formação inicial, por ser egressa do Curso de Educação Especial/UFMS há pouco tempo e, com isso, considero todo o movimento já descrito com minha trajetória acadêmica para a apresentação e delimitação do problema de pesquisa. Segundo, pelo interesse em problematizar o processo de formação colocando em debate o lugar que os saberes operacionalizados, nessa formação, ocupam, apontando para as possibilidades de pensar os efeitos da produção dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, naturalizados por meio do discurso político e tomado, academicamente, após a PNEEPEI (2008). E, por fim, pelo interesse, tendo em vista certa busca de coerência com minha trajetória de aprendiz-pesquisadora, que toma, como tema, a produção do sujeito com deficiência a partir dos professores e, no caso desta pesquisa, da formação inicial de professores da Educação Especial.

Após a qualificação do projeto, momento em que a banca avaliadora foi unânime, convenci-me de que precisava definir melhor meu material de análise e que, para o estudo que pretendia desenvolver, os documentos legais (Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009; Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011) não seriam materiais de análise conforme pensava até aquele momento, mas um conjunto de documentos orientadores da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, são o pano de fundo, constituem o cenário em que, a partir das condições políticas e educacionais, os relatórios de estágios foram produzidos.

Nesse sentido, na fase final de escrita desse trabalho, notei que poderia ser realizada, com base na ideia de cenário, uma analogia com a organização de uma peça teatral. E com a experiência do grupo de teatro de que participava na Educação Básica, arrisquei-me a desenvolver tal analogia. Para tanto, considere a analogia como uma relação e semelhança estabelecida entre duas ou mais entidades distintas.

Assim, para essa produção, defini, como cenário (conjunto de materiais que formam a grade de inteligibilidade) o ambiente da apresentação: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), alguns documentos decorrentes dela (Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011) e alguns documentos de cunho internacional, os

quais imprimiram uma certa subordinação da política brasileira, dentre eles a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Dando continuidade à analogia, elenquei o conjunto de atores da peça, nesse caso o público-alvo da Educação Especial. O ator, o personagem principal era o sujeito deficiente, uma vez que são os relatórios relacionados a esse grupo de sujeito; e os figurantes –os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e os sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação, pois ainda que estejam na centralidade do público-alvo não estão no centro desse estudo e desempenham nesse caso o papel de figurantes. Os acadêmicos do curso de Educação Especial foram os figurinistas (aqueles que criam, orientam os trajes dos atores), os quais vestem os atores (o público-alvo) no camarim (Curso de Educação Especial). O figurino (vestimenta usada pelos atores) defini como as rotulações, descrições, classificações do público-alvo. Os bastidores correspondiam acontecimentos que considero constituírem a possibilidade de hoje se pensar nas práticas de Educação Inclusiva.

Antes de abordar, os materiais de análise - relatórios, apresentarei os documentos aos quais recorri para montar o cenário da analítica. A tabela a seguir apresenta esses documentos e as questões que me ajudam a construir o cenário:

Tabela 1 - Documentos e as questões construíram o cenários.

<b>Documentos (material)</b>	<b>Questões para análise</b>
<p>Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)</p> <p>Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009</p> <p>Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011</p>	<p>Como se produz a posição de sujeito com deficiência nestes documentos?</p> <p>Quais palavras possibilitam identificar os sujeitos da deficiência?</p> <p>Como essas palavras operam para a definição público-alvo da Educação Especial?</p> <p>Que sujeitos compõem o público-alvo?</p> <p>Que diferença se apresenta na ideia de público-alvo da Educação Especial para público-alvo do AEE?</p> <p>O que os documentos apontam como práticas educacionais para o público-alvo da Educação Especial?</p> <p>Qual relação tem a ideia de público-alvo com perspectiva inclusiva de Educação Especial?</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Ponderei estes documentos, uma vez que é a partir da PNEEPEI (2008) que o imperativo da inclusão escolar se estabelece de forma mais efetiva no Brasil. Entendo

a inclusão escolar como imperativo a partir de Lopes e Rech (2013) considerando que ela

[...] se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na modernidade— por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas — se expandam no tecido social. Dessa forma, inclusão como *imperativo* implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar (LOPES; RECH, 2013, p.212).

Acerca disso, deter-me-ei a escrever mais no capítulo 3, intitulado de “Cenário: a produção de um tipo de sujeito do público-alvo da Educação Especial no regime discursivo político da inclusão escolar. ”

Entendo que, em vários documentos nacionais e internacionais, o termo inclusão já tenha aparecido ou tenha sido discutido antes da PNEEPEI (2008), mas tomei o ano de 2008 como referência para estudo tendo em vista a definição que caracterizará os sujeitos com deficiência como público-alvo da Educação Especial. Apesar desses alunos que compõem o público-alvo já serem atendidos pela Educação Especial muito antes de 2008, tomo esse ano como referência, pois foi a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008) que esse grupo passou a ser classificado com essa nomenclatura.

Busquei, nos documentos já citados, os enunciados<sup>15</sup> que tinham relação com deficiência, público-alvo, Educação Especial, Educação Inclusiva, AEE, e os significados nas práticas quando nos referimos aos sujeitos com deficiência como público-alvo.

Considerarei esses documentos como cenário potente para atingir dois objetivos específicos, os quais me ajudaram na análise dos materiais: a) identificar como a produção de um sujeito com deficiência se constituiu a partir do regime discursivo da inclusão; b) analisar o que aparece como recorrente nesses documentos para a produção da deficiência como público-alvo da Educação Especial, considerando a perspectiva inclusiva.

---

<sup>15</sup> O enunciado é o tema central para análise de discurso foucaultiana, ele não é “nem uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de alguma entidade que situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala” (VEIGA-NETO, 2007, p. 94). O enunciado é um “acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2014, p. 34), algo “que irrompe num certo tempo, num certo lugar (FISHER, 2012, p.78), é uma “manifestação de saber e que por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 94).

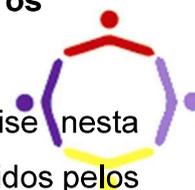
A partir desse cenário, propus-me a escolher os materiais para construção da materialidade analítica. Para tanto, delimittei-os e apresentarei, na sequência, como se deu a construção dessa materialidade.

Considerei os relatórios de Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo como um agrupamento de materiais dos quais foi possível construir a materialidade analítica. Para tanto, delimittei alguns critérios, quais sejam: 1- Relatórios de Estágio Supervisionado, por considerar um material riquíssimo para meu interesse de pesquisa, uma vez que são neles que os acadêmicos registram suas intenções, experiências, expectativas e escrevem a respeito do sujeito com o qual atuaram. 2- Relatórios de Estágio a partir do ano de 2010, com o intuito de identificar a operação das políticas inclusivas na Educação Especial a partir da aprovação da PNEPEI (2008), numa temporalidade, portanto, que vai de 2010<sup>16</sup> a 2013, considerando que em 2010 é quando começa a produção dos relatórios das turmas do curso neste cenário político; 4- Relatórios de Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo do Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena – Diurno/CE da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pois devido ao grande número de relatórios produzidos no período delimitado, considerei importante fazer um recorte. A partir, dessa necessidade de recorte optei pelos Relatórios de Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo por serem produzidos no último semestre do curso de Educação Especial, por consequência, os acadêmicos já teriam cursado todas as disciplinas.

Antes de apresentar o quadro de materiais, abrirei “um parêntese” para me ater em apresentar como são, no Curso de Educação Especial, produzidos esses relatórios.

### **2.3.1 Camarim- O Curso de Educação Especial: como são produzidos os materiais de análise**

Conforme descrito anteriormente, tive, como materiais de análise nesta pesquisa, os Relatórios de Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo produzidos pelos



---

<sup>16</sup> É importante ressaltar que, nos relatórios de 2010 e 2011, as referências à Política de 2008 são quase inexistentes, no entanto, há grande referência às escolas especiais e às classes especiais, motivo pelo qual não analisei relatórios de anos anteriores a esses.

acadêmicos do Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena<sup>17</sup> diurno da Universidade Federal de Santa Maria.

O Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena, atualmente, tem duração de oito semestres para a integralização curricular. Isso foi estabelecido pela sequência aconselhada do Curso, havendo o prazo máximo de doze semestres para a finalização da formação. A estrutura curricular está organizada com o intuito de possibilitar a formação geral do professor, com as disciplinas dos fundamentos da educação, procedimentos para a prática pedagógica, que se fundamentam nas disciplinas ligadas aos conhecimentos e às metodologias específicas de cada campo do conhecimento (metodologias da: matemática, ciências, história, geografia, língua portuguesa, música, artes cênicas, educação e artes, entre outras...). Já as disciplinas específicas da formação do professor de Educação Especial, estão agrupadas nas três categorias objeto da formação (Dificuldade de Aprendizagem, Surdez, Déficit Cognitivo)<sup>18</sup>.

O regime do curso é seriado, semestral, ingresso anual no primeiro semestre letivo do ano. A carga horária a ser vencida é de duas mil setecentos e quarenta e cinco horas (2.745), em disciplinas obrigatórias, e trezentos e setenta e cinco horas (375h) que contemplam a parte flexível do Currículo, sendo duzentos e dez horas (210h) em Disciplinas Complementares de Graduação-DCG e cento e sessenta e cinco horas (165h) em Atividades Complementares de Graduação-ACG, totalizando três mil cento e vinte horas (3.120), como carga horária total mínima a ser vencida.

---

<sup>17</sup> O curso de Educação Especial surgiu no ano de 1962, oferecendo dois Cursos de Extensão para formação de professores de deficientes auditivos. A partir de 1964, a formação de professores para deficientes auditivos passou a ser obtida por meio de estudos adicionais, em parceria com o Instituto de Educação Olavo Bilac/Santa Maria/RS. Em 1974, foi implantada a Habilitação Específica em Deficientes da Audiocomunicação do Curso de Pedagogia no Centro de Educação da UFSM. No que se refere à formação do professor para deficientes mentais, o Centro de Educação ofereceu, em 1975, a Habilitação Específica em deficientes mentais, vinculada também ao Curso de Pedagogia. O Curso de Formação de Professores para a Educação Especial – Habilitação em Deficientes Mentais, como Licenciatura Curta, foi oferecido nos anos de 1977 e 1978, passando, em 1979, à Licenciatura Plena. O curso de formação de professores para Deficientes da Audiocomunicação continuou a ser considerado como Habilitação do Curso de Pedagogia até o ano de 1983, quando ocorreu a reestruturação do Centro de Educação, a qual resultou na também reestruturação dos Cursos de Pedagogia e Educação Especial – Habilitação Deficientes Mentais. No ano de 1984, passa a ser denominado Educação Especial Licenciatura Plena, com Habilitação em Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação, permanecendo assim até o ano de 2004. O Curso de Educação Especial teve sua última reformulação curricular em 2003, tendo o ingresso da primeira turma, desse novo currículo, no 1º semestre de 2004. Atualmente, o curso denomina-se Educação Especial Licenciatura Plena – Diurno. Informações retiradas do site do Curso (<http://w3.ufsm.br/edespecial/?p=180>)

<sup>18</sup> Ver mais em <http://w3.ufsm.br/edespecial/?p=180>

Os conteúdos curriculares estão distribuídos em núcleos: o núcleo didático pedagógico, com mil quatrocentos e quarenta horas (1440h), em disciplinas teóricas e práticas; o núcleo da fundamentação da Educação Especial, com trezentos e sessenta horas (360h), em disciplinas teóricas e práticas; o núcleo por categorias (Dificuldade de Aprendizagem, Déficit Cognitivo e Surdez), com quatrocentos e noventa e cinco horas (495h); e o núcleo de estágio supervisionado, com três estágios, um de cada uma das categorias, de cento e cinquenta horas (150h) cada.

Após concluir o Núcleo por Categorias-Déficit Cognitivo, o qual é composto pelas disciplinas de Déficit Cognitivo (60h) e Alternativas Metodológicas para o aluno com Déficit Cognitivo (45h), os acadêmicos estão aptos para realizarem o Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo.

O Estágio Déficit Cognitivo é realizado no 8º semestre do curso e, portanto, é o último estágio. Realiza-se em 150 horas, sendo 105 de prática nas instituições e 45 de orientações (estudo do referencial teórico, planejamento, avaliação, entre outras atividades). A disciplina apresenta, como programa: a proposta pedagógica (delimitação do campo de estágio, elaboração dos objetivos, elaboração da revisão bibliográfica e construção do referencial teórico e elaboração dos procedimentos metodológicos e de avaliação); regência em instituições de ensino (elaboração, execução e avaliação dos planos de aula); relatório teórico-prático da regência (elaboração do relatório com avaliação das atividades desenvolvidas na atuação pedagógica e apresentação/defesa do relatório).

Os acadêmicos podem realizar os estágios em dupla ou individualmente. Podem realizar o estágio em instituições especiais, classes especiais, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), algumas horas no AEE e algumas horas na sala regular. Essa organização fica a critério dos alunos, do orientador e das instituições nas quais a prática será realizada.

O relatório de estágio não apresenta uma formatação padrão de elaboração, ficando a critério de cada orientador e acadêmico a organização do mesmo. Contudo, os elementos descritos no programa da disciplina devem estar registrados nesse relatório. A maneira como cada orientador desenvolve o programa da disciplina é baseada em sua perspectiva teórica de estudo e trabalho.

Após a elaboração do relatório, ocorre a apresentação/defesa da prática de estágio. Tal apresentação/defesa pode ocorrer na escola onde se realizou a prática;

na universidade, para os colegas da turma de estágio, com convite para os professores das escolas, pode contar ainda com a presença dos professores do curso e de acadêmicos de outros semestres. Depois de apresentados os relatórios, devem ser entregues à Coordenação do Curso, que os encaminha para o arquivo no Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial – Setor de laboratórios e práticas do Curso de Educação Especial (NEPES/CE).

Após breve apresentação de como se organiza o curso de Educação Especial e como são produzidos os relatórios de estágio, apresentarei os materiais de análise, tendo em vista a composição da materialidade analítica, considerando como esses relatórios foram selecionados, quantos foram lidos e como foram selecionados os fragmentos para análise.

### 2.3.2 Os materiais de análise

O grupo de materiais selecionados, para construção da materialidade analítica da pesquisa, e as características que compõem esta materialidade são apresentados na tabela que segue.

Tabela 2. - Grupo de materiais.

	Ano	Número de Relatórios analisados	Número de Fragmentos coletados	Local de arquivo	Questões para construção da materialidade:
<b>Relatório de Estágio Supervisionado – Déficit Cognitivo</b>	2010	9	48	NEPES/CE	Como os acadêmicos escrevem sobre o sujeito da deficiência? Definições, conceitos, circunscrições de sua produção.
	2011	7	26	NEPES/CE	Quais saberes estão sendo operacionalizados para dizer do sujeito da deficiência?
	2012	21	74	NEPES/CE	Como os acadêmicos consideram as produções (descrições) do sujeito da deficiência que trabalham nos estágios?
	2013	8	31	NEPES/CE	Como os acadêmicos operam com os conceitos de sujeito da deficiência do discurso da legislação de cunho inclusivo para dizer desse sujeito?

A análise dos relatórios ocorreu durante um ano e meio, período em que cursei o mestrado. Foram muitas leituras dos relatórios, volta aos documentos legais, leituras dos relatórios, volta ao referencial teórico. A cada nova leitura dos documentos legais, novas questões surgiam para analisar nos relatórios, e a cada nova análise dos relatórios, emergiam novas questões para retomar nos documentos legais e nos referenciais teóricos.

É importante ressaltar que não tive acesso à totalidade de relatórios produzidos no período delimitado da pesquisa, pois muitos não se encontram disponíveis no local de arquivo. Foram desconsiderados, para leitura, o meu relatório de estágio e os relatórios de estágio em que as práticas tenham sido realizadas em instituições especiais, pois o interesse aqui neste estudo é para as produções que remetam as práticas em instituições ditas inclusivas. Assim, dos Relatórios de Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo disponíveis no NEPES/CE, foram lidos 48 relatórios. Desse total, foram retirados 181 fragmentos.

Os 181 fragmentos foram separados em 14 grupos para compor a materialidade analítica: 1º- sujeito como estrutura organizada; 2º- sujeito nomeado/rotulado; 3º- sujeitos que recebem o AEE; 4º- o professor de Educação Especial; 5º- a escola para os sujeitos; 6º- o curso de Educação Especial; 7º- o diferente/a diferença; 8º- a mediação; 9º- o sujeito com deficiência; 10º- o diagnóstico; 11º- a Educação Especial; 12º- a inclusão escolar; 13º- os espaços ocupados e 14º- operacionalização de saberes. Para fazer essa separação, realizei a leitura atenta de todos os fragmentos, separando-os em função de recorrências discursivas, de acordo com o interesse do estudo. A tabela a seguir apresenta os grupos de análise apresentados e o detalhamento (repetições, características, definições...) que auxiliaram no processo de agrupamento das narrativas.

