

UMA MATRIZ INCLUSIVA E UMA GESTÃO  
ESCOLAR:  
SUJEITOS E ESCOLAS EM PRODUÇÃO

Santa Maria, RS, Brasil  
2019

Arte: Henrique Gama

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

**Martiéli de Souza Rodrigues**

**UMA MATRIZ INCLUSIVA E UMA GESTÃO ESCOLAR:  
SUJEITOS E ESCOLAS EM PRODUÇÃO**

Santa Maria, RS  
2019

**Martiéli de Souza Rodrigues**

**UMA MATRIZ INCLUSIVA E UMA GESTÃO ESCOLAR:  
SUJEITOS E ESCOLAS EM PRODUÇÃO**

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

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

Santa Maria, RS  
2019

Rodrigues, Martiéli de Souza Rodrigues  
UMA MATRIZ INCLUSIVA E UMA GESTÃO ESCOLAR: SUJEITOS E  
ESCOLAS EM PRODUÇÃO / Martiéli de Souza Rodrigues  
Rodrigues.- 2019.  
142 p.; 30 cm

Orientadora: Leandra Bôer Possa  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2019

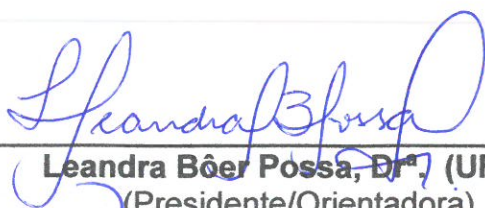
1. Matriz inclusiva 2. Políticas educacionais 3.  
Inclusão 4. Gestão escolar I. Bôer Possa, Leandra II.  
Título.

**Martiéli de Souza Rodrigues**

**UMA MATRIZ INCLUSIVA E UMA GESTÃO ESCOLAR:  
SUJEITOS E ESCOLAS EM PRODUÇÃO**

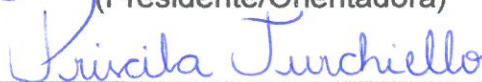
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ao Curso de Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), com requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Aprovada em 30 de julho de 2019**



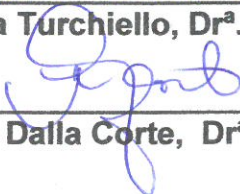
---

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



---

**Priscila Turchiello, Dr<sup>a</sup>. (IFFar)**



---

**Marilene Dalla Corte, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2019

“Não me pergunte quem sou e não diga para permanecer o mesmo. Um trabalho, quando não é ao mesmo tempo uma tentativa de modificar o que se pensa e mesmo o que se é, não é muito interessante. [...] Trabalhar é tentar pensar uma coisa diferente do que pensava antes” (Michel Foucault).

## AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de agradecer a todas as pessoas que estiveram na minha caminhada de estudos e de vida.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Mirliam e Antônio (*in memoriam*) pela vida, pelo apoio, pelas lembranças de infância, pelo amor e carinho dedicados a mim. Amo vocês.

À minha tia Vera, por toda sua dedicação, amor e carinho, por fazer-me uma pessoa melhor, por acreditar em mim e me apoiar. Também, por se preocupar comigo e me dedicar seu tempo; investir em mim e me fazer acreditar cada vez mais que sou capaz; por mostrar-me o caminho a seguir e por estar sempre ao meu lado, me oferecendo o maior amor. Muito obrigada, tia.

Às minhas avós Maria e Tere. Amor de avó é muito bom! Agradeço por todos os esforços dedicados a mim, pelos “mimos” que recebi de vocês e pela coragem, fé e dedicação com que levam a vida.

Aos meus irmãos Jonathan e Artur, pelo amor que sentimos uns pelos outros. Quem tem irmão tem amigos para a vida toda. Eu tenho dois grandes amigos na vida; amo vocês.

A toda minha família, que direta ou indiretamente contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada pelo carinho de sempre.