Tabela 3 - Grupos de Análise

	<b>Grupo de análise</b>	<b>Detalhamento do grupo</b> (repetições, características...)
1	Sujeito como estrutura organizada	Estrutura da SRM, o que a sala precisa, o que tem na sala, como se organiza.
2	Sujeito nomeado/rotulado	Nomear/rotular o que falta no sujeito, o que o sujeito tem, não tem, apresenta, não apresenta, possui, não possui...
3	Sujeitos que recebem o AEE	Alunos atendidos, alunos encaminhados, o AEE, como realizam o AEE.
4	O professor de Educação Especial	Quem é esse sujeito, qual seu papel, funções.
5	A escola para os sujeitos	Como eles veem a escola, qual o papel da escola, conhecimento dos profissionais, presença na escola, encaminhamento para escola.
6	O curso de Educação Especial	Saberes do curso, conhecimento transmitido, organização do curso, opção pelo curso, sujeitos produzidos pelo curso.
7	O diferente/a diferença	O diferente, a diferença, potencialidades
8	A mediação	Mediação, elementos mediadores, ZDP
9	O sujeito com deficiência	Como se referem a deficiência, apresentação de características.
10	O diagnóstico	Referência ao diagnóstico médico, como dizem do diagnóstico
11	A Educação Especial	Como veem e se referem a Educação Especial
12	A inclusão escolar	Como e o que dizem da inclusão, relação prof. de Educação Especial prof. da Sala Regular
13	Os espaços ocupados	Espaços que o sujeito ocupa, atendimentos que recebe
14	Operacionalização de saberes	Como dizem do desenvolvimento do sujeito, referências utilizadas.

Fonte-Elaborado pela autora

A partir desse agrupamento, comecei a pensar na forma como esses grupos se relacionam. Assim, entendi que a maneira dos acadêmicos definirem, nomearem os sujeitos com deficiência está associada a produção do sujeito em duas unidades pré-existentes, uma relacionada ao nível orgânico e a outra ao nível social.

No nível social a produção do sujeito da deficiência está relacionada às funções e aos modos de condutas regulares e normalizados, que são possíveis de controle. A

deficiência é relacionada ao convívio social, as características do sujeito com deficiência com relação a sua interação com o meio social.

Já no nível orgânico a deficiência está atrelada aos saberes médicos. O discurso médico da deficiência, como uma causa orgânica ligada ao corpo, ao indivíduo deficiente, é comprovado com um diagnóstico médico.

No capítulo 4 - “Acadêmicos de Educação Especial: os expertises legitimando a produção de um modo de caracterizar o sujeito da deficiência” será aprofundada a discussão sobre essas duas categorias de análise.

Desde as perguntas que fiz, a partir do contato com os materiais, até o processo de análise que se constituiu, potencialmente, neste trabalho, sistematizei alguns conceitos para compor uma rede de possíveis interpretações e construções. Foram-me importantes, nesse processo, as noções de sujeito, discurso e normalidade, oriundas dos estudos foucaultianos, a fim de analisar as condições de possibilidade da produção do sujeito com deficiência, no presente, no contexto da educação inclusiva. Mais especificamente, depreender como os acadêmicos da Educação Especial da UFSM estão aprendendo a operar, por efeito, a legitimação política dessa produção de sujeitos nas escolas inclusivas.

A partir da noção de sujeito de inspiração foucaultianas busquei compreender as práticas constitutivas do sujeito como predeterminadas por saberes e relações de poder que “como [...] práticas e saberes vêm funcionando, [...], para fabricar [...] o sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2005, p. 17). Entendo com isso, que a produção do sujeito com deficiência se dá por regimes de verdades. Tais regimes são produzidos como verdadeiros pelas práticas discursivas e não discursivas em determinadas condições históricas, pois levam em consideração as condições de possibilidade de cada momento histórico, pois a verdade está no discurso que inventa modos de pensar verdadeiros e não no sujeito.

Tomo a noção de discurso como um conjunto de enunciados que possibilitam, ao serem colocados em uso, produzirem sujeitos e grupos de sujeitos que hoje se tornam público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, para analisar as narrativas sobre o sujeito com deficiência parto do princípio de que não existe nada escondido, nada atrás do discurso e por isso “os discursos em si mesmos não são nem falsos nem são verdadeiros, eles definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do falso, os discursos não descobrem a verdade, eles a inventam” (VEIGA-NETO, 2007, p.101), “são práticas organizadoras da realidade”

(SOMMER, 2007, p.58) e como tais são produzidas na relação de poder. Sendo assim, ao olhar para os textos oficiais da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, não procurei o que estaria por trás dos documentos, mas para como esses documentos estariam produzindo histórica e politicamente as práticas da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. E nas narrativas dos acadêmicos ao dizerem do sujeito com deficiência como em uma relação de poder e saber acabam produzindo tais sujeitos.

## ***CAPÍTULO III***

### **3 CENÁRIO: A PRODUÇÃO DE UM TIPO DE SUJEITO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO REGIME DISCURSIVO POLÍTICO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Antes de iniciar a discussão desse capítulo, traçarei algumas metas que tenho para serem desenvolvidas nele. Tais metas foram delineadas a partir de alguns dos objetivos específicos desse trabalho. São elas: a) os bastidores, para pensar como a Educação Especial é significada na perspectiva da Educação Inclusiva. b) identificar como a produção de um sujeito com deficiência se constituiu a partir do regime discursivo político da inclusão escolar. c) analisar o que é recorrente nos documentos que compõem esse cenário, para a naturalização da produção da deficiência no conceito público-alvo da Educação Especial, considerando a perspectiva inclusiva.

#### **3.1 BASTIDORES**

Os bastidores encontram-se atrás do cenário, é o espaço em que esse cenário é construído. Assim, entendo, como bastidores desse estudo, os acontecimentos os quais considero que constituem a possibilidade de hoje se pensar em Educação Inclusiva.

Retomarei alguns acontecimentos, embora esses já tenham sido estudados e discutidos em outros trabalhos<sup>19</sup>. Porque precisei recorrer a eles e aos estudos decorrente deles para que pudesse compreender as práticas inclusivas postas em operação, hoje no Brasil, como também para que eu pudesse compreender como surgiram certos conceitos-ferramentas e como eles poderiam me ser úteis para operar na análise aqui desenvolvida.

É importante me referir, em especial, ao Curso “Os Anormais”, ministrado por Michel Foucault no ano de 1975, no Collège de France, mais especificamente a aula de 15 de janeiro de 1975 e ao Curso Segurança, Território e População, ministrado por Foucault em 1978. Com relação à aula de 15 de janeiro de 1975, é importante ressaltar que não me ateei a uma longa discussão das ideias apresentadas pelo autor nela. Meu olhar será destinado, breve e especificamente, à discussão que o mesmo

---

<sup>19</sup> Lockmann (2010); Fröhlich (2010), entre outros.

apresenta sobre a lepra e a peste em função de perceber que inclusão e exclusão já aparecem nas práticas no caso da lepra e no caso da peste, pois as práticas de in/exclusão, hoje colocadas em funcionamento, configuram-se como (re) atualizações dessas práticas.

Nas práticas relacionadas à lepra, excluía-se os sujeitos leproso por acreditarem que eles eram uma ameaça à organização da cidade, para que eles não contaminassem outros sujeitos. Por isso, os leproso eram afastados do convívio social, eram considerados mortos vivos; sua exclusão era acompanhada de uma cerimônia fúnebre e seus bens distribuídos (FOUCAULT, 2010).

Já no caso do sujeito com peste, os regulamentos agiam de outra maneira, tendo uma finalidade e instrumentos diferentes daqueles utilizados na exclusão do leproso. Eram outras práticas, uma vez que: “[...] creio que a substituição, como modelo de controle, da exclusão do leproso pela inclusão do pestífero é um dos grandes fenômenos ocorridos no século XVIII” (FOUCAULT, 2010, p.38).

Diante dessas práticas, pode ser observado, em Foucault, que, no caso da peste, não se trata mais de excluir os sujeitos, mas de deixá-los de quarentena, “[...] não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir lugar, de definir presenças, e presenças controladas” (FOUCAULT, 2010, p.39).

Ao processo histórico de substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste, Foucault denomina de invenção das tecnologias positivas de poder:

[...] A reação à lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão, etc. A reação à peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber. Passou-se de uma tecnologia de poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos (FOUCAULT, 2010, p.41).

Foram inventadas técnicas de poder que não agiam por rejeição, contudo por produção e maximização da produção. Inventou-se um poder que agia não por exclusão, porém por inclusão densa e analítica, poder que atuava não pela separação em grandes massas, mas pela distribuição de acordo com as individualidades. Um poder ligado a mecanismos que asseguravam a formação, o investimento, a acumulação e o crescimento do saber (FOUCAULT, 2010).

Conforme já mencionado, não me deterei a uma longa discussão a respeito de tais práticas. Em resumo, entendo que as práticas de inclusão colocadas em

operação, desde a Idade Média, objetivavam conhecer todos os sujeitos, para encaixá-los em lugares, com a finalidade de melhor conduzir suas condutas e, com isso, manter a ordem social e maximizar a produção.

Sobre isso, tratarei a partir de agora, na tentativa de mostrar como considero que venham ocorrendo tais práticas e por que elas parecem ser interessantes para nossa sociedade.

Em meu projeto de qualificação, havia um subitem, intitulado “Tempos e Espaços: elementos disciplinadores”, no qual abordei a prática do exame apresentada por Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (2014) para análise de alguns fragmentos discursivos dos acadêmicos, em especial, aqueles em que percebia a operacionalização dessa prática, a qual se prestava para a sociedade disciplinar, que coloca o indivíduo “tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros, e isso em sua própria individualidade; um indivíduo que tem de ser treinado ou retreinado, tem de ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT, 2014, p.187).

A ênfase que dei era para a disciplina. Compreendo que a disciplina “analisa, decompõe, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações” (FOUCAULT, 2008, p.74). O caráter disciplinatório classifica os elementos identificados em função dos objetivos determinados, estabelece as sequências, estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente (FOUCAULT, 2008). A partir de tais procedimentos e práticas, a disciplina faz a demarcação dos considerados inaptos, incapazes, ou seja, a demarcação entre os considerados normais e aqueles tomados como anormais. Com isso, é possível perceber, evidentemente, que primeiro se cria o modelo (norma) e, em função dele, são operadas as práticas de normalização disciplinar. Parte-se da norma para identificar o normal e o anormal: “é por causa disso que eu preferiria dizer, a propósito do que acontece nas técnicas disciplinares, que se trata muito mais de uma normação do que de uma normalização” (FOUCAULT, 2008, p.75).

Naquele momento do projeto de qualificação, eram essas, as práticas disciplinares que me orientavam para a análise dos enunciados dos acadêmicos do curso de Educação Especial em seus estágios, já que percebia que eles tinham uma norma construída durante sua formação e, a partir dela, localizavam os sujeitos com os quais realizavam as intervenções. As práticas e os procedimentos postos em

operação, pelos acadêmicos, buscavam localizar esses sujeitos na norma estabelecida pelos saberes da formação relatados em seus relatórios.

Dando continuidade ao estudo após a qualificação, após defesa da monografia da especialização<sup>20</sup> percebi que não é só isso. Não se tratava apenas de disciplinar esses sujeitos, não se tratava apenas de colocar os sujeitos na norma. As práticas da Educação Especial, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, buscavam outra coisa

[...] ao inclui-los na sociedade e nos processos de escolarização, está se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis. Portanto ...incluir. Aproximar. Conhecer. Diferenciar. Normalizar. Gerenciar. Prevenir. Intervir. Enfim...governar. Tais operações são colocadas em funcionamento na sociedade atual por diferentes estratégias, entre elas, pode-se destacar, a inclusão escolar (LOCKMANN, 2010, p.64).

Em uma perspectiva inclusiva não se deseja apenas disciplinar os sujeitos, busca-se também governá-los, principalmente os sujeitos pertencentes aos grupos minoritários como: pobres, minorias étnicas, raciais e linguísticas, deficientes, pois esses se configuram como um risco para a ordem social.

Entendendo que governar se refere

[...] ao deslocamento no espaço, ao movimento, que se refere à subsistência material, à alimentação, que se refere aos cuidados que podem dispensar a um indivíduo e à cura que se pode lhe dar, que se refere também ao exercício de um mando, de uma atividade prescritiva, ao mesmo tempo incessante, zelosa, ativa, e sempre benévola. Refere-se ao controle que pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir. E, enfim, refere-se a um comércio, a um processo circular ou a um processo de troca que passa de um indivíduo a outro (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Cabe ressaltar, ainda, que “nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre as pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008, p. 164). Essa é a principal característica da sociedade de segurança, seu alvo é a população, e seus mecanismos são os dispositivos de segurança.

No entanto, isso não quer dizer que na sociedade de segurança não se quer normalizar, mas que nela ocorre uma inversão no processo. Se na sociedade

---

<sup>20</sup> Trabalho intitulado “A produção do aluno incluído no discurso da Gestão Escolar”, apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional, o qual teve orientação da Prof. Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes. Nesse trabalho discuti sobre a normalização dos sujeitos, com o foco na produção do sujeito, mais especificamente a produção dos alunos ditos incluídos pelos gestores de duas escolas inclusivas.

disciplinar primeiro se definia a norma para enquadrar o normal e o anormal, na sociedade de segurança, “o normal é que é primeiro, a norma deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (FOUCAULT, 2008, p.83).

Primeiro se identifica o normal e o anormal e, a partir dele, se produzem as diferentes curvas de normalidade. Não se trata mais de uma normação como na sociedade disciplinar, porém de uma normalização. Isso significa que “a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis” (FOUCAULT, 2006, p.83).

A normalidade “se movimenta em um espaço de fronteiras frágeis, maleáveis e negociáveis de acordo com os desejos dos sujeitos e dos grupos que eles integram” (LOPES e FABRIS, 2013, p.45). Assim, ela deve ser compreendida como “um campo móvel ou zona de instabilidade em que desafios se impõem como convites para sermos constantemente outros ou para sermos diferentes do que éramos [...]” (LOPES e FABRIS, 2013, p.45, grifo da autora).

A norma pode ser aplicada a um corpo ou a uma população que se quer regulamentar. Dessa forma, ela “age tanto na definição de um modelo tomado a priori aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros” (LOPES e FABRIS, 2013, p.42). O modelo é “na realidade, produto de uma estatística. Geralmente, é resultado de cálculos de médias” (CANGUILHEM, 2007, p.110).

Outras ideias sobre norma foram abordadas por Foucault (2010) na aula de 15 de janeiro de 1975, a partir da segunda edição do livro *O normal e o patológico* de Canguilhem:

[...] a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. [...] a norma é portadora de uma pretensão de poder. A norma [...] é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação (FOUCAULT, 2010, p.43).

Como um princípio de correção, a norma cria uma zona de corrigibilidade, em que estão os “indesejados, os doentes, os perigosos, os desviantes, os deficientes,

os loucos, ou qualquer um que antes era denominado de anormal ou incorrigível e passou a ser produzido como alguém a recuperar” (LOPES e FABRIS, 2013, p.61). Nesse sentido, a inclusão se configura como uma forma econômica de cuidado da população.

Ao entender que as práticas de inclusão são um meio, talvez o mais eficaz, para o controle da sociedade, é preciso me movimentar a fim de entender a governamentalidade. Menciono me movimentar, pois, apesar de parecer evidente, notei a necessidade desse na discussão, mas tentei fugir dele até o último momento. Fiz esse primeiro movimento de recusa por considerar um dos conceitos foucaultianos mais difíceis de trabalhar. Contudo, percebi que a governamentalidade, apresenta-se como uma possibilidade de pensar a articulação entre as práticas desenvolvidas sobre os sujeitos deficientes e as estratégias de governo que operam sobre as populações por meio das políticas educacionais. Logo, não havia mais como fugir. Foi nesse momento que passei a buscar essa noção em outros estudos, a fim de que esses me ajudassem compreender sua operacionalização nesse trabalho.

A governamentalidade é apresentada por Foucault na aula de 1º de fevereiro de 1978, do *Curso Segurança, Território e População*, desenvolvido ao longo do ano de 1978, no Collège de France. Ainda que não seja uma definição fechada, ele a apresenta como

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem mais específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. E segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros –soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p.143-144).

Com isso, Foucault mostra como o Estado de justiça do tipo feudal, que correspondia a uma sociedade da lei, passou a um Estado administrativo, não mais feudal, mas um Estado que corresponde a uma sociedade de regulamentos e de disciplina. Ainda, deixa claro como esse último chega a um Estado de governo, o qual não é definido por sua territorialidade ou pela superfície ocupada, entretanto pela massa da população (FOUCAULT, 2008). Esse Estado de governo, por meio da

aproximação entre os sujeitos, aproximação efetivada pela inclusão, possibilita maior controle sobre todos os sujeitos, maior regulação e, conseqüentemente, mais governo.

É necessário agora “produzir sujeitos que tenham pelo menos condições mínimas de autogestão e que concordem em ser conduzidos de forma a alcançar acesso e livre participação na sociedade” (MENEZES, 2011, p.56). Que instituição social seria capaz de produzir com tanta eficácia esse sujeito capaz de autogestão do que a escola? Afinal, não é na escola que passamos boa parte de nossas vidas? E, ainda, não é nela que passamos os anos mais propícios para que as aprendizagens se efetivem? Assim, a escola inclusiva passa a ser encarregada de produzir sujeitos competentes, produtivos, uma vez que o “sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar, competindo livremente, e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGA-NETO, 2000, p. 199).

Para melhor se governar os sujeitos, são produzidas classificações, inventam-se lugares, definem-se posições, categorias e subcategorias detalhadas com o intuito de que nada escape da ordem. Aqueles que apresentam um risco para essa ordem são logo aproximados e conduzidos, através da vigilância constante de todos, a deixarem de ser um risco à ordem social ou terem esse risco minimizado até ele se tornar inexistente.

Nesse sentido, delimita-se um grupo de indivíduos para torná-los conhecidos, para saber quais as melhores práticas a serem operadas sobre eles, para se ter maior saber acerca dos sujeitos a serem corrigidos, maior vigilância e, conseqüentemente, maior controle, para melhor governar. Por isso, faz sentido e é tão importante pensar hoje, nesse contexto, em um público-alvo da Educação Especial. No entanto, antes de iniciar, mais especificamente, na discussão sobre o sujeito com deficiência, olharei para os documentos a fim de entender os movimentos que levaram à produção de um público-alvo da Educação Especial em articulação com alguns fragmentos retirados dos relatórios.

### 3.2 CENÁRIO – A POLÍTICA DE PRODUÇÃO DE UM SUJEITO COM DEFICIÊNCIA NUM REGIME DISCURSIVO DA INCLUSÃO ESCOLAR: REDES DE CAPTURA

A Educação Especial, conforme mostra a PNEEPEI (BRASIL, 2008) se caracterizou, historicamente, como um atendimento educacional substitutivo ao ensino comum para o sujeito deficiente. Esse atendimento costumava ser dado em um espaço considerado segregado (escola especial, classe especial), ou o indivíduo era integrado em classes comuns, as quais enfatizavam práticas relacionadas à deficiência numa dimensão clínico-pedagógica. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem-se uma nova configuração, a qual passa a constituir a proposta pedagógica de toda a escola regular, ou seja, o atendimento da diversidade de sujeitos, dentre eles, o sujeito da deficiência.

Desse modo, a partir de 2008, a Educação Especial, na política educacional, passou a configurar uma modalidade de atendimento que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE); disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento; e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Com essa reconfiguração, a Educação Especial passa a compor a escola regular nomeada como Escola Inclusiva, em que todos têm direito de acesso a ela, como determinam os organismos internacionais, no caso a UNESCO. No fragmento abaixo, ela indica que no “todos” encontram-se os grupos excluídos

[...] os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1998).

Na esteira dos movimentos internacionais pela inclusão as Nações Unidas, é especificada a importância de uma sociedade e de um sistema educacional inclusivo, orientando os países a encontrarem

[...] os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (SALAMANCA, 1994).

Nesse sentido, a inclusão escolar é tomada como uma necessidade, sendo primordial nos tornarmos sujeitos inclusivos para que possamos realizar práticas que garantam o acesso e o desenvolvimento dos sujeitos que até então estavam discriminados e desacolhidos. Esse entendimento me leva ao conceito de subjetividades inclusivas, conceito esse cunhado por Menezes (2011), que o entende como uma atitude comprometida do sujeito consigo mesmo e com o outro. Essas subjetividades poderiam ser identificadas

[...] como aquelas que, entre outras coisas, tivessem condições de acesso, sem restrições, à vida social; se sentissem estimuladas, pela oferta de igualdade de oportunidades, ao autoinvestimento, desenvolvendo suas habilidades e competências; alcançassem autonomia em suas ações para que pudessem bem usufruir do acesso que lhes era ofertado, tornando-se sujeitos capazes de inclusão no jogo econômico do neoliberalismo (MENEZES, 2011, p. 43).

No entanto, não basta apenas afirmar que a inclusão para todos é necessária. É imprescindível que a escola e os professores, constante e efetivamente, mobilizem-se em busca de formação, de recursos, de melhores práticas, como também uma mobilização da sociedade como um todo, para que todos os sujeitos possam circular, comunicar-se, produzir, e, principalmente, consumir.

No contexto dos sistemas educacionais e escolares para ocorrer a mobilização esperada, sensibilizam-se os professores, os alunos, os funcionários, os pais, através de campanhas, palestras, seminários, com o objetivo de mostrar como é bom, como é produtivo conviver com os deficientes, aprender com eles e mostrar como eles aprendem com os demais sujeitos. Dessa maneira, segundo Machado (2015),

Envolve-se a comunidade escolar para conscientizá-la de que garantir o direito do outro passa a ser garantia dos meus direitos, dos direitos de todos – nessa lógica, garantir o espaço do outro garante meu espaço, minha segurança, a segurança de todos. Afinal, numa sociedade ordenada, como se pretende a sociedade inclusiva, todos ocupam determinados espaços e posições sociais (MACHADO, 2015, p.129).

Para inclusão, a sensibilização da comunidade escolar é uma constante mobilização dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, formando uma sociedade mais caridosa, mais justa, mais humana. Em outra perspectiva, com a ordenação, teremos um mundo mais produtivo, mais controlado, em que a possibilidade de regulação é de todos.

São diferentes as maneiras de se pensar, trabalhar, entender a inclusão. Compreendo-a como um poderoso discurso político, o qual, articulado a outros dispositivos<sup>21</sup>, opera na captura dos sujeitos. No caso dos sujeitos da deficiência, é um modo de ordenar, controlar e governar os modos de condição desses sujeitos, o que se constitui num modo de enquadrá-los e de transformá-los em sujeitos que serão definidos, na PNEEPI (2008), como público-alvo da Educação Especial.

A partir da perspectiva estudada, não considero que esse entendimento seja o melhor ou o mais correto para se pensar a inclusão, mas, para mim, nesse momento, é o que faz mais sentido. A partir das lentes do pós-estruturalismo, entendo a inclusão como:

[...] uma invenção produzida na/pela linguagem. Nessa compreensão, a invenção da inclusão ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando começa a ganhar forma de lei, a desenvolver diferentes mecanismos de vigilância e de controle (LOPES, 2007, p.15).

Cada sociedade tem seu regime de verdade, tem seus discursos que ganham status de verdade, discursos esses que são aceitos e que passam a funcionar como genuínos em um dado momento. O discurso verdadeiro “não habita num já-aí, antes, é produzido como acontecimento num espaço e num tempo específico” (CANDIOTTO, 2007, p. 204). Assim, “entendo por verdade o conjunto de procedimento que permitem pronunciar a cada instante e a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros” (CASTRO, 2016, p. 421).

Como afirma Foucault (2013), não é qualquer pessoa que pode dizer qualquer coisa, em qualquer momento, com a garantia de que o que disse será considerado verdadeiro:

[...] em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 2013, p. 8-9).

Com o propósito de ser considerado como parte integrante de um regime de verdade, o discurso precisa apresentar algumas especificidades:

---

<sup>21</sup> Alguns estudos sobre o assunto Lockmann (2010); Fröhlich (2010), Menezes (2011), entre outros.

[...] a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que produzem; ela é permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pelo poder político; é amplamente difundida, tanto por meio das instâncias educativas quanto pela informação; ela é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidade, mídias, escrita, forças armadas); ela é o motivo de um embate social e de um debate político violento, sob a forma de 'lutas ideológicas'<sup>22</sup>(REVEL, 2011, p.148-149).

A partir da PNEEPEI (2008), a inclusão é tomada como um regime de verdade, o qual orienta as práticas desenvolvidas pela Educação Especial na escola regular, o que as constitui como um imperativo.

Acredito que as políticas públicas inclusivas produzidas a partir de um determinado momento histórico e, em especial a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, sejam estratégias de governo (MENEZES, 2011) que poderiam ser materializadas em outra analogia que me parece interessante: a rede dos pescadores.

Explico: o pescador, quando lança uma de suas redes ao mar e não consegue capturar muitos peixes, precisa trocar a rede. Troca a rede considerando que, para pegar mais peixes, necessita utilizar uma rede com malha menor. Se mesmo assim não conseguir pegar a quantidade de peixes desejada naquele momento, lança ao mar mais e mais redes para que fique no mar o menor número possível de peixes e seu barco cheio. O pescador, portanto, vai modificando constantemente suas estratégias, colocando em uso ferramentas mais especializadas (suas redes) e se utilizando de diferentes técnicas de observação, de planejamento, de organização a fim de que cada vez menos peixes lhe escapem.

Utilizando essa analogia me permiti olhar para a política pública de educação inclusiva, que está sendo desenvolvida a partir de alguns documentos internacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos - EPT (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Essa política de educação e inclusão de todos se configura, por analogia, como um conjunto de princípios, a qual, tal como o pescador, vai criando estratégias e mecanismos para que nenhum sujeito escape das suas malhas. Há, desse modo, um discurso político-legal que aumenta ou diminui cada vez mais as malhas, para que haja, cada vez, o reconhecimento do outro para estar num mesmo

---

<sup>22</sup> Ideologia aqui tem o sentido de afirmar que, ao ser tomado um discurso verdadeiro num regime de pensamento político, tem-se uma ordenação de ideias que passam a representar o real, ou a constituir uma realidade capaz de ser lida pela ideia.

lugar, no sentido de que ninguém se escape para o mar. As malhas/estratégias, ferramentas de controle, e as técnicas se tornam cada vez mais especializadas, pois sempre existem sujeitos que escapam e, para tanto, precisam ser reduzidas ou aumentadas as malhas, com novas leis e programas, a fim de capturar a todos, sem deixar nenhum à deriva, sem deixar ninguém “a nadar, a nadar”<sup>23</sup>.

Sendo assim, passo a circunscrever o imperativo da inclusão escolar a partir da analogia das malhas da rede e passo a pensar sobre o texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Essa se constitui em um acontecimento que imprime a perspectiva da inclusão na educação pelo princípio dos direitos humanos, ou seja, a educação como “um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1998, p. 2). Nela é abordado, no art.5, a necessidade de, em todo o mundo, ampliar-se o raio de ação da educação básica (UNESCO, 1998, p. 5); levando em conta a “diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos” (idem).

A partir disso, foi possível notar uma vontade de capturar a todos; de reconhecer a diversidade e as necessidades de aprendizagem para o planejamento de ações educacionais capazes de atingirem a todos. Observei, então, que a escolha estratégica de uma rede de malha bem pequena, jogada para sensibilizar a todos para a inclusão, é feita para que todos possam ser capturados e nenhum fique à deriva; para que todos se reconheçam, num regime em que cada um que está fora do jogo do consumo deve ser acrescentado.

A malha pequena da rede amplia a possibilidade de captura e, com isso, cria a necessidade de ampliar os raios de ação sob o princípio da sensibilização, como estratégia de governo das condutas de todos. Permito-me afirmar que as condições históricas de emergência da Declaração Mundial de Educação para Todos fez e faz operar a ação daquele pescador que estava conhecendo o mar, atirando a primeira rede, uma rede capaz de capturar muitos, no sentido de

Sensibilizar [...] governar, mas a história nos mostra que já nos sensibilizamos de muitos modos. Essas práticas podem nos mobilizar, nos direcionar, nos subjetivar, mas elas não nos determinam. Afetar-se com o outro, comover-se com ele, são expressões que não estão inexoravelmente relacionadas com

---

<sup>23</sup> Fala da Dory peixinha, personagem do filme Procurando Nemo (2003), que sofre de perda de memória recente e que no enredo do filme é a caricatura do louco, do outro que não é o mesmo.

nenhuma noção essencial ou transcendental, exceto que as tomemos como tais. (MACHADO, 2015, p. 164)

Continuando a refletir acerca das redes de captura, percebi uma rede de malha média sendo lançada ao mar. E, com isso, mergulhei na leitura do texto da Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994). Neste documento, foi possível identificar o aumento da malha, pois do ‘todos’ se passa a procurar e identificar um grupo específico de sujeitos a serem capturados pela inclusão. Essa captura se dirige àqueles que apresentam Necessidades Educacionais Especiais-NEE<sup>24</sup>. E, para capturar esses, faz-se necessária uma malha de acordo com o seu tamanho, para que esses não escapem e fiquem soltos ao mar.

Na Declaração de Salamanca (1994), a Educação Especial se constitui um dos raios de ação da Educação, que possibilita colocar em operação a construção de escolas e espaços inclusivos para aqueles sujeitos que “devam ser incluídas [crianças] em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. **Isto levou ao conceito de escola inclusiva**” (SALAMANCA, 1994, p.3-4, grifo meu). O destaque (negrito) é para apontar como essa declaração indica aquilo que caracteriza a escola inclusiva, ou seja, a presença, nos arranjos educacionais, daqueles que apresentam Necessidades Educacionais Especiais. No mesmo seguimento discursivo, a escola inclusiva é aquela centrada na criança, sendo o espaço “de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto à dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa” (SALAMANCA, 1994, p.4). Nesse contexto, constitui-se a escola como estratégia de captura para a inclusão e como forma de governmentação da população, uma vez que é ressaltada, no texto da Declaração, a palavra povo, a qual expressa a preocupação não com os territórios ou com as instituições, mas em como o população, numa racionalidade de governo, torna-se alvo.

Logo, a malha mudou. Do ‘todos’, passa-se para as crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais, em que se pressupõe a identificação e a classificação dos sujeitos numa ordem pautada na interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional, com uma instituição social escolar que é chamada para atender ao desafio de ensinar a todos em um ensino regular, que

---

<sup>24</sup> Utilizo Necessidades Educacionais Especiais, pois é esse o termo que aparece nessa Declaração.

tem, como característica, a diversidade de sujeitos. Ou seja, ao utilizar a denominação Necessidades Educacionais Especiais, passa-se a se referir a um grupo dentro do 'todos', que são aquelas crianças ou jovens cujas Necessidades Educacionais Especiais se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem.

É possível observar que as necessidades estão centradas no sujeito que precisa ser assistido pela educação e, ainda, as necessidades especiais marcam um sujeito que, também, é narrado como especial, pois nele está marcado o deslocamento com relação à norma.

Na malha média da rede produzida, como diretriz para a escola inclusiva, o grupo de sujeitos identificado como apresentando Necessidades Educacionais Especiais se produz como aquele em desvantagem, diverso, deficiente, com dificuldades de aprendizagem, com diferença individual. Trata-se de um tipo de descrição que caracteriza um indivíduo a ser identificado em função daquilo que lhe falta em relação à normalidade homogênea do 'todos'. Busca-se pescar, com a rede de malha média, um grupo de crianças que precisa ser capturado para ser acompanhado com estratégias de suporte extra, com o intuito de que se exerçam sobre eles correções de tal forma que se igualem na homogeneidade.

Continuando a analogia das malhas das redes, desejo explicitar como venho pensando os efeitos de alguns elementos pontuais das Declarações Mundiais de 1990 e 1994 na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) brasileira na produção de um sujeito da deficiência.

O principal efeito dessas determinações mundiais, na política brasileira, a meu ver, foi a ampliação da malha da rede, o uso de uma malha bem grande para pegar lá do fundo do mar os peixes maiores, os mais estranhos, os mais exóticos, constituindo uma política que, como uma lente de aumento, pudesse construir uma moldura capaz constituir um grupo específico de alunos, os quais são os mais diversos e que, ao serem identificados, podem ser colocados para dentro.

Entretanto, o que me interessa é um ponto específico da PNEEPEI (2008): entender como se opera um discurso para a produção desse grupo específico de alunos que serão capturados pela política de Educação Especial e pela inclusão escolar, como possibilidade de, numa racionalidade, trazer o outro para o mesmo.

Um primeiro fragmento ajudará a dar visibilidade para quais peixes serão pescados, ou seja, quais alunos devem se tornar visíveis para que a educação e a escola inclusiva aconteçam:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com **deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação** nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, [...] (BRASIL, 2008, p. 08, grifo meu)<sup>25</sup>.

O destaque em negrito é para mostrar as três categorias de alunos que passam a constituir o foco de ação da política: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Distinguem-se as Necessidades Educacionais Especiais desses alunos dos demais alunos da escola. Grupos e subgrupos são criados para serem identificados os alunos a quem a Educação Especial inclusiva, na escola regular, destina-se.

A perspectiva dessas divisões é justificada, na PNEEPEI (2008), com a possibilidade de escolhas para o raio de ação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois não basta o sistema e a escola serem inclusivos, a Educação Especial, enquanto campo educacional<sup>26</sup>, precisa também ser inscrita na inclusão.

Essas relações inclusivas como ação, a meu ver, passam a dizer dos sujeitos com deficiência, desse sujeito que a Educação Especial precisa se ocupar, já que precisa ser garantida a sua inclusão: um campo de saber que é a Educação Especial para acompanhar o sujeito desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; um espaço especializado para corrigir, o qual se traduz no Atendimento Educacional Especializado – AEE; a correção para que se possa capturar esse grupo de alunos mais tempo e em níveis mais elevados do ensino; a formação de um especialista para produzir o jogo da inclusão; o enredamento da família do aluno e da comunidade no jogo da inclusão; a modificação física e a captura pela via da autorização legal de modos de comunicação e informação para atingir a todos; e a articulação desse raio de ação com outros para a construção e execução de políticas públicas que regulamentem o controle de todos num projeto inclusivo<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Os fragmentos retirados dos documentos, bem como os retirados dos relatórios de estágio, encontram-se em caixa de texto para destaque, para facilitar identificação.

<sup>26</sup> Para POSSA (2013), “A Educação Especial como campo do saber se constitui [...] em uma prática pedagógica especializada e institucionalizada através de uma rede discursiva que identifica o dispositivo político da educação de todos desde os anos 30 no Brasil, faz [...] como estratégia [o] funcionamento [de] modos de objetivação/subjetivação que produz sujeitos capazes de se ocuparem em construir para si uma posição para operarem sobre outros sujeitos num sistema de utilidade e produtividade a prevenção, do controle e da manutenção de um processo educativo normalizador” (p. 132-133).