Às minhas amigas e colegas, obrigada pelo nosso encontro nessa vida, obrigada por fazerem parte de todas as minhas conquistas, foi um tempo de diversão e de companheirismos, compartilharmos bons momentos juntas. Obrigada por entenderem toda vez que tive que negar algum convite para sair. Isso se fez muito necessário em alguns momentos, para poder me dedicar à minha pesquisa e aos estudos. Vocês fizeram a diferença na minha vida. Agradeço os presentes que ganhei na vida, presentes valiosos que chamo de AMIZADE.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Leandra, que tenho orgulho de chamar de minha orientadora. Com ela, tive e tenho o privilégio de conviver e aprender. É muito mais que uma orientadora, é uma amiga com qual posso dividir minhas angustias, felicidades, sonhos. Agradeço pela confiança que tens em mim, pelo investimento em minha formação, e por algumas horas do seu tempo compartilhadas comigo. Agradeço por ter me apresentado o “mundo”, por todas as viagens e lugares que me

possibilitou a conhecer. Por ter tensionado as minhas certezas e, assim, me mostrando outras lentes, para pensar o que nos toca de outro lugar. Enfim, agradeço por tudo que fez e faz por mim. Obrigada.

Ao grupo GEPE, meu grupo de pesquisa, muito obrigada por todo o incentivo, pelo aprendizado, pelas ideias compartilhadas, a partir das quais foi possível parte dessa pesquisa.

Agradeço às Professoras Priscila, Marilene e Márcia, que dedicaram seu tempo, para a leitura e a possibilidade de contribuições para enriquecimento da pesquisa.

Agradeço à CAPES, pelo investimento financeiro que recebi nos dois anos de mestrado, o qual possibilitou que pudesse “investir” em eventos e em livros e, assim, que a pesquisa se materializasse.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por tudo que me proporcionaram, pelo aprendizado, pelas amizades, pelas trocas de ideias, por sempre querer mais e mais dos estudantes. Meu muito obrigada.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reportagem sobre inclusão .....	23
Figura 2 - Materiais .....	39
Figura 3 - Inclusão documentos internacionais. ....	60
Figura 4 - Desenho de uma matriz .....	66
Figura 5 - Manchete do Jornal da Constituinte.....	78
Figura 6 - Desenho do Preceitos da Gestão Escolar .....	100

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Materiais iniciais selecionados para a pesquisa.....	36
Quadro 2 - Primeiro e Segundo Objetivos Específicos .....	38
Quadro 3 - Apresentação dos materiais na análise.....	42
Quadro 4 - Documento Oficial 1: Plano Decenal de Educação para Todos 1993 a 2003 .....	117
Quadro 5 - Documento Oficial 2: Parâmetros Curriculares Nacionais.....	119
Quadro 6 - Documento Oficial 3: Plano Nacional de Educação .....	122
Quadro 7 - Plano Nacional de Educação - PNE - Questões desafiadoras e embates emblemáticos .....	126
Quadro 8 - Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação .....	131
Quadro 9 - O plano Municipal de Educação - caderno de orientações .....	136
Quadro 10 - Planejando a Próxima Década - alinhando os planos de educação....	137
Quadro 11 - Base Nacional Comum Curricular .....	138

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1  CAPÍTULO I - POR ONDE COMEÇAR?</b> .....	<b>17</b>
1.1  EMERGÊNCIA DA PESQUISA.....	17
<b>1.1.1 Os atravessamentos da e na vida</b> .....	<b>17</b>
1.2  ESTABELECENDO O PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS .....	25
1.3  CAMINHOS PERCORRIDOS .....	31
<b>2  CAPÍTULO II - ESCOLA, MATRIZ INCLUSIVA E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS</b> .....	<b>45</b>
2.1  INCLUSÃO: UM MODO DE OPERAR DA ESCOLA .....	53
2.2  E A MATRIZ INCLUSIVA? A MATRIZ INCLUSIVA OU UMA POSSIBILIDADE DE MATRIZ? .....	64
<b>3  CAPÍTULO III - GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE INCLUSÃO</b> .....	<b>76</b>
3.1  GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA INCLUSIVA .....	76
3.2  DOS PRECEITOS DA GESTÃO ESCOLAR DO GOVERNAMENTO .....	96
<b>4  CONSIDERAÇÕES FINAIS: LENTES POSSÍVEIS DE VER...</b> .....	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>107</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>117</b>