<sup>27</sup> Este comentário analítico diz respeito às garantias, citadas na PNEEPEI (2008), para que seja atingido o objetivo de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência,

A PNEEPEI (2008) coloca em funcionamento uma estratégia que, pela produção de sujeitos, aciona práticas que determinam a posição que esses ocupam na escola inclusiva. São circunstâncias operacionais calculadas e produzidas para operarem na regularidade de procedimentos. São raios de ação ininterruptos do governo dos corpos, na direção dos gestos, pensamentos e comportamentos. São sujeitos da deficiência que assumem uma posição na inclusão por assujeitamento a uma descrição de quem são; numa relação de forças que lhe é exterior e que os constitui ao mesmo tempo em que se tornam esse sujeito descrito.

Por isso, parece-me tão importante analisar a produção do sujeito deficiente e os modos como a formação em Educação Especial, atravessadas pela PNEEPEI (2008) e que têm inventado esse sujeito. Continuando, nesse sentido, mais um trecho da política:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p. 09)

Nesse fragmento, define-se quem são os sujeitos para os quais a Educação Especial deve garantir a educação inclusiva e, mais adiante, menciona quem são os sujeitos da deficiência:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008, p. 09)

Esse, então, é o sujeito deficiente a ser atendido pela Educação Especial, na Escola Inclusiva. À Educação Especial cabe, ao atuar juntamente com o ensino comum, orientar o atendimento especializado dos alunos com deficiência, em todos os níveis e modalidades do ensino e, para isso, pode se inscrever na perspectiva

---

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, quais sejam: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

inclusiva. O que se firma no texto da PNEEPEI (2008) é Atendimento Educacional Especializado - AEE como uma forma de atuação que disponibilizará serviços e recursos:

[...] o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Esse modo de apresentação da Educação Especial lembra, em muito, a lógica do mercado: uma prestação de serviço e a fabricação de recursos para serem consumidos pela escola inclusiva, tendo em vista o direcionamento do consumo por determinados sujeitos, no caso os alunos com deficiência. A seguir, no item “3.3. Elenco: a insígnia público-alvo da Educação Especial”, será discutido sobre o público em relação ao marketing, e essa lógica do mercado de produtos e consumo ficará mais clara.

Nesse contexto, aparece a necessidade de um especialista na produção do serviço e dos recursos a serem consumidos pela escola inclusiva; surge um professor e, com isso, o empreendimento em sua formação para atuar na Educação Especial inclusiva, a qual tem, como raio de ação, o sujeito da deficiência produzido no documento, conforme está expresso no fragmento a seguir:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009, s/p).

Por outro lado, não basta apenas a formação inicial do professor que atuará no AEE, é necessário um empreendimento na sua formação continuada, bem como na formação dos gestores e demais professores:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

- I aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2009, p. s/p).

Da mesma forma que buscam capturar um outro reconhecido como sujeito da deficiência, a PNEEPEI (2008) e os outros documentos, igualmente, colocam em jogo a captura daqueles que se profissionalizam para o trabalho com a deficiência, com a Educação Especial que vai se produzir, pela formação, num dos reguladores das malhas no sistema educacional. Por isso, interessei-me em pensar em como estamos aprendendo/sendo capturados, nós, professores de Educação Especial, na formação inicial, com as malhas que constituem a captura do sujeito com deficiência para esse lugar do mesmo, do “todos”.

Continuando o estudo da PNEEPEI (2008), percebi que, a partir dela, começou-se a colocar em uso um termo que tem relação com esta lógica produtiva e de consumo de que tratava no parágrafo anterior. Ao pensar nesse movimento nada linear e às vezes bastante enrolado nas malhas dessa rede lançada pela política, vislumbrei uma possibilidade quando, olhando para o texto da PNEEPEI (2008), uma nova estratégia de captura dos sujeitos da deficiência, num novo conceito passou, a partir de 2008, a definir quem não pode escapar da escola inclusiva.

Ao descrever para identificar quem são alguns dos sujeitos da deficiência e suas especificidades capturadas no conjunto dos sujeitos necessitados da Educação Especial, encontrei uma das possibilidades de definição dos sujeitos da deficiência na insígnia público-alvo. Ou seja, um público-alvo que se delimita pela condição individual, capaz de ser lida, no contexto educacional, como um conjunto de indivíduos que possui deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[...] a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como **seu público-alvo** os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p.15, grifo meu)

No movimento de captura do outro, como já assinaléi anteriormente, também somos capturados. E essa insígnia que (re)conhece os sujeitos da deficiência aponta, também, um modo de dizer, na formação do professor de Educação Especial, dos sujeitos da Educação Especial, o que pode estar colocando em funcionamento a inclusão, naturalizado como regime de verdade dessas malhas acionadas pela política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e na definição do público-alvo a que se destina.

### 3.3 ELENCO: A INSÍGNIA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

[...] a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu **público-alvo**... (BRASIL, 2008, p.15)

A visibilidade, para um público-alvo a ser reconhecido, atualiza-se constantemente e em diferentes momentos históricos. Diria, ainda, que, no presente, da inclusão escolar que aparece em vários documentos oficiais nacionais e internacionais, tem se atualizado, segundo já tentei mostrar. No entanto, a definição de público-alvo e, especificamente, de público-alvo da Educação Especial é mais recente a perspectiva inclusiva que lhe passa a qualificar. Até então, outros eram os nomes dados para os sujeitos com os quais a Educação Especial trabalhava. Hacking mostra, na análise sobre o suicídio no século XIV, que

Mesmo censos nacionais e provinciais surpreendentemente mostram que as categorias nas quais as pessoas se encaixam se alteram a cada dez anos. Mudanças sociais criam novas categorias de pessoas, mas a contagem não é um mero relato de desenvolvimentos. Meticulosamente, muitas vezes filantropicamente, a contagem cria novas maneiras de as pessoas serem (HACKING, 2009, p.116).

As categorias que se encaixavam os sujeitos da Educação Especial mudaram, talvez não exatamente de dez em dez anos, assim como o espaço de trabalho desse profissional. Na tabela a seguir, são apresentados alguns nomes que foram dados a esses sujeitos, tais como excepcionais, educandos ou alunos com Necessidades Educacionais Especiais, portadores de deficiência, dentre outros.

Tabela 4 - Nomeações dadas aos sujeitos deficientes em diferentes documentos

<b>Documento</b>	<b>Ano</b>		<b>Identificação do sujeito</b>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 7 4.024/61	1961	Aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino.	Excepcionais
Constituição Federal de 1988	1988	Artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino.	Portadores de deficiência
Declaração de Salamanca	1994	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais	Necessidades Educacionais Especiais e pessoas portadoras de deficiências
Política Nacional de Educação Especial	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”.	Necessidades Educacionais Especiais
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001,	2001	Determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular.	Educandos com necessidades educacionais especiais
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	Público-alvo da Educação Especial (os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação)

Fonte: Elaborada pela autora

Então, para começar a pensar sobre o elenco -a insígnia público-alvo da Educação Especial – busquei a etimologia da palavra público<sup>28</sup>. Essa deriva do Latim *publicare*, “tornar público”, de *publicus*, “relativo ao povo”, de *populus*, “povo”. Poderia acrescentar que essa palavra tem, como efeito, a perspectiva de dar visibilidade, mostrar e identificar a alguém que precisa ser notado, anotado, percebido.

Nesse contexto, a inclusão, como estratégia de uma racionalidade neoliberal, como já mostrou o trabalho de Menezes (2011), toma a Educação Especial enquanto campo de saber e atuação como estratégia em um contexto pedagógico escolar que vai se ocupar de um público que necessita ter alguém, um *expertise*, o qual ajudará a dar visibilidade a um conjunto de crianças, alunos, tornando-os públicos, percebidos e notados.

A segunda palavra cuja etimologia me interessa é alvo<sup>29</sup>. Esse vocábulo deriva do Latim *albus*, “branco”, por ser a cor do centro dos círculos marcados em um objeto usado para treinamento em arco e flecha. Alvo, portanto, é aquele espaço branco, que se destaca, precisa ser muito perceptível e detalhado para que qualquer um que se disponha a ‘jogar’ possa mirar e acertar.

Assim, considero o público-alvo, em um primeiro momento, como um conjunto de pessoas identificadas que, por motivos determinados, são alvo, constituindo o centro destacado de alguma coisa, que alguém se esforçará para atingir. No caso do público-alvo da Educação Especial, trata-se de um grupo de sujeitos, conjunto de crianças-alunos, que estão no centro das políticas educacionais inclusivas de Educação Especial.

Após olhar para etimologia das palavras e ter uma primeira definição para o público-alvo, passo a analisar a forma conceitual que, em nossa cultura, tais palavras são produzidas, para, em seguida, passar a pensar, mais especificamente, sobre o público-alvo da Educação Especial.

O “público” definido no dicionário<sup>30</sup> como antônimo de privado, ou seja, para uso e acesso de todos, é algo conhecido ou que foi presenciado por todos. Também se apresenta como pessoas que se reúnem em assembleia, manifestação ou um

---

<sup>28</sup> Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/etimologia-45/>. Acesso em agosto de 2015.

<sup>29</sup> Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/alvo/>. Acesso em agosto de 2015.

<sup>30</sup> Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.

espetáculo artístico, os destinatários de uma produção artística, de uma mensagem publicitária. É interessante observar que a determinação da mensagem a um público implica, antes, em produzir e inventar um agrupamento, classificação, ordenamento de indivíduos, em um grupo, por um regime de verdade.

Foucault (2008) apresenta o público como

Noção capital no século XVIII, é a população considerada do ponto de vista das suas opiniões, das suas maneiras de fazer, dos seus comportamentos, dos seus hábitos, dos seus temores, dos seus preconceitos, das suas exigências, é aquilo sobre o que se age por meio da educação, das campanhas, dos convencimentos (FOUCAULT, 2008, p.98-99).

Nesse sentido, seria um grupo sobre o qual tenta-se convencer de algo através da educação e de campanhas. A partir desse entendimento me lanço em leituras de outros materiais por observar que essa ideia de público é tomada emprestada pela educação de outro lugar, pois a determinação de um conceito de público é a matéria-prima do trabalho dos profissionais de Relações Públicas, Jornalismo, Marketing. Essa noção surge com mais vigor após o desenvolvimento da imprensa no século XVI. A escolha do público-alvo, pelas empresas, tem, como objetivo, definir um público para conquistar novos clientes e evitar perda de dinheiro, de tempo e de esforços, um grupo que deve ser convencido a consumir algo por meio de campanhas. Tendo um público-alvo bem definido, as empresas podem focar as propagandas e técnicas de venda, uma missão que toma a visibilidade e a nomeação como importante economia de recursos para atingir o máximo de pessoas, atingindo, de forma precisa, o círculo branco do centro, o seu alvo.

Se pensarmos o público-alvo da Educação Especial a partir desse entendimento, é possível notar a operacionalização da lógica neoliberal seguindo os mesmos passos do marketing das empresas, já que, ao selecionar do todo um grupo de alunos, o público-alvo define que alguns alunos serão movidos e dirigidos por uma mensagem específica, um grupo que terá outro tipo de atendimento, pois, para ser alvo, precisa de outras estratégias para se manter incluído.

Partindo dessa noção de público-alvo advinda do marketing, a definição do sujeito deficiente, no contexto da escola inclusiva, parece se constituir a partir de algumas características: 1) eliminou-se a possibilidade de um grande número de alunos serem encaminhados aos serviços da Educação Especial; 2) centrou-se esforços para correção dos sujeitos, ao serem realizados encaminhamentos para outros profissionais a fim de realizar um trabalho mais eficiente, focado na dificuldade,

na problemática do aluno; 3) seguiu-se as orientações internacionais para que do 'todos' um grupo em específico pudesse estar na escola, a qual, na noção de direitos humanos, deve ser um espaço ocupado por todos.

Na lógica de governo<sup>31</sup> (VEIGA-NETO, 2005), essas estratégias de um mesmo espaço ocupado por todos reduz o investimento financeiro, uma vez que reduz os investimentos em materiais (pedagógicos, de consumo, permanentes); em cursos de formação inicial e continuada de professores, uma vez que, ao centrarem grupos específicos no todo, reduzem-se os custos com o processo de aprendizagem, tendo em vista que, pela classificação do público, é possível conhecer a extensão do processo de inclusão.

Após estudo de alguns trabalhos<sup>32</sup> a respeito do conceito de público percebo que as empresas utilizam o marketing para atingir seu público, por meio de propagandas na televisão, no jornal, no rádio, na rua. Para capturar e tornar conhecido o público-alvo da Educação Especial, na lógica da inclusão, nenhum sujeito ou grupo pode ficar de fora. São feitas propagandas, campanhas para a divulgação das características desses grupos, de modo a capturar todos para a sua identificação e sensibilização, conforme mostram os estudos de Mohr (2014) e de Menezes (2011), que analisam exemplares de três revistas de grande circulação nas escolas: Revista Integração, Inclusão: Revista de Educação Especial e a Revista Nova Escola.

No trabalho de Mohr (2014) "A Inclusão Escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégias discursivas de subjetivação docente", a autora analisa os exemplares das revistas Integração e Inclusão: Revista de Educação Especial publicados no período de 1990 a 2011. Inicialmente, ela analisa todos os exemplares, após foca naqueles que continham textos, resenhas, entrevistas, alguma produção referente ao modo de ser docente e ao exercício da docência na rede regular de ensino para o processo de escolarização das pessoas com deficiência.

A partir desse olhar, a autora chega à conclusão de que, na Revista Integração

---

<sup>31</sup> A partir de Veiga-Neto (2005) entendo o governo como ação ou ato de governar.

<sup>32</sup> **Públicos: Evolução Histórica, Definições e Tipologias**, Ado I Simpósio de Comunicação e Tecnologias Interativas.

Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/simposio/anais.html>.  
Conceituação lógica de públicos em relações públicas, Fábio França Disponível em: <http://www2.metodista.br/agenciarp/ffranca.pdf>

O público ao qual a revista era destinada envolvia principalmente os profissionais da educação, pais e outras pessoas interessadas na temática. O objetivo principal era **divulgar informações sobre a Educação Especial e sobre as pessoas com deficiência** a todos aqueles que demonstrassem interesse pelo assunto. Com o contato e imersão nos materiais, percebi que os primeiros exemplares não tinham ainda um viés propriamente pedagógico, estando muito mais vinculados à sociedade como um todo, com forte atenção à questão da família das pessoas com deficiência, das práticas terapêuticas e da profissionalização dessas pessoas (MOHR, 2014, p. 36, grifos meus).

O destaque em negrito é para chamar a atenção para o objetivo da revista, o qual, no caso, seria divulgar informações sobre a Educação Especial e acerca das pessoas com deficiência a todos que tivessem interesse pelo assunto. Assim, as pessoas teriam conhecimento sobre a Educação Especial e a deficiência, bem como saberiam identificar os sujeitos e os atendimentos que os mesmos deveriam receber.

No ano de 2005, a revista *Integração* passa a ser chamada de *Inclusão: Revista de Educação Especial* e, com isso, algumas mudanças ocorreram, passando a publicação a ter, como objetivo

**ampliar, disseminar e compartilhar o conhecimento sobre Educação Especial e estimular o intercâmbio** de experiências entre os profissionais que atuam no processo da inclusão escolar e no atendimento das necessidades especiais dos estudantes.[...] A *Revista* vem a atender ao movimento mundial da inclusão, que enfatiza a necessidade do alcance de uma educação para todos, centrada no respeito e valorização das diferenças. A publicação aborda a concepção de educação inclusiva, com o intuito de trazer contribuições para a reflexão sobre a transformação conceitual e prática do sistema educacional. A publicação era dirigida às instituições de ensino superior que trabalham com formação de professores, às secretarias estaduais e municipais de educação e aos professores da rede pública. A pretensão era **atingir quem estivesse envolvido com o processo de escolarização das pessoas com deficiência** (MOHR, 2014, p.38, grifos meus).

Muda o nome da revista, sua configuração, seu público e, principalmente, muda-se o objetivo de suas publicações. Agora não basta apenas divulgar informações sobre a Educação Especial e a respeito das pessoas com deficiência, é preciso ampliar, disseminar e compartilhar o conhecimento sobre a Educação Especial, estimulando o compartilhamento de experiências entre os profissionais que atuam no processo de inclusão escolar e no AEE. Agora não se quer atingir apenas os interessados pelo assunto, mas todos aqueles sujeitos que estão envolvidos no processo de escolarização das pessoas com deficiência, seja família, escola ou profissionais da área da saúde.

No trabalho de Menezes (2011), a autora analisa alguns exemplares da *Revista Nova Escola*, publicados de 1999 a 2009, e percebe que tais publicações tinham, em

um primeiro momento “a ênfase [...] no **convencimento de que é possível construir uma única escola para todos os alunos**, em um segundo momento, parece-me que a ênfase recai sobre os **benefícios da convivência entre normalidade e anormalidade**” (MENEZES, 2011, p.63, grifos meus). Os destaques em negrito apontam para estratégias de sensibilização para se convencer pais, professores, alunos que pode existir uma escola para todos, bem como para mostrar que todos podem aprender juntos.

Textos, revistas especializadas no público-alvo, formações sobre o trabalho com esse público e programas de financiamento amplamente divulgados para a construção de espaços físicos e de trabalho do AEE têm capturado os professores da escola inclusiva e os professores de Educação Especial. Esses parecem estar empreendendo muitos esforços para se tornarem capazes de identificar o sujeito a corrigir e o que deve ser corrigido nele; para qualificarem suas técnicas pedagógicas de correção.