## RESUMO

### **UMA MATRIZ INCLUSIVA E UMA GESTÃO ESCOLAR: SUJEITOS E ESCOLAS EM PRODUÇÃO**

AUTORA: Martiéli De Souza Rodrigues  
ORIENTADORA: Leandra Bôer Possa

A presente dissertação foi construída no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença (LP3). O mesmo tem inserção no Grupo de Pesquisa GEPE – Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão. O movimento de pesquisa foi dinamizado pela seguinte questão: como a gestão escolar encontra ressonância na matriz inclusiva, produzindo práticas discursivas para o funcionamento da maquinaria escolar? Diante da problematização objetivou-se: pensar e problematizar enunciados, em documentos orientadores da política educacional brasileira, desenhados por uma matriz inclusiva que inventa, ordena, e mobilizar preceitos de uma gestão escolar inclusiva. A organização das metas da pesquisa foi: entender a escola como instituição/maquinaria que atravessa o tempo se modificando e se atualizando para produzir sujeitos; identificar elementos de uma matriz inclusiva nas políticas educacionais, tomando como referência estudos realizados, numa inspiração foucaultiana, por pesquisadores/as brasileiros/as e problematizar os discursos da gestão escolar sob a perspectiva e os efeitos de uma matriz inclusiva, buscando identificar 'preceitos' para um modo de operação da gestão escolar inclusiva. Foi possível pensar e registrar nesta pesquisa que as políticas educacionais do nosso tempo, considerando uma racionalidade neoliberal que a ordena, apresentam uma matriz de experiência que é a inclusão, que tem servido de grade de inteligibilidade para a invenção da gestão escolar. Com a ferramenta da governamentalidade foi possível construir lentes analíticas para a identificação de preceitos de gestão escolar, a partir de um conjunto de excertos retirados de documentos orientadores das práticas em educação. Foram sistematizados os preceitos: descentralização de gestão; compromisso com a universalização e gerenciamento do risco; gerar processos de avaliação e metodologias de gerenciamento do risco; articular a escola a uma rede de seguridade; gerir necessidades básicas de aprendizagem de todos; gerar a formação docente em serviço como forma de dividir a responsabilidade pela instituição; gerar estratégias de sensibilização; e, solucionar cada vez mais rápido os problemas, produzindo a sensação da participação de todos nas decisões. Desses preceitos, é possível dizer que o governo do indivíduo e o governo da coletividade se constituem como estratégias dos processos de gestão escolar.

Palavras-chave: Matriz inclusiva. Políticas educacionais. Inclusão. Gestão escolar.

## **ABSTRACT**

### **AN INCLUSIVE SCHOOL CURRICULUM AND EDUCATIONAL MANAGEMENT: SUBJECTS AND SCHOOL UNDER CONSTRUCTION**

AUTRHOR: Martiéli De Souza Rodrigues  
ADVISOR: Leandra Bôer Possa

This master's thesis was carried out in the Postgraduate Program in Education, in the research line Special Education, Inclusion and Difference. It comes from the Research Group in Special Education and Inclusion. The research problem is: how does school management find resonance in inclusive school curriculum, producing discursive practices for school management? Considering the question, thinking and problematizing statements of the guiding documents of Brazilian educational policy were the objective of this research, designed by an inclusive school curriculum that creates, orders and mobilizes precepts of an inclusive school management. The research goals were to understand the school as an institution that goes over time, changing and updating itself to produce subjects; to identify elements of an inclusive curriculum in educational policies, taking as reference Foucault studies in Brazilian researches, which problematize the discourses of school management under the perspective and effects of an inclusive curriculum, seeking to identify precepts for an inclusive school management. It was possible to think and register in this research that the educational policies of our time, considering the neoliberal rationality, denote inclusion as a possibility, which has been the basis to the invention of school management. Having governmentality as a tool, it was possible to construct analytical lenses to identify precepts of school management, based on a set of excerpts from official educational documents. The following precepts were systematized: decentralization of management; commitment to universalization and risk management; developing evaluation processes and risk management methodologies; articulation of the school to a safety net; managing basic learning needs of all; developing teacher training as a way of sharing responsibility for the institution; developing awareness-raising strategies; and, solving problems faster, producing the feeling that everyone is participating to decisions. From these precepts, it is possible to say that individual and collectivity government constitute strategies of the school management process.

Keywords: Inclusive school curriculum. Educational policies. Inclusion. School management.

## APRESENTAÇÃO

---

Sofia pôs os óculos e passou a enxergar tudo vermelho. As cores mais claras ficaram vermelho-claras e as escuras vermelho-escuras.  
 - O que você está vendo?  
 - Exatamente o mesmo que antes, só que em vermelho.  
 - Isso porque as lentes dos óculos estabelecem um limite claro sobre como você vai perceber a realidade. Tudo o que você está vendo é parte do seu mundo exterior, mas o modo como você o percebe tem a ver com as lentes que está usando. Você não pode dizer que o mundo é vermelho, ainda que neste momento ele pareça vermelho (GAARDER, 1991, p.216).