O que me mobiliza, então, é a possibilidade de tensionar essa naturalização do discurso sobre o sujeito deficiente. Ainda, desnaturalizar essa ideia de público-alvo, buscando pensar sobre os efeitos disso na produção de um tipo de sujeito, uma vez que esses estão, a todo tempo, sendo produzidos pelos discursos da legislação que também capturam o acadêmico da Educação Especial pelo processo de formação.

Após análise dos documentos, percebi que a Educação Especial, após a PNEEPEI (2008) e outras legislações, ao definir o sujeito deficiente como público-alvo, reduz o papel da Educação Especial, limitando-o a um espaço, a um tipo de atendimento.

O Decreto 7.611/2011, o qual dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, no Art. 1º, trata dos deveres do Estado com relação às pessoas público-alvo da Educação Especial.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II aprendizado ao longo de toda a vida;

III não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

**VII oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;** e

VIII apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, grifos meus)

Dou destaque, neste momento, para a oferta da Educação Especial, de preferência, na rede regular de ensino. Com isso, novas configurações são dadas à Educação Especial, que agora aparece como uma prestadora de serviço em um espaço determinado.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2009).

A partir de então, o espaço em que a Educação Especial atuará, ou seja, realizará seu atendimento, é a Sala de Recurso Multifuncional.

Art. 5º **O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais** da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2011).

Esse espaço de atendimento apresenta uma estrutura mínima para o trabalho. Nele, estão disponíveis alguns equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, conforme segue na figura a baixo<sup>33</sup>:

<sup>33</sup> No período de 2005 a 2012, a composição das Salas de Recursos Multifuncionais foi alterada, visando atender às demandas dos sistemas de ensino. Optei por apresentar a configuração de 2011/2012 em função de ser a mais recente.

Figura 1 - Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2011/2012

<b>Equipamentos</b>
2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora multifuncional
1 Roteador Wireless
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Teclado com colméia
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
<b>Mobiliários</b>
1 Mesa redonda
4 cadeiras para mesa redonda
2 Mesas para computador
2 Cadeiras giratórias
1 Mesa para impressora
1 Armário
1 Quadro branco
<b>Materiais Didáticos Pedagógicos</b>
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Esquema corporal
1 Sacolão criativo
1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
1 Bandinha rítmica
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Dominó de associação de ideias
1 Memória de numerais
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Kit de lupas manuais
1 Alfabeto Braille
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Plano inclinado – Suporte para livro

Fonte: Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação/MEC Secretaria Executiva/SE Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI Diretoria de Políticas de Educação Especial/DPEE.

Os quites de Atualização das Salas de Recursos Multifuncionais, em 2012/2013<sup>34</sup>, são constituídos pelos seguintes itens:

<sup>34</sup> No período de 2005 a 2012, os quites de atualização das Salas de Recursos Multifuncionais também passaram por mudanças. Minha opção, nessa pesquisa, foi apresentar a configuração de 2012/2013 por ser a mais recente.

Figura 2 - Composição dos quites de Atualização – 2012/2013

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
2 Notebooks
1 Impressora multifuncional
1 Material dourado
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Dominó tátil
1 Memória Tátil
1 Alfabeto Braille
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo
1 Bola de futebol com guizo
1 Lupa eletrônica
1 Scanner com voz
1 Máquina de escrever em Braille
1 Mouse estático de esfera
1 Teclado expandido com colmeia

Fonte: Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação/MEC Secretaria Executiva/SE Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI Diretoria de Políticas de Educação Especial/DPEE.

Percebi que os acadêmicos estão subjetivados por essa organização presente nas orientações dados pelos documentos legais, já que, em seus relatórios, consideram importante mencionar esse espaço, avaliá-lo, dizer o que fazem nele, como o organizam. Isso pode ser comprovado nos fragmentos abaixo:

A estrutura da sala de recurso, ainda é bastante precária sendo que os atendimentos estão acontecendo no antigo laboratório de informática, onde o espaço é restrito. Até alguns dias a educadora vinha atendendo seus alunos na biblioteca ou na cozinha (CEZIMBRA e SALDANHA, 2010, p.4).

A sala de recursos tem como objetivo atender as necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, propiciar situações de aprendizagem de acordo com as necessidades apresentadas por cada um dos atendimentos, acompanhar e promover a qualificação do processo ensino-aprendizagem através do apoio pedagógico de Educadores Especiais (VESTENA, 2012, p.9).

Nestas manhãs ocorriam a docência colaborativa, realizada na sala de aula do 5º ano em que a aluna está inserida com duração de 3 horas e no Atendimento Educacional Especializado que tinha como lócus a sala de recursos com duração de 50min (SILVA, 2013, p.9).

No contexto da escola, esta estabelecido que o AEE deverá acontecer em sala de recursos multifuncionais. Nesses espaços as atividades desenvolvidas não se caracterizam como uma repetição dos conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula, mas como procedimentos específicos para a mediação do processo de aprendizagem do aluno (SCHMITZ, 2013, p.9).

A Educação Especial, como uma área de conhecimento, passa a ser tomada como uma prestadora de serviços transversal nos níveis e modalidades de ensino, que deve garantir a eliminação de barreiras no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial. Com isso, aproxima-se do conceito de público oriundo do marketing, ou seja, a captura desse grupo específico e não de outros.

Foi possível notar, pela análise dos relatórios, que a inclusão acaba se sobrepondo à Educação Especial, pois são poucos os acadêmicos que se referem a ela e, quando se referem, é na intenção de mostrar o papel da Educação Especial para a Educação Inclusiva, o que fica evidente no fragmento que segue:

A Educação Especial [...] apresenta como objetivos: realizar um trabalho preventivo e alternativo, buscando diminuir a reprovação e a evasão escolar assim como sensibilizar os professores para atuarem na educação inclusiva (MONTEIRO e MEDEIROS, 2010, p.8).

Com relação à prática dos professores, essa ideia de prestação de serviço, na escola inclusiva, tem alguns efeitos. Um desses efeitos acredito ser um certo enfraquecimento, um apagamento das relações desse profissional no contexto da educação e da escola, uma vez que os documentos que orientam a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, dão destaque apenas para um aspecto de atuação do profissional de Educação Especial, sendo esse o Atendimento Educacional Especializado.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua **atuação no atendimento educacional especializado** e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, **para a oferta dos serviços e recursos de educação especial** (BRASIL, 2008, p.17-18).

Como serviço prestado, aparece o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal serviço é regulamentado pela Resolução 04/2009, a qual Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Essa apresenta, logo nos primeiros artigos, a função do AEE, o horário que devem ocorrer os atendimentos, o tipo e quantidade de atendimentos. Essa realidade pode ser observada no cenário regulatório a seguir:

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

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

O Decreto 7.611/2011, decreto do AEE como é conhecido, apresenta algumas diferenças da Resolução 04/2009, dentre elas os objetivos do AEE.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011)

Fica evidente, nos enunciados dos acadêmicos, as orientações da presente resolução e do decreto, pois, quando mencionam sua prática nesse espaço, ainda que não façam referência a esses documentos, é evidente que as atividades são orientadas por eles.

No atendimento educacional especializado irei colocar a disposição do aluno recursos de acessibilidade e estratégias mais adequadas para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado. (SILVA, 2013, p. 11)

O atendimento especializado recebido por esta aluna, tem como pressuposto a elaboração de recursos pedagógicos e de assegurar a acessibilidade para que esta aluna possa ter plena participação nos espaços de ensino considerando a necessidade específica de cada aluno. (ZULIANI, 2013, p.12)

No AEE coloquei a disposição da aluna recursos de acessibilidade e estratégias mais adequadas que pudesse eliminar as barreiras que impediam-na de ter acesso ao que lhe era ensinado. (SCHMITZ, 2013, p.11)

## A Resolução

04/2009 define, ainda, as atribuições do professor que atuará no AEE. São elas:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Foi possível perceber que os acadêmicos também não fazem referência a esses documentos ao abordar sua atuação, mas, de forma indireta, essa pode ser percebida quando os mesmos relacionam a sua atuação com a mediação entre família e escola, a mediação da aprendizagem dos sujeitos, de modo a instigar os sujeitos a refletir sobre suas práticas, conforme segue a seguir.

E o educador especial cabe ser o mediador entre escola-família-professores, pois esses são os três grandes setores que serão de imprescindível importância para que isso ocorra da melhor forma possível (CEZIMBRA e SALDANHA, 2010, p.10).

Esse é nosso trabalho, isso é ser Educador Especial, se fortalecer acima das barreiras que lhe são apresentadas e tentar dar o melhor de si, para um trabalho significativo e pleno (ROSA e WAGNER, 2010, p.17).

Quando os educadores se permitem refletir sobre suas práticas e concepções acerca da educação, e em especial a de crianças com déficit cognitivo, estão oportunizando a si e aos seus alunos a chance de um ensino-aprendizagem significativo, rico em experiência e trocas (POSSER, 2012, p.16).

O educador especial, através de atividades prazerosas, deverá instigar a aptidão de observação, inteligência, concentração, julgamento e avaliação da criança (RAMBURGER, 2012, p.19).

Pude, ainda inicialmente, construir a hipótese de que o Educador Especial tem produzido os pareceres pedagógicos a partir do conceito que ele tem, sobre o quadro diagnóstico. [...] Por fim, de como tem-se produzido os professores de educação especial, acreditando que estes poderão influenciar diretamente ou indiretamente na vida social, educativa e cognitiva de nosso alunos. (SILVA, 2013, p.22)

A atuação do educador especial vai ter como objetivo a ação de mediação de aprendizagem de habilidades cognitivas, linguísticas, psicomotoras, afetivas e sociais que, em desvantagem, lhes impeçam a aprendizagem complexa dos conteúdos escolares (KNEIPP, 2013, p.11).

O educador especial tem o papel de mediar à aprendizagem do sujeito, estabelecendo as possibilidades de criação de vínculo entre aluno/professor (CAMPOS, 2013, p.8).

A PNEEPEI (2008), logo em sua apresentação, menciona que a educação inclusiva se constitui num paradigma educacional que se fundamenta na concepção de direitos humanos, igualdade e diferença. É evidente, no discurso dessa política, a ideia de superação das práticas de exclusão, segundo é explicitado nos excertos a seguir:

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 ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. [...] A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na **superação da lógica da exclusão** (BRASIL, 2008, p.5).

Na perspectiva da educação inclusiva, a escola precisa mudar, não apenas estrutural, mas culturalmente:

Organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p.5).

Sobre as mudanças e a organização da escola para educação inclusiva, os acadêmicos fazem uma avaliação negativa, no sentido de que a escola não possui profissionais preparados para trabalhar com esse alunado, sendo trabalhadas atividades não significativas para os alunos, e esses não se sentem participantes do universo escolar.

As famílias desses alunos incluídos, bem como eles próprios, consideram a escola uma barreira quase que intransponível, pois se deparam com uma carga muito grande de dificuldades de aprendizagem e de preconceitos por parte dos alunos ditos “normais” e por parte até mesmo dos professores, que muitas vezes não estão preparados ou até mesmo não querem trabalhar com esse “tipo” de alunado das escolas (CEZIMBRA e SALDANHA, 2010, p.10).

O que nos instiga é que esses alunos não estão sendo afetados pela escola (CEZIMBRA e SALDANHA, 2010, p.18).

A mãe da aluna [...] afirmou pensar não ser necessária a presença da filha na escola, já que, quando presente em sala de aula, as atividades não eram significativas (MONTEIRO e MEDEIROS, 2010, p.14).

A escola deve, assim, desenvolver estratégias, incluindo toda a comunidade escolar, para que todos estes alunos possam aprender e desenvolver dentro desse ambiente (UHMANN, 2012, p.19).

Por vezes visualizei que ele não se sentia participante daquele espaço, ou não compreendia sua função ali, não percebia o momento da aula como importante (BARBOSA, 2012, p.21).

Nota-se o despreparo e desconhecimento de alguns profissionais sobre a inclusão, o que nos tempos atuais é essencial para garantir a participação efetiva dos sujeitos incluídos em todos os ambientes que frequentam (BERTAZZO, 2012, p.34).

De maneira mais efetiva, as práticas de inclusão começam a ser operadas a partir do ano de 2008. Notei, durante a análise dos relatórios de estágio, que, nos anos de 2010 e 2011, ocorreu a estruturação das salas de recursos, tanto é que muitos acadêmicos fazem referência ao processo de transição de alunos das escolas e classes especiais para a escola regular. No fragmento abaixo, fica visível esse movimento de convencer os pais dos alunos deficientes de que eles podem frequentar a escola:

A própria escola afirmou para a mãe de M que a menina tinha condições de frequentar uma escola comum (MONTEIRO e MEDEIROS, 2010, p.13).

Os acadêmicos, ao se referirem à Educação Inclusiva, interpretam-a como uma nova e desafiadora questão para escola regular, algo que ainda não se efetiva na prática da escola. Entendem que as práticas desenvolvidas na escola não condizem com a proposta da política, que esse é um caminho longo e contínuo, o qual está apenas no início, configurando-se como um desafio, uma proposta que vem sendo projetada pela educadora especial. Isso pode ser comprovado em algumas passagens presentes nos relatórios:

Presenciamos nos últimos tempos que as escolas e seus educadores têm se deparado com uma nova e desafiadora questão: a de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aulas da rede regular de ensino (CEZIMBRA e SALDANHA, 2010, p.10).

É necessário que a política de inclusão seja aplicada de forma efetiva, e que os seguimentos dentro da escola tenham conhecimento de como agir e trabalhar com os alunos incluídos (CEZIMBRA e SALDANHA, 2010, p.19).

Destaco primeiramente a utópica inclusão, a qual não percebi ter ocorrido na maioria dos momentos que presenciei o Gustavo com os demais alunos. Ao término de minha prática, [...]. Pude perceber por meio desta que, infelizmente, a inclusão ainda não se efetiva na prática, ou seja, é apenas um discurso que em nossa realidade de sala de aula não ocorre (BITTENCOURT, 2010, p. 17-18).

[...] ao papel deste espaço, na escola assume o compromisso de realizar as ações em conjunto com o objetivo de efetivar o processo de inclusão e escolarização de todos os alunos (SCHOMMER, 2010, p. 13).

Por diversas vezes conseguimos observar algumas realidades que não esperávamos e que não condizem com a proposta de inclusão (ROSA e WAGNER, 2010, p.14).

O processo de inclusão educacional, que ganhou força a partir dos anos 90, não deve ser tomado como modismo ou como um decreto que escola é obrigada a seguir. Deve ser realmente entendido como um processo que tem um caminho longo e contínuo pela frente (ROSA e WAGNER, 2010, p.15).

Nota-se que a inclusão é um desafio para os professores das salas regulares, sendo que tem muitos e diferentes alunos para atenderem sozinhos, o que parece lhes ser cansativo (BERTAZZO, 2012, p.30).

Esta perspectiva inclusiva vem sendo projetada pela educadora especial da escola através do projeto em desenvolvimento para o Atendimento Educacional Especializado e, também, pelo projeto de formação que se realiza com os demais professores da escola (SILVAa, 2013, p.5).

A escola na perspectiva inclusiva é aquela em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas habilidades e capacidades, em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo (SILVAb, 2013, p. 10).

A educação inclusiva passa a compor a proposta pedagógica da escola, e passa a assumir, no contexto escolar, um trabalho de forma integrada com a classe regular a fim de atender as necessidades educacionais destes alunos (ZULIANI, 2013, p.16).

É perceptível, nos fragmentos anteriores, que a perspectiva de inclusão escolar vem movimentando as escolas, produzindo práticas, organizando espaços, produzindo sujeitos. Assim, as políticas de educação inclusiva podem ser entendidas como “práticas de um tempo, práticas que fazem mais do que nomear e regular a população, mas que, ao fazer isso, produzem posições, outras práticas e até mesmo os sujeitos que vivem sob essas políticas” (LOPES, 2013, p.80).

São as nomeações, as posições e os sujeitos produzidos pelas práticas dos acadêmicos de Educação Especial, orientados por uma política e pela formação, como pude identificar até aqui, na perspectiva inclusiva que o capítulo a seguir versará.

## ***CAPÍTULO IV***

### **4 ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS *EXPERTISES* LEGITIMANDO A PRODUÇÃO DE UM MODO DE CARACTERIZAR O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA**

Essa maneira de estabelecer lugares, de definir posições para cada sujeito é fruto de classificações, rotulações, normalizações que parecem naturais e predeterminadas, mas que são criações, invenções e privilégios construídos ao longo do que se tem chamado de história da humanidade. Inventou-se um eu cultural positivo, certo, superior, um eu padrão e, em contrapartida, um outro, diferente, inferior, anormal, deficitário (ROOS, p. 67, 2007).

Conforme apresenta epígrafe muitos são as classificações, rotulações produzidas para os sujeitos que acabam por serem tomadas como naturais e predeterminadas. Sendo assim, nesse capítulo, buscarei responder ao objetivo de identificar os discursos produzidos pelos acadêmicos da Educação Especial, com o intuito de entender de que maneira essa formação vem conduzindo os modos de os futuros professores de Educação Especial narrarem os sujeitos da deficiência a partir da legitimação de uma política educacional que caracteriza um grupo de aluno da escola inclusiva como público-alvo da Educação Especial e com isso dizerem quem são esses sujeitos e os lugares que devem ocupar. Para tanto, analisarei os discursos que são formulados sobre as pessoas com deficiência circunscritas na insígnia público-alvo da Educação Especial, presentes nos relatórios de estágio supervisionado/Déficit Cognitivo.

Nesses discursos, percebi que, no processo de formação, os acadêmicos aprendem a dizer, escrever sobre o sujeito da deficiência e planejar práticas de normalização que serão operadas sobre esses sujeitos, de acordo com o que mostram os fragmentos a seguir.

No decorrer dos semestres no curso de Educação Especial, nos foram passadas muitas técnicas de como trabalhar com crianças com déficit cognitivo (CEZIMBRA e SALDANHA, 2010, p.21).

Ao ingressar ao Curso de Educação Especial-Licenciatura Plena, no ano de 2010 começo a construção de uma abordagem teórica com o intuito de nortear relações de aprendizagens que envolvem o conteúdo teórico e prático para o exercício profissional da docência em Educação Especial (SILVAa, 2013, p. 21).

Iniciei o curso sem nenhuma identificação específica sobre as áreas de formação, fui fazendo as disciplinas e conhecendo um pouco mais de cada área, e aí começaram a surgir às identificações e as “não” identificações (SILVAb, 2013, p. 34).

A minha jornada acadêmica no curso de Ed. Especial iniciou no ano de 2010 que foi quando ingressei na faculdade [...]. Então quando iniciou as aulas eu pude começar a ter uma visão melhor do que se tratava o curso de como era feito este trabalho e foi que eu acabei gostando do que eu estava vivendo (ZULIANI, 2013, p.16).

Após uma orientação vocacional decidi me escrever no curso de Educação Especial [...]. Ao ingressar na universidade, comecei a me apaixonar pelo curso de Educação Especial, até então não sabia muito a respeito do curso. Agora, no 8º semestre sei que fiz a escolha certa sobre meu futuro profissional. (KRETZMANN, 2013, p.1-2)

A influência dos professores e orientadores nesta caminhada acadêmica, faz com que eu construa uma postura profissional como Educadora Especial, que reflete a cada prática pedagógica que presenciamos nos estágios. Algumas características da minha ação, e do modo de falar se dão pela incorporação de outros professores (SCHMITZ, 2013, p.34).

Avaliando inúmeras possibilidades motivada por a palestra de uma educadora especial e pelo gosto por crianças, pesquisei informações sobre o curso de Educação Especial e decidi optar por este curso (KNEIPP, 2013, p.44).

Vejo essa profissão de educador especial, como uma boa profissão a qual me identifiquei muito e gostei muito do trabalho que irei desenvolver no meu futuro profissional (CAMPOS, 2013, p.34).

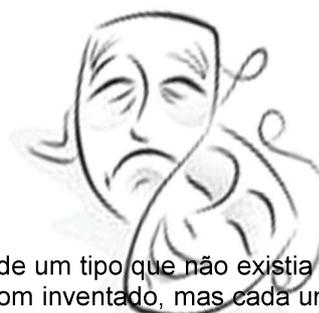
Tais fragmentos foram retirados da seção dos relatórios em que os acadêmicos mencionam sobre o curso de Educação Especial, dos porquês terem escolhido esse curso. Ao abordarem as técnicas de trabalho que foram passadas ao longo do curso, a construção de abordagem teórica, o conhecimento sobre as áreas de formação, as influências dos professores para construção de uma postura profissional que reflete na prática, os acadêmicos indicam as teorias que estudaram ao longo do processo formativo. Tal processo exige o domínio de saberes da saúde, saberes psicológicos, sociológicos, filosóficos e pedagógicos. Esses operam e dão sustentação a sua prática nas instituições de ensino. Desse modo,

Dominar teorias e amparar-se nelas para conhecer uma verdade fundamental, como profissional capaz de pelos seus atos de conhecimento reconhecer uma verdade e ter acesso a ela parece ser uma característica acionada pela formação com o intuito de produzir experiências de si em que a posição-sujeito é a possibilidade de representar pelos conhecimentos teóricos um modo de enquadrar e classificar a partir de uma ordem normalizadora da teoria dada e aprendida no processo formativo, uma noção de teoria que desde sempre ilumina a prática dá-lhe fundamentação (POSSA, 2013, p.162).

Ao que me parece, a formação entra no jogo de força, o qual tem, por efeito, a subjetivação dos acadêmicos como *expertises* capazes de identificar, caracterizar e classificar os sujeitos da deficiência, legitimando, por meio de práticas discursivas, a produção desse como sendo um tipo de sujeito do público-alvo da Educação Especial.

Para que se constitua um profissional é necessário se subjetivar no limite de alguns saberes que lhe conferem *status* e que permitem limitar a emergência de outros saberes; é necessário limitar e, para tanto, governar a si e aos outros se afastando de saberes aleatórios que impedem a função do dever – como os saberes familiares, religiosos e não científicos; é necessário subjetivar-se pela seleção, como alguém que pode falar, que se garante especialista ao se separar e tornar a si mesmo um escolhido e preparado para tal (POSSA, 2013, p.164).

Com a identificação dos saberes científicos que orientaram sua atuação profissional, os acadêmicos se autorizam a dizer, narrar o sujeito da deficiência. Assim como *expertise*, o acadêmico, além de narrar o sujeito, identifica o que nele precisa ser corrigido, a falta que necessita ser compensada.



#### 4.1 ATORES: OS SUJEITOS DEFICIENTES

Não é apenas a invenção de pessoas de um tipo que não existia antes: não são apenas a pessoa dividida e o garçom inventado, mas cada um de nós é inventado. Somos não apenas o que somos como também o que poderíamos ter sido, e as possibilidades do que poderíamos ter sido transformados (HACKING, 2009, p.127)

Ao longo do capítulo 3, apresentei os bastidores, o cenário e o elenco que compõe essa peça, chegou a hora de dissertar acerca dos figurinos e dos atores que estrelam, nesse momento, tal espetáculo. No início desse capítulo, fiz o movimento de mostrar como os figurinistas (os acadêmicos) se subjetivam *expertises* para confeccionarem os figurinos e, com isso, produzirem os atores de tais vestimentas. Considero “produzir” os atores e os figurinos, pois, como diz a epígrafe dessa seção, cada um de nós é inventado, como são inventadas nossas características.

Os figurinos, as vestimentas dos atores, pela análise que vinha sendo desenvolvida anteriormente, a qual relacionava o elenco (público-alvo) a uma lógica de consumo e de mercado, podem ser tomados também como rótulos, uma vez que figurinos, por essa analogia, nada mais são que as descrições que rotulam os sujeitos deficientes como sendo natural, algo comum a todos os deficientes, rotulações que marcam e identificam esses sujeitos. Tais rotulações, além de inventarem os sujeitos, inventam modelos para se olhar para outros sujeitos e, ao identificar neles tais rotulações, serem produzidos outros sujeitos, “os indivíduos servem de modelos e, às

vezes por isso, criam novos papéis” (HACKING, 2009, p.129). Isso é possível, por que “as empresas de publicidade contam com nossas suscetibilidades a modelos e estão empenhadas em tentar inventar pessoas” (HACKING,2009, p.130). Ou seja, pretendem sensibilizar, capturar, para tornar conhecidas as políticas que se aliam às campanhas publicitárias.

O professor de Educação Especial, como uma *expertise*, é capaz de descrever os sujeitos com os quais trabalha. Nesse sentido, primeiramente, nomeiam-se os personagens, identifica-se o que falta neles, o que o eles possuem, a condição desses sujeitos, o que eles apresentam e o que não apresentam, o que eles têm e o que não têm, aquilo que esses sujeitos possuem e o que não apresentam.

[...] ele era cardíaco e possuía Síndrome de Down (FERRAZ, 2011, p.8).

Lucas **apresenta** déficit cognitivo e paralisia cerebral (DIAS e BOLZAN, 2011, p.14).

Sabendo que o aluno com deficiência **tem** uma maneira própria e geralmente mais lenta de lidar com o saber, e que por sua vez não corresponde aos padrões escolares (BATAGLIN e ARAÚJO, 2010, p.18).

**Tem** Síndrome de Down (ARAÚJO e ARROJO, 2011, p.10).

Borboleta<sup>35</sup> E **possui** perfuração timpânica, acarretando numa perda auditiva (Araújo e Arrojo, 2011, p.11).

O estudante D **tem** 11 anos, **tem** Síndrome de Down. [...] **Tem** uma pequena dificuldade de concentração, sendo esta uma barreira para sua aprendizagem na classe regular. Com relação a dificuldades orgânicas a estudante **apresenta** bastante dificuldade na fala (EBBING e RIBEIRO, 2011, p. 9)

O comprometimento adaptativo é um sintoma visível no indivíduo com déficit cognitivo (GOMES, 2011, p.12).

Essa imaturidade não condiz com a idade cronológica, naturalmente ocorre pela característica do déficit cognitivo (FERREIRA, 2012, p.10).

A aluna **apresenta** dificuldades de memorização atenção e uso da criatividade e imaginação na realização das atividades (FERREIRA, 2012, p.17).

A aluna **apresenta** déficit de atenção e várias características próprias dos sujeitos com déficit cognitivo (TEIXEIRA, 2012, p.15).

Foi avaliado por uma equipe multidisciplinar especializada, e foi visto que ele **apresenta** um comprometimento cognitivo, o qual é uma das causas do não êxito escolar (PADILHOS, 2012, p.13).<sup>36</sup>

Ele **apresenta** um déficit de atenção muito grande, devido a seu déficit cognitivo (PADILHOS, 2012, p.17).

<sup>35</sup> Nome dado pela acadêmica para se referir ao aluno.

<sup>36</sup> O destaque em negrito é para chamar a atenção para as palavras presentes nos fragmentos.

A menina **apresenta** Deficiência Física e Cerebral (LUZ, 2012, p.15).

Moisés **apresenta** dificuldade na fala, gagueja (CLOSS, 2012, p.10).

**Apresenta** Déficit Cognitivo em função do seu diagnóstico de Síndrome de Down (VESTENA, 2012, p.5).

As crianças com Síndrome de Down **possuem** um perfil de aprendizagem com pontos específicos. Buscando este perfil é possível identificar que Melissa **apresenta** [...] (SILVAa, 2013, p.7).

Apresentar, possuir e ter são palavras muito presentes nos discursos dos acadêmicos, os quais identificam, entre outras coisas, a posse que, como produto, os indivíduos têm, ou seja, suas características. Essas palavras são utilizadas para caracterizar esse sujeito, mas também para justificar seu não êxito escolar, as dificuldades de concentração, os pontos específicos de aprendizagem, a imaturidade, características próprias do sujeito com déficit cognitivo, que são orgânicas e, como tais, podem ser estendidas a “todos” os sujeitos que assim forem identificados, ou serem utilizadas como forma de avaliação para, no ‘todos’, identificar os sujeitos que apresentem essas categorias e, portanto, precisam ser capturados para a zona de normalidade.

Acredito ser a criação dos primeiros figurinos para esse sujeito: ser desatento, imaturo, ter dificuldades na fala, dificuldade de concentração. Esses figurinos os rotularão, bem como auxiliarão na identificação de outros sujeitos nos quais tais descrições forem percebidas. Inventam-se, desse modo, novos sujeitos, “vários tipos de seres humanos passam a existir junto com nossa invenção dos modos de nomeá-los” (HACKING, 2009, p.130).

Entendo que essa maneira de definir os sujeitos, de nomeá-los, está associada à produção do sujeito em duas unidades pré-existentes, uma relacionada ao nível orgânico e a outra ao nível social, duas categorias de análise como foram apresentadas no capítulo 2.

No nível social, a produção do sujeito da deficiência está relacionada às funções e aos modos de condutas regulares e normalizados, que são possíveis de controle. Identifico essa unidade quando os acadêmicos mencionam a deficiência, a apresentação de algumas características e suas implicações no convívio social (escola, sala de aula...).

As práticas pedagógicas com o aluno deficiente serão consequências das concepções sobre o conceito de deficiência e educação especial (FAGUNDES, 2010, p.15).

O aluno necessita de acompanhamento constante de um professor em sala de aula ou em atividades no pátio, pois se dispersa rapidamente do que está sendo proposto e realizado (GARCIA, 2010, p.21).

Esse sujeito com déficit intelectual, são sujeitos construídos a partir das relações, e não pela sua causa biológica (FERREIRA, 2012, p.24).

Olhar para o sujeito como aquele que é construído historicamente, através das relações com o meio e não a partir de sua deficiência. Em outras palavras, não devemos rotulá-los como sendo deficientes e que por isso serão sempre indivíduos que não aprendem (PADILHOS, 2012, p.18).

Eu tentei entender quem era o aluno Moisés, procurei compreender como esse aluno interage no meio em que se encontrava. Sendo assim, não estava vendo somente o aluno com déficit cognitivo, mas sim o aluno Moisés como um todo, o qual é um sujeito histórico (CLOSS, 2012, p.10).

Embora muitas sejam as terminologias e definições usadas, o entendimento maior é que o déficit cognitivo está caracterizado por dificuldades no processamento das estruturas mentais. [...] A preocupação aqui não está sobre quem o déficit determina que seja o sujeito, mas sobre quem 'pode' ser o sujeito se receber estímulos baseados na crença em sua capacidade. [...] Podemos entender que o déficit cognitivo é uma condição do indivíduo, mas não o indivíduo em si (RAMBURGER, 2012, p.7).

A produção da deficiência dos sujeitos não aparece com relação às causas biológicas, mas é abordada a partir das relações que esses estabelecem com o meio, por meio da forma como esse sujeito interage com o meio, entendendo-o como um sujeito histórico/social. Fica evidente, nos fragmentos anteriores, que os acadêmicos estão operando com os saberes da psicologia e, mais especificamente, com a abordagem sócio-histórica de Lev Semenovitch Vygotsky, a qual considera que o desenvolvimento humano se dá nas trocas entre os sujeitos, entre sujeitos e o meio pelo processo de mediação (VYGOTSKY, 1998).

Desse modo, é perceptível que os acadêmicos se colocam como responsáveis pelo processo de mediação, tendo esse um sentido de mediação para a conquista da normalidade, em que o sujeito deficiente, a partir de estratégias e instrumentos pedagógicos, pode passar a estabelecer com o meio e com os conhecimentos sua própria correção. Isso pode ser observado nos fragmentos que seguem:

É preciso encontrar um agente facilitador de mediação para que consigamos significar certas aprendizagens para eles, inclusive desenvolver o verdadeiro sentido de estarem na escola (CEZIMBRA e SALDANHA, 2010, p.11).

Tendo como objetivo principal uma intervenção que enfatizasse o processo de mediação a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (BATAGLIN e ARAÚJO, 2010, p.11).

Acreditamos ainda que no ambiente da sala de aula e principalmente nas relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o meio, a mediação exerce papel fundamental na construção desses sujeitos. (BATAGLIN e ARAÚJO, 2010, p.12)

No ambiente de apoio e principalmente nas relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o meio, a mediação exerce um papel fundamental na construção do conhecimento para que o torne significativo para o aluno (MELGAREJO, 2010, p.16).

Através da mediação, principalmente “J”, conseguia realizar as tarefas com sucesso, fato que não ocorria em sala de aula (MONTEIRO e MEDEIROS, 2010, p.23).

O professor como mediador irá potencializar este processo de internalização dos conhecimentos combinada ao uso de ferramentas metodológicas para esta função (SCHOMMER, 2010, p. 18).

Os acadêmicos consideram de grande importância a mediação na construção do sujeito, na construção do conhecimento por esse sujeito. A mediação compensa a falta que aquele sujeito apresenta, a atividade que ele não conseguia realizar sozinho e que, com a mediação do professor de Educação Especial, é capaz de realizar. Assim, entendo que a mediação se configura em uma das inúmeras práticas postas em operação para corrigir os sujeitos deficientes, na busca de aproximá-los da normalidade.

Já no nível orgânico, a produção do sujeito da deficiência está atrelada a outro saber científico, no caso, aos saberes médicos. O discurso médico da deficiência, como uma causa orgânica ligada ao corpo, ao indivíduo deficiente, é comprovado com um diagnóstico médico. De acordo com o que apresenta Jannuzzi, o principal responsável pelo diagnóstico “deveria ser o **especialista, o homem de ciência**, que parece ser mesmo o médico” (MAGALHÃES, 1913, p.82 apud JANNUZZI, 1992, p.46, grifos da autora).

A deficiência intelectual, segundo a organização mundial da saúde (OMS), pode ser compreendida como um funcionamento geral, significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento (FERREIRA, 2012, p.22).

Com base nos diagnósticos e observações, o aluno apresenta Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (GARCIA, 2010, p.14).

Existem dois atendidos na escola com o diagnóstico do aluno (SILVA e VARGAS, 2011, p.10).

Seu diagnóstico é do dia 08 de maio de 2009 no qual consta que a aluna é “portadora CID 10: F71, quadro de impulsividade, com sintomas de dificuldades de aprendizado (ALVES, 2011, p.12).

Procurar compreender as alunas [...] sem focar no diagnóstico. Não que este não seja importante, mas ele não pode determinar minha prática pedagógica e nem o desenvolvimento do sujeito (SANTOS, 2012, p.26).

Diagnosticada com a Síndrome de Ewards por Mosaicismo (DALLA LANA, 2012, p.11).