Começo com a epígrafe de um trecho do livro “O mundo de Sofia”, de Jostein Gaarder, no qual, a personagem principal, a jovem Sofia, passa a receber cartas cheias de questionamentos que a levam a perceber o quão pouco sabe sobre o mundo, ou o quanto conhece sobre as verdades que produzem um modo de ser do mundo, impedindo ou interditando outras formas de saber. Sofia, em busca de respostas aos questionamentos, vislumbra modos de dizer e pensar o mundo e o misterioso – “mundo naturalizado” - movimento que coloca em discurso uma vontade de verdade. A personagem experimenta, ao longo da narrativa, que a busca é uma forma de apreender sobre os modos como o mundo é pensado e dito por meio de discursos filosóficos.

Esta experiência de busca é produzida pelo acontecimento do encontro de Sofia com um mundo produzido a partir de um saber que está constituído no *a priori* histórico. Ou seja, como afirma Veyne (2011, p. 24), um *a priori* que permite “uma ilusão tranquilizadora”, que “nos faz perceber os discursos por meio de ideias gerais”, entendidas como conhecimentos dados, “cheios de verdades” (p. 25) em que

[...] a cada época, [...] tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes [...] As falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um dizer verdadeiro, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde (VEYNE, 2011, p. 25).

A produção do conhecimento como verdade, *a priori* histórico e como condição de possibilidades de uma época, faz reconhecer ou perceber o presente que é lido por Sofia como uma descoberta ou constatação, tendo em vista o uso dos óculos de lentes vermelhas. Para ela, a realidade é o que passa pela visão e os

óculos têm a função de deixar a realidade em tons de vermelho. Não muda o modo como o mundo se apresenta (ou representa), pois ver a realidade se constitui em representá-la em uma forma já conhecida (naturalizada) de dizer do mundo, da realidade.

No entanto, é com Kant que Sofia está dialogando e este lhe diz: “Você não pode dizer que o mundo é vermelho” (GAARDER, 1991, p. 216). Isso que Kant diz a Sofia tem relação com o que Foucault (2000), discute a partir da *aufklärung* no texto “O que são as Luzes?”. Ou seja, o lugar da razão no Iluminismo e como Kant pensa este acontecimento na atualidade, na análise do presente através dos usos da razão. Neste sentido, aponta a uma das críticas de Kant no alerta que faz a Sofia com relação aos óculos, quando usar óculos e lentes exigem ter “coragem e audácia de saber” (FOUCAULT, 2000, p. 338), mais que isso, vontade de saber como as lentes e o óculos são feitos. Se Kant, na narrativa de Gaarder, orienta Sofia dizendo que “[...] as lentes dos óculos estabelecem um limite claro sobre como você vai perceber a realidade” (GAARDER, 1991, p.216) poderia, eu, dizer que outras lentes poderiam levar a outros modos de percebê-la. Se Kant, ainda, alerta Sofia dizendo que “Tudo o que você está vendo é parte do seu mundo exterior, mas o modo como você o percebe tem a ver com as lentes que está usando” (GAARDER, 1991, p.216) isso me parece que tem a ver com a potência que damos às lentes; em como aceitamos as lentes como prodígios ou não, para legitimar e terem autoridade e *status* de verdade na representação da realidade.

Assim, mesmo que me pareça, como parecia à Sofia, que o mundo possa ser vermelho em diferentes tons, eu não gostaria de colocar a realidade ou as lentes que as leem num mundo representado *a priori*. Quem sabe é por isso que me inspiro nos estudos Foucaultianos para procurar, no Mestrado e na pesquisa, outras lentes para acompanhar meus óculos, com possibilidades de pensar, outros modos para pensar.

O processo de construção ou de posicionamento das lentes nos meus óculos vai ser feito por escolhas que me parecem nem um pouco tranquilas ou estáveis, nem um pouco profundas ou ordenadas/preexistentes e nem as mais verdadeiras, pois as lentes que escolho para olhar para mundo e as coisas com que quero me ocupar constituem uma possibilidade entre tantas de ver o mundo, para problematizar.