Também passou pelo neurologista no final do ano de 2008 e recebeu diagnóstico de Déficit de Atenção. Passou por uma avaliação auditiva e teve diagnóstico de mau processamento dos estímulos sonoro, apesar de apresentar boa audição (LEAL, 2012, p.17).

Acredito ser válido trazer a definição de Deficiência Mental, em caráter informativo de como clinicamente é constituída (POSSER, 2012, p.5).

Deve-se ter muito cuidado para que o diagnóstico (que serve para termos legais, de organização) não torne-se uma barreira ou impedimento para acreditar nas potencialidades do aluno (UHMANN, 2012, p.17).

A operacionalização desse saber está expressa no discurso dos acadêmicos quando fazem referência ao diagnóstico médico com a finalidade de conhecer esses indivíduos, justificar a necessidade do atendimento, para explicar a não aprendizagem desses alunos; para definir o lugar que esses sujeitos devem ocupar, bem como quando fazem referência ao conceito de deficiência mental conforme a Organização Mundial da Saúde e a Classificação Internacional de Doenças (CID).

Entendo que o diagnóstico se configura como estratégia de normalização que aliada as outras, como o AEE, opera na correção dos sujeitos com deficiência. Percebo que, nesse caso, são operadas duas vontades: *a vontade de conhecer* e *a vontade de corrigir*.

*A vontade de conhecer* porque o conhecimento, segundo Marquezan (2007), é

[...] uma categoria essencial para a construção discursiva sobre o sujeito. Ele se manifesta e circula na ciência, nas leis, nas narrativas e nas práticas institucionais. [...] o conhecimento constrói uma terminologia e dá origem a uma prática que vai influenciar as ações posteriores com/sobre o sujeito deficiente. (MARQUEZAN, 2007, p.84)

Dessa maneira, *a vontade de conhecer* tem a intenção de fixar o sujeito em um saber, definindo um profissional responsável por seu atendimento. Logo, esse sujeito passa a ter um lugar e alguém que irá se responsabilizar por operar sob ele na tentativa de colocar em ação as práticas de normalização. Essa vontade é marcada pela denominação da deficiência; da dificuldade do sujeito, conforme foi mostrado nos fragmentos dos relatórios anteriores.

*A vontade de conhecer* os sujeitos, de enquadrá-los em algum lugar, está fortemente atrelada à *vontade de corrigir*, pois após diagnóstico, ou seja, após conhecer esse sujeito, é possível o planejamento e a operação de práticas de

mediação para a normalização. Dentre as muitas práticas de correção, destacam-se: frequentar diferentes espaços, ter atendimentos especializados; fazer uso de medicamentos, como mostram os trechos que seguem:

O aluno frequenta as terças-feiras fisioterapeuta, as quartas e sextas-feiras os atendimentos de estimulação essencial no NEPES e as quintas-feiras começou a algumas semanas ir a creche (FERRAZ, 2011, p.9).

Lucas faz fisioterapia, participa de projetos da terapia ocupacional duas vezes por semana e também frequenta a APAE (DIAS e BOLZAN, 2011, p.14).

A aluna frequenta pela manhã o Projeto “Se Liga” e a tarde o 2º ano regular, além de ser atendida na sala de recursos (DIAS e BOLZAN<sup>37</sup>, 2011, p.17).

Possui atendimento com educadoras especiais duas vezes por semana. Também está tendo acompanhamento com ginecologista, nutricionista, neurologista. Além de ter diversas atividades extracurriculares como a banda do Pilar, em que toca escaleta e duas vezes a semana vai para o kumon-português e matemática (SILVA e VARGAS, 2011, p.12).

Já fez tratamento psicológicos, neurológicos e fonoaudiólogos, atualmente faz acompanhamento psiquiátrico a cada 6 meses. [...] faz uso de dois medicamentos, Ritalina para acalmá-la e Respiridona para dormir (ALVES, 2011, p.10).

Desde o primeiro semestre deste ano, frequenta os atendimentos do PEEN. Além disso, frequenta a APAE de Santa Maria, onde tem acompanhamento de fisioterapeuta e fonoaudiólogo; e também frequenta o pediatra, o endocrinologista, o otorrinolaringologista no Hospital Universitário de Santa Maria (ARAÚJO e ARROJO, 2011, p.10).

Além do projeto PEEN, frequenta a fisioterapeuta, fonoaudióloga e o projeto Piscina Alegre da educação física na UFSM (ARAÚJO e ARROJO, 2011, p.12).

Faltou algo. Faltou a ajuda de outros profissionais, como Fisioterapeuta e Fonoaudiológico (LUZ, 2012, p.27).

Atualmente frequenta a Escola Fontoura Ilha, e a Associação colibri, no contra turno. Nas segundas-feiras e quartas-feiras pelo turno da tarde frequenta o Atendimento Educacional Especializado na Escola Fontoura Ilha. Além desses atendimentos vai a outros projetos na UFSM e na UNIFRA (ANTUNES e AMARAL, 2012, p.16).

Faz Terapia Ocupacional na UNIFRA e está aguardando o início da fisioterapia neurológica. Ela toma o remédio Tegretol duas vezes ao dia (SANTOS, 2012, p.12).

Frequenta além da escola a fonoaudiologia do HUSM, frequenta a terapia ocupacional da UNIFRA (ABREU, 2012, p.14).

Aos sete meses de idade a menina foi encaminhada para a Fisioterapia e Hidroterapia e com um ano para a Fonoaudiologia. Desde então a criança realiza até hoje esses tratamentos (DALLA LANA, 2012, p.11).

Também participa do Balé, Judô e Xadrez, como estímulos para desenvolver seu aprendizado concomitantemente com seu desenvolvimento interpessoal (LEAL, 2012, p.17)

<sup>37</sup> Algumas vezes, aparece a mesma referência, ou seja, os mesmos acadêmicos, no entanto, eles falam de outros sujeitos, pois, como foi apresentado no capítulo 2, o estágio pode ocorrer em dupla, sendo as práticas desenvolvidas com sujeitos diferentes.

Foi encaminhado por sua professora da sala regular do 2ºano B, no ano de 2010, ao atendimento neurológico em virtude de suas dificuldades de aprendizagens e também relacionamentos com seus pares. No turno inverso da aula o aluno frequenta uma psicóloga do posto de saúde, ela proporciona grupos de amigos e também grupos de pais (CLOSS, 2012, p.11).

Frequentar atendimentos de fisioterapia, fonoaudiologia, neurologia, psiquiatria, terapia ocupacional, otorrinolaringologista; fazer estimulação essencial; participar de projetos; ter atividades extracurriculares; frequentar o AEE; ir a instituições especiais (APAE, Associação Colibri) e usar medicamentos são algumas práticas de correção desenvolvidas pela saúde e acompanhadas pela escola. Essas práticas têm, como objetivo principal, controlar os sujeitos, aproximando-os ao máximo possível da normalidade (LOCKMANN, TRAVERSINI, 2011), posicionando-os na zona de corrigibilidade, em um estado de corrigibilidade, que aqui é entendido como estado permanente de correção vivido pelo sujeito a ser corrigir.

Manter o sujeito em condições de corrigibilidade exige que ele esteja frequentando a escola, se estiver em idade escolar obrigatória, e serviços que lhe deem o apoio necessário para que possa se manter junto à escola, sendo sujeito à zona de normalidade de desenvolvimentos daquele grupo. Ocupar a zona entre o normal e o indivíduo a corrigir exige também um esforço pessoal e de profissionais capacitados para conduzir esse sujeito à normalidade ou para mantê-lo em um estado permanente de corrigibilidade (ARNOLD, 2007, p.110).

Na zona de normalidade, a escola é constituída como o território em que muitas estratégias, no caso aqui dou destaque para o AEE, são operadas sobre os sujeitos com deficiência a fim de que esses deixem de ser um risco social. Nesse sentido, a “instituição escolar ganha força enquanto espaço disciplinador e regulador das condutas dos sujeitos, operando determinadas tecnologias e estratégias de subjetivação por meio de dispositivos disciplinares e normalizadores” (MOHR, 2014, p.56).

Na zona de normalidade, existem saberes básicos, questões básicas do currículo que todos precisam saber, ou seja, todos os alunos precisam ir à escola, todos precisam ser alfabetizados, todos precisam ter conhecimento das quatro operações matemáticas. Por isso, os acadêmicos consideram tão importante mencionar, em seus relatórios, o nível de alfabetização que o sujeito se encontra, o conhecimento que ele possui sobre as questões matemáticas, ou seja, realizar a avaliação do estágio de desenvolvimento desse aluno.

Desenvolve também um trabalho voltado para o reconhecimento das letras, mas que aluna parece não evoluir (DIAS e BOLZAN, 2011, p.18).

O aluno demonstrou estar em processo de alfabetização e encontrasse em transição entre o nível pré-silábico e o silábico (SEVERO, 2011, p.16).

Encontra-se em nível pré-silábico (GOMES, 2011, p.11).

Com relação a escrita, pode-se dizer que a aluna encontra-se na etapa inicial do processo de alfabetização (FERREIRA, 2012, p.17).

Ainda escreve com letra bastão. Verifiquei também que a aluna ainda se encontra em transição do nível silábico para silábico-alfabético da alfabetização (FERREIRA, 2012, p.28).

Notei durante a atividade, que o aluno já possui certo conhecimento sobre o material dourado (POSSER, 2012, p. 49).

Encontra-se no nível silábico de sua escrita. Sua leitura também encontra-se em fase de evolução (POSSER, 2012, p. 68).

Em sua escrita também percebi que ele ainda não apresenta muita noção espacial, além de escrever bastante espelhado o que mostra que ele ainda apresenta uma imaturidade neurológica (PADILHOS, 2012, p.17).

O aluno apresenta dificuldades na área da alfabetização, principalmente no reconhecimento das letras e números, na leitura e na escrita (ANCETTE, 2012, p.17).

À continuidade do investimento pedagógico buscando o desenvolvimento pedagógico buscando o desenvolvimento do raciocínio lógico com o estímulo dos processos mentais tais como: a atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem (DALLA LANA, 2012, p.12).

Saliento que a aluna sabe armar/montar os cálculos e sabe resolver as operações de soma e subtração, porém apresenta dificuldade em dividir e multiplicar (LEAL, 2012, p.29).

Ainda está na fase de desenvolvimento pré-operatório, tendo como característica dessa fase o animismo (MOREIRA, 2013, p.28).

Nesses fragmentos, é possível perceber a operacionalização dos saberes pedagógicos e dos saberes da psicologia. Os saberes pedagógicos são operados quando os acadêmicos categorizam as aprendizagens dos alunos, nos níveis da lecto-escrita e nos níveis do pensamento lógico-matemático. Pautam-se nas avaliações de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky. E os saberes da psicologia são operados quando os acadêmicos se autorizam a abordar as fases de desenvolvimento do aluno, a partir das Provas Piagetianas, de abordagem construtivista.

Assim, a Educação Especial, que se caracterizou, historicamente, como um atendimento educacional substitutivo ao ensino comum para o sujeito deficiente, passa, a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008), a ser responsabilizada por criar estratégias, desenvolver instrumentos de avaliação, produzir materiais, ou seja, ela precisa promover condições para que esse sujeito, além de ser incluído no espaço

escolar, consiga permanecer incluído, aprendendo elementos básicos presentes no currículo, atingindo, dessa maneira, os níveis mais elevados de escolarização.

Para tanto, os sujeitos com deficiência são classificados em um grupo bastante restrito de alunos. Esse agrupamento compõe uma parte do grupo dos alunos do público-alvo Educação Especial, o qual, por sua vez, compõe uma parte do 'todos' da escola inclusiva.

A seleção desse grupo se faz interessante, já que ela eliminou a possibilidade de um grande número de alunos serem encaminhados aos serviços da Educação Especial; centrou os esforços para correção dos sujeitos, ao realizar encaminhamentos para outros profissionais, a fim de realizar um trabalho mais eficiente, focado na dificuldade, na problemática do aluno; seguiu as orientações internacionais para que do 'todos' um grupo em específico pudesse estar na escola que, na noção de direitos humanos, deve ser um espaço ocupado por todos.

Além disso, essas estratégias de um mesmo espaço ser ocupado por muitos reduz o investimento financeiro, uma vez que reduz os investimentos em materiais (pedagógicos, de consumo, permanentes); em cursos de formação inicial e continuada de professores. Ao se centrarem os grupos específicos no todo, reduzem-se os custos com o processo de aprendizagem, tendo em vista que, pela classificação do público, é possível conhecer a extensão do processo de inclusão.

A seleção de sujeitos que farão parte desse público leva em consideração as rotulações, as características e as descrições que estão presentes nos documentos orientadores da política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Assim, delimita-se no 'todos' da escola aquele grupo de alunos os quais serão movidos e dirigidos mensagens específicas; um grupo que será atendido pela correção pedagógica da escola e por outro tipo de atendimento, o especializado. Encontra-se o alvo que precisa de outras estratégias para se manter incluído, definindo-se o público-alvo da Educação Especial.

A PNEEPEI (2008) coloca em funcionamento uma estratégia que, pela produção de sujeitos, aciona práticas que determinam a posição que esses ocupam na escola inclusiva. Ela produz um público que necessita ter um *expertise* que vai ajudar a dar visibilidade a um conjunto de crianças - alunos, tornando-os, nesses contextos, públicos, percebidos, notados.

Como pude observar, durante a leitura dos relatórios de estágio, os acadêmicos se posicionam como *expertises* que darão visibilidade ao público-alvo. Fazem esse

movimento, caracterizam esse sujeito deficiente; sua dificuldade; sua incapacidade; suas potencialidades, suas possibilidades de mediação; determinam o espaço que devem frequentar; a frequência em atendimentos e o uso de medicamentos.

Ao dizerem sobre esse sujeito, os acadêmicos reforçam a necessidade de ter um professor responsável (professor de Educação Especial), ter um atendimento diferenciado dentro da escola (AEE), ter um espaço destinado a esse atendimento (Sala de Recurso Multifuncional), porque, ainda que esteja incluído, o aluno deficiente não pode circular livremente pelo espaço da escola, existindo espaços que ele não pode ir, como também espaços que apenas ele pode frequentar. Com isso, legitimam o discurso legislativo ao produzirem esse como um sujeito da necessidade, o qual precisa ser corrigido, normalizado, governado, necessita ser conduzido a sair desse lugar de risco. Produzem-se como *expertises* responsáveis por esses sujeitos e legitimam a Sala de Recurso Multifuncional como seu espaço de trabalho, e o Atendimento Educacional Especializado como sendo esse trabalho.

Portanto, produz-se uma vontade de capturar o sujeito deficiente; de reconhecer a diversidade e as necessidades de aprendizagem para o planejamento de ações educacionais capazes de atingirem a todos que ainda não estavam sendo atingindo pelas políticas e práticas anteriores. Observei que a escolha de uma rede de malha grande, sendo jogada ao mar, para capturar um grupo de sujeitos específico e delimitado, tem a função de exercer sobre eles correções de tal forma que se igualem na homogeneidade do 'todo', dos incluídos na escola.

Ao fim, detectei que a malha da rede da PNEEPEI (2008) é tão específica ao ponto de capturar os sujeitos agora definidos como público-alvo da Educação Especial, mas também de capturar os sujeitos que atuam com eles. Posso afirmar isso pela análise empreendida, em que foi evidenciado que os acadêmicos, os profissionais *expertises* formados pelo Curso de Educação Especial, nesse período de análise que me detive, foram capturados por esse discurso inclusivo, o qual produz um espaço, um serviço e os sujeitos público-alvo da Educação Especial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: OUTROS FINS SERIAM POSSÍVEIS...

Sempre ouvi dizer que não concluímos um trabalho de pesquisa no mestrado/doutorado, mas que desistimos dele. Considero que não estou desistindo desse estudo, já que sei que ficaram algumas discussões para serem feitas, para serem revistas, para outros trabalhos que posso vir a desenvolver. Com isso, gostaria de deixar claro que não estou desistindo de pensar a produção do sujeito com deficiência pelos acadêmicos do curso de Educação Especial- Licenciatura Plena – Diurno da UFSM, após o atravessamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008. Estou apenas encerrando uma fase do meu processo formativo e, para tanto, preciso apresentar algum resultado, algumas considerações.

Comecei esse trabalho com uma citação de Larrosa (2002) a respeito de fazermos coisas com as palavras. Mas, as palavras também fazem coisas conosco, uma vez que pensamos por meio delas e por elas nos capacitamos a dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. As palavras são “o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso” (LARROSA, 2002, p.21). Uma palavra, desse modo, salta-me aos olhos nesta finalização: **escolha**.

Entretanto, por que a palavra escolha dentre tantas outras que o dicionário permite? Escolha em razão desse trabalho ser resultado de muitas escolhas, porque nossa vida é resultado de escolhas. A primeira escolha que considero importante foi tomada quando estava ainda no Ensino Médio: a pelo curso de Educação Especial Licenciatura Plena, pois foi no decorrer da minha formação que emergiram as inquietações que tentei desenvolver nessa pesquisa. A segunda escolha foi o interesse de, logo no primeiro semestre do curso, inserir-me em um grupo de pesquisa, o que me proporcionou muitas experiências de pesquisa. A terceira escolha tem relação com o final da graduação, ou seja, escolher sair do grupo de pesquisa de que participava. A quarta foi uma consequência da terceira escolha, já que, com a decisão de não estudar mais naquela perspectiva, escolhi e ao mesmo tempo fui escolhida por outra perspectiva teórica, na qual busquei desenvolver esse estudo. A quinta escolha consistiu em fazer o curso de Especialização em Gestão Educacional/CE/UFSM. A sexta teve relação com uma necessidade, ou seja, para me manter em Santa Maria, fazendo o curso de especialização, precisei assumir a

profissão. A sétima escolha foi a de fazer a seleção de Mestrado em Educação/PPGE/CE/UFSM. E, por fim, a mais difícil, a mais desafiadora e a mais importante, foi a de permanecer cursando os dois cursos (especialização e mestrado) e continuar trabalhando.

Essa última escolha foi, em vários momentos, repensada. Isso ocorria sempre que o cansaço do trabalho interferia no rendimento do estudo, da pesquisa. Por outro lado, considero a mais importante, uma vez que essa me possibilitou ir repensando minha prática enquanto professora de Educação Especial em Sala de Recurso Multifuncional. A partir dessas escolhas, foi produzido esse trabalho. Se outras escolhas fossem tomadas, outros fins seriam possíveis.

Assim, passo a encaminhar algumas considerações do trabalho. Estabeleci após, muitas reformulações, o problema de pesquisa: ***como as narrativas sobre o sujeito com deficiência, dos acadêmicos/as do Curso de Educação Especial da UFSM, no final da formação, vêm legitimando a caracterização e a produção de um público-alvo da Educação Especial produzido pela PNEEPEI de 2008?***

Essa problemática teve, como objetivo, analisar os discursos produzidos pelos acadêmicos da Educação Especial com o intuito de entender de que maneira essa formação vem conduzindo os modos dos acadêmicos narrarem os sujeitos com deficiência, numa possível legitimação de uma política educacional que caracteriza um público-alvo da Educação Especial a ser produzido como público a ser diferenciado na escola inclusiva.

Sem estabelecer momentos determinados, mas incorporando as coisas que me aconteciam no desenvolvimento da pesquisa, comecei a selecionar os materiais que iriam compor a materialidade analítica. Nesse ponto, algumas delimitações precisaram ser feitas: relatórios de Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo do Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena – Diurno/CE da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), relatórios de Estágio produzidos de 2010 a 2013; relatórios de Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo, pois meu interesse seria olhar para a produção do sujeito deficiente.

Ao mesmo tempo, sentia-me atravessada pelas condições do presente que dizem da Educação Especial e me embrenhei pelos documentos legais: Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e alguns

documentos de cunho internacional, os quais imprimem certa subordinação da política brasileira, dentre eles a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esse foi o conjunto de documentos orientadores da Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, que constituíram o cenário em que, a partir das condições políticas e educacionais, os relatórios de estágios foram produzidos.

Ao construir o cenário dessa analítica, tomei as políticas públicas inclusivas produzidas a partir do ano de 1990, mais especificamente a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos como estratégias de governo que poderiam ser materializadas em uma analogia: a rede dos pescadores, pois, como o pescador que modifica, constantemente, suas estratégias, colocando em uso ferramentas mais especializadas e se utilizando de diferentes técnicas de observação, de planejamento, de organização para que cada vez menos peixes lhe escapem, percebi que as políticas inclusivas vão produzindo um discurso político-legal o qual aumenta ou diminui cada vez mais as malhas, a fim de que cada vez menos peixes escapem ao mar, tal como foi apresentado no capítulo 3.

Nesse sentido, na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) foi percebida uma malha bem pequena lançada ao mar, com a meta de capturar todos, para sensibilizar todos quanto ao assunto da inclusão; para que todos se reconheçam. Ao mergulhar na leitura da Declaração de Salamanca (1994), identifiquei o aumento da malha, já que do 'todos' busca capturar um grupo específico de sujeitos, e a captura, nesse documento, dirige-se àqueles que apresentam Necessidades Educacionais Especiais.

Por meio dessa analogia, entendi que o principal efeito das determinações mundiais, na política brasileira, foi a ampliação da malha da rede, a lançar o olhar para a PNEEPEI (2008). Observei a escolha de uma rede de malha grande sendo jogada ao mar com o propósito de capturar um grupo de sujeitos que é bem específico e delimitado. Assim, ela se constituiu uma política capaz de produzir um grupo específico de alunos, os quais são os mais diversos e que, ao serem identificados, podem ser colocados para dentro do regime, para que se exerça sobre ele correções de tal forma que se iguale na homogeneidade do 'todo' da escola.

Além do desejo pela captura desses sujeitos, num grupo específico, pela escola regular inclusiva, deseja-se governá-los. Para tanto, delimita-se um grupo para torná-los conhecidos, quais práticas devem ser operadas sobre eles, quais sujeitos desse

grupo devem ser corrigidos, em relação às diferentes práticas. Conseqüentemente, há uma maior vigilância e um maior controle.

Para isso, produzem-se classificações, inventam-se lugares, definem-se posições, categorias e subcategorias bem detalhadas a fim de que nenhum escape da ordem, para que ninguém fique solto ao mar. Aqueles sujeitos que apresentam um risco à ordem social são logo colocados em uma das classificações, são trazidos para a zona de corrigibilidade para que sejam aproximados e conduzidos ao que se considera adequado.

Ao pensar nesse movimento bastante enrolado nas malhas das redes lançadas pelas políticas, vi uma possibilidade quando, olhando para o texto da PNEEPEI (2008), uma nova estratégia de captura dos sujeitos da deficiência, um novo conceito passa, a partir de 2008, a normatizar sobre aqueles que não podem escapar da escola inclusiva.

O que não podem escapar, pela PNEEPEI (2008), passam a aparecer sob a insígnia público-alvo da Educação Especial. A perspectiva das divisões desse grupo é justificada como uma possibilidade de estabelecimento de um raio de ação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, porque não basta o sistema e a escola serem inclusivos, a Educação Especial, como modalidade educacional, precisa também ser inscrita na inclusão.

Na escola inclusiva, a Educação Especial tem seu público bem definido, e as Necessidades Educacionais Especiais desses alunos são diferenciadas das dos demais alunos da escola. Criam-se um grupo e um subgrupo bem delimitados para serem identificados com facilidade os alunos a quem a Educação Especial inclusiva, na escola regular, destina-se.

Ao buscar um conceito para público, encontrei, como significado: conjunto de pessoas identificadas que, por motivos determinados, tornar-se-ão alvo, constituirão o centro destacado de alguma coisa, que alguém se esforçará para atingir. No caso do público-alvo da Educação Especial, passei a utilizar a seguinte ideia: um grupo de alunos que está no centro das políticas educacionais inclusivas de Educação Especial para ser capturado, corrigido, normalizado.

No movimento de captura do outro, também somos nós capturados. E essa insígnia que reconhece os sujeitos da deficiência tem um modo de dizer da formação do professor de Educação Especial, dos sujeitos da Educação Especial, o que pode

estar colocando, em funcionamento, a inclusão e, com isso, naturalizando como regime de verdade dessas malhas acionadas pela política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e na definição do público-alvo a que se destina.

A partir desse ponto, percebi que a malha da rede da PNEEPEI (2008) é tão específica e tão alargada que se tornou capaz de capturar os sujeitos agora definidos como público-alvo da Educação Especial. Tal malha, igualmente, captura os acadêmicos enquanto *expertises* capazes de caracterizarem esse público e de identificarem o melhor atendimento a esse grupo com a ajuda de saberes pedagógicos e médicos.

Durante leitura dos documentos, detectei que a Educação Especial, após a PNEEPEI (2008), ao definir o sujeito deficiente como público-alvo, reduz o papel da Educação Especial, limitando-o a um espaço, a um tipo de atendimento. Essa redução é reforçada pelo discurso dos acadêmicos, pois notei, na análise dos relatórios, que a inclusão acaba se sobrepondo à Educação Especial, uma vez que são poucos os acadêmicos que se referem, especificamente, à Educação Especial e, quando se referem à mesma, é na intenção de mostrar o papel dela para a Educação Inclusiva.

A Educação Especial, enquanto uma área de conhecimento que se caracterizou, historicamente, como um atendimento educacional substitutivo ao ensino comum para o sujeito deficiente, passa, a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008), a ser tomada como uma prestadora de serviços transversal nos níveis e modalidades de ensino, que deve garantir a eliminação de barreiras no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial. Com isso, aproxima-se do conceito de público oriundo do marketing, ou seja, a captura desse grupo específico e não de outros.

Durante a analítica, pude considerar que os discursos dos acadêmicos do Curso de Educação Especial podem estar legitimando a PNEEPEI (2008), uma vez que, como na política, eles colocam em funcionamento uma estratégia que, pela produção de sujeitos, aciona práticas que determinam a posição que esses ocupam na escola inclusiva.

Produzem um público e se colocam no lugar do *expertises* que ajudará a dar visibilidade a um conjunto de alunos, tornando-os, na escola inclusiva, percebidos. Isto é, os acadêmicos se posicionam como *especialistas da área*, que permitirão que esse grupo de alunos público-alvo da Educação Especial ganhe visibilidade. Posicionam-se como *expertises* capazes de identificar, caracterizar, classificar e falar sobre o sujeito deficiente que faz parte do grupo público-alvo da Educação Especial.

Também, posicionam-se como sendo colo àqueles nos quais identificam as dificuldades, incapacidades, potencialidades e se intitulam capazes de, pelos saberes psicopedagógicos, realizarem a mediação, organizarem o espaço que o sujeito deficiente deve frequentar e quais atendimentos ele deve receber, reforçarem a necessidade de um diagnóstico médico. Com isso, operam duas vontades: *a vontade de conhecer e a vontade de corrigir*.

Busquei, ao longo do trabalho de escrita, analisar os fragmentos de relatórios de Estágio de acadêmicos e pensar a respeito da estrutura desse Curso de Educação Especial que me é tão caro. Pensar acerca de como se tem produzido um sujeito com deficiência nessa formação e por esses acadêmicos, considerando os acontecimentos políticos das últimas décadas, os quais se configuraram no cenário que essa formação acontece. Notei se tratar de uma Educação Especial que, por várias passagens, confunde-se nos textos legais e políticos como Educação Inclusiva. Esses, por outro lado, reverberam a possibilidade de que, na formação do professor de Educação Especial, estejamos legitimando essa confusão, ao invés de pensar na Educação Especial como campo de saber e de atuação.

Esse trabalho, portanto, foi uma leitura possível que fiz, tantas outras podem ser feitas. O que fica ao final dessa pesquisa, mas não o final do pensar sobre essa problemática, é que existe a possibilidade de continuar refletindo, pensando acerca de como estamos produzindo e nos produzindo como professores de Educação Especial, *expertise*, nesse campo de saber, em relação às políticas públicas que o atravessam, em relação às nossas resistências em relação a isso e na formação como um movimento que tem produzido sujeitos deficientes, porém, sobretudo, tem produzido um mundo em que eles e nós vivemos em uma escola e uma sociedade inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ARNOLD, Delci Knebelkamp. Dificuldade de aprendizagem em tempo de escola para todos. In: Lopes, Maura Corcini, and Maria Cláudia Dal'Igna. **In/exclusão nas tramas da escola**. Editora da ULBRA, 2007.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**; organizador Paulo Geiger. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. 1072p.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC/CNE, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)

BRASIL. **Documento orientador Programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Presidência da República, Ministério da Educação/MEC, Secretaria Executiva/SE, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, Diretoria de Políticas de Educação Especial/DPEE, Coordenação Geral de Políticas de Acessibilidade na Escola/CGPAE.

BRENDLER, Giovana Giacomini. **O sujeito-professor e as tecnologias na contemporaneidade**. 2012. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.

BARRETO, Rosane Lemos. **O discurso da escola sobre sujeitos com “patologia” da linguagem: uma análise discursiva**. 2011. 74p. Dissertação (Mestre em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. -2ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2013.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**, traduzido por Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas, Luiz Otávio F.. Barreto Leite. 6. ed. Editora: Forense Universitária, 2007.

CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores; tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Maria Vorraber (organizadora). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**, – 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2012.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. -3ed.- São Paulo: EDUC: 2011.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978); edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Wald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975); tradução Eduardo Brandão. – São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio.- 23 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**; tradução Luiz Felipe Baeta Neves. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FRANÇA, Fábio. **Conceituação lógica de públicos em relações públicas**. Disponível em: <http://www2.metodista.br/agenciarp/ffranca.pdf>

FRÖHLICH Raquel. **Avaliação e pareceres descritivos**: a (des)construção do “sujeito – aluno especial”. 2010. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.

GIORGENON, Daniela. **Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares**: o deslocamento do déficit pela via da falta.2011.209 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, Ribeirão Preto, 2011.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica**; tradução Leila Mendes; revisão técnica Alessandro Zir, Rio Grande do Sul, Editora: Unisinos, 2009.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**.2 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, por Leituras SME. n°19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população**. 2010. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salette. **Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar**. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar currículo, diferença e identidade**. In: Lopes, Maura Corcini; Maria Cláudia Dal'Igna. **In/exclusão nas tramas da escola**. Editora da ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. 200p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. 172p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio grande do Sul., Porto Alegre, RS, 2007.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades inclusivas**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MOHR, Alana Claudia. **A Inclusão Escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de subjetivação docente**. 2014. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade**. 2016. 310 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **A constituição do sujeito coordenador pedagógicos**: processos e interações. 2011. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

POSSA, Leandra B. **Formação em Educação Especial na UFSM**: estratégias e modos de constituir-se professor. 2013. 239p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

REVEL, Judith. **Dicionário de Foucault**. Tradução de Anderson Alexandre da Silva; revisão técnica Michel Jean Maurice Vincent. –Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROSA, Denise Ferreira da. **Língua de Sinais no Passaporte, Cultura Surda na Bagagem** - Itinerário Escola de Surdos. Relatório de Estágio Supervisionado/Surdez. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SARDAGNA, Helena Venites. **Políticas de educação para todos**: um imperativo nos sistemas de ensino. In: In/exclusão: nas tramas da escola. /Org: Maura Corcine Lopes e Maria Cláudia Dal'Igna. -Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

SILVA, Ana Lúcia Pereira da; DIAS, Dalva Aleixo. **Públicos**: evolução histórica, definições e tipologias. In: Anais do I Simpósio de Comunicação e Tecnologias Interativas. Disponível em; <[http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/simposio/anais/2008\\_Lecotec\\_386-403.pdf](http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/simposio/anais/2008_Lecotec_386-403.pdf)>.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Brasília, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

\_\_\_\_\_. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a Educação**. -2 ed. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

## ANEXO I

### Referência dos Materiais consultados

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Juliana Cezimbra, Liudimila Valcanover Muller Saldanha, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Joséli Pasetto Bittenourt, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. O significado das “coisas”: Em busca da contextualização do aluno no ambiente escolar. Betânia Gonçalves Shommer, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Ana Caroline Pinto da Rosa, Jaqueline Santa Maria Wagner, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. A Psicomotricidade e Ludicidade na aprendizagem. Alan Garcia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Marciele de Almeida Monteiro, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Um olhar lúdico e mediador: a educação do sujeito com déficit cognitivo. Mayara Bataglin, Milene Andréia de Sousa Milanêz Araújo, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. A significação da aprendizagem a partir de experiências vividas por um aluno com síndrome de asperger. Renata Oliveira Melgarejo, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Silvana Leal Fagundes, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Ana Paula dos Santos Ferraz, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Marigeli Polidoro Dias e Thaís Garcia Bolzan, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Cássia Klein Severo, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Camila Rodrigues da Silva e Sabrina Arruda de Vargas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Dinara Soraia Ebbing, Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Iara Maria da Costa Gomes, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Iriana Marciana Salles Alves, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Isis Rosa de Araújo e Lenize Silva Arrojo, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Anelise Omizzolo Ferreira. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Aline Portela Zanon. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Cristiane Posser. Santa Maria, RS, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Eduarda Marion Padilhos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Gilberto Valdecir da Silva Luz, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Daiana Patricia Antune, Mariele Amaral, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Carolina Terribile Teixeira, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Camille de Almeida Ancette, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Camila Fleck dos Santos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Josiele Almeida de Abreu, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Larissa Ribeiro Dalla Lana, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Lívia de Oliveira Ferreira, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Letícia Saurer Leal, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Keula Maqueli Closs, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Natana Pozzer Vestena, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Práticas Pedagógicas e o Déficit Cognitivo: Desafios e Possibilidades. Silvana Matos Uhmman, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Sabrina da Silva Mendes, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Jéssica da Silveira Barbosa, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Jéssica Danieli Ramos da Rosa, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Joíse de Brum Bertazzo, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Sandra Diane Barichello, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Zona de Desenvolvimento Proximal e Ludicidade: Mediação do conhecimento para aluno com Déficit Cognitivo. Janice Saratt Ramburger, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Ândrea da Silveira de Jesus. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Contextos e Realidade do Estágio Déficit Cognitivo. Carla Maciel da Silva a, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Tatiane Ramos da Silva b, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Katiussa Tavares Zuliani, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Maitiéli Kretmann, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. “Como se fosse à primeira vez”. Rudyaine da Silva Schmitz, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Experiência do Estágio de Déficit Cognitivo na Escola Dagoberto Barcellos. Gabriella Marques Kneipp, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. A construção do espaço da Educação Especial: AEE e Docência Colaborativa, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Desafios escolares: a inclusão de uma aluna com Síndrome de Down em Escola Regular. Juliane Martins Moreira, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.