Como na última frase que Kant diz para Sofia, na narrativa da epígrafe desta seção “*Você não pode dizer que o mundo é vermelho, ainda que neste momento ele pareça vermelho*” (GAARDER, 1991, p. 216), meus óculos não vão me dar a certeza de um caminho na pesquisa, pois as lentes que pretendo colocar em uso vão me levar a olhar para as superfícies, as periferias, os movimentos e acontecimentos. Olhar para esses outros lugares que nem sempre estão dispostos, nas práticas, a mostrar nelas e com elas o que é invisível na invisibilidade do visível (FOUCAULT, 1997). Pretendo a escolha de lentes que me permitam suspeitar e problematizar, que me incitem a não aceitar a autoridade ou a legitimidade naturalizada de práticas que tomam o lugar que me constitui pela vontade de saber e de produzir espaços de fuga e resistência. Busco a possibilidade de construir lentes que me possibilitem fazer do pensar

[...]uma máquina de guerra. [...] momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do reconhecível e do tranquilizador, quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais, e pensar torna-se, como diz Foucault, um ato arriscado, uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo (DELEUZE, 1992, p. 408).

Pretendo, neste trabalho, dar um passo para fora, aventurando-me com outras lentes para pensar sobre os modos como vem se instituindo uma matriz inclusiva para a gestão escolar, ou seja, como vêm sendo desenhados os processos de gestão escolar na escola inclusiva. O processo de gestão escolar inclusiva precisa de uma matriz e umas das principais características dessa matriz é racionalidade política, uma racionalidade que individualiza e totaliza indivíduos. No que concerne à ideia de matriz, tomo como referência a matriz de experiência desenvolvida por Michel Foucault (2010) constituída nos eixos de saber-poder-ética<sup>1</sup>, uma matriz que perpassa a modernidade, ou seja, uma “matriz de experiência” que conjuga saberes, poder e formas de subjetivação específicas de nosso tempo (LOPES, 2014 apud FOUCAULT, 2010b).

Com esta vontade de saber que busca desnaturalizar a gestão escolar na escola inclusiva, escolhi alguns movimentos para pensar uma matriz discursiva que

---

<sup>1</sup> Não tenho como propósito abordar, nesta dissertação, a relação dos eixos implicados na noção de matriz de experiência, mas a matriz como matriz, linhas que se formam para inventar a matriz inclusiva, possibilitando exercício analítico desta noção nas práticas discursivas da gestão escolar inclusiva. Este é o foco ao longo da dissertação.



torne possível enunciar a inclusão. As escolhas me levaram ao empreendimento de vasculhamento de documentos oficiais tomados como políticas de educação que, no presente, redundam justificável dizer e produzir, através de práticas discursivas e não discursivas, um modo de gestão escolar para a escola inclusiva.

A inclusão é um enunciado que tem a função de dar existência às práticas inclusivas nos contextos escolares do nosso tempo. Esta função de existência designa um saber, um comportamento que inventa modos de ser sujeito, suas relações com um tipo de discurso e prática que constituem um novo modo de vida. Este novo modo de governar tem como norma de comportamento a **concorrência**, que é a engrenagem da sociedade na racionalidade neoliberal. O neoliberalismo tem como características a estruturação, a organização e responsabilização do indivíduo por suas escolhas como princípio a concorrência entres sujeitos e instituições, ou seja, na sociedade neoliberal é necessário governar todos, para que tenham condições de estar na lógica do jogo econômico. E para estar na lógica do jogo econômico, é preciso incluir. “O neoliberalismo em educação deve ser compreendido muito mais como uma política de regulação do Estado do que [simplesmente] como uma política educacional de governo” (HYPOLITO, 2010, p.1339-1340).

Nesse sentido, pensar como as políticas educacionais de regulação no Brasil desenham uma matriz inclusiva, que coloca em jogo os sujeitos capturados por essa lógica neoliberal e que também inventa um modo de operação da gestão escolar para colocar em funcionamento essa matriz, possibilita inúmeras ações de regulamento tanto dos docentes como dos alunos; como a regulação e participação de todos na gestão escolar.

Diante disso, pude perceber a centralidade do movimento da “educação de todos” nessa nova lógica de sociedade, que ocupa um lugar central nas discussões educacionais como estratégia de garantia de direitos e, assim, assumindo um discurso de verdade conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constituiu 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 (BRASIL, 2008, s/n).

A inclusão, como enunciado, encontra na racionalidade neoliberal condições de ordenar o discurso educacional; de produzir um lugar de visibilidade para práticas que estão em políticas educacionais sendo estes “lugares específicos de enunciação” (FISCHER, 2002, p. 06); que dizem do visível e da invisibilidade do visível em que a gestão escolar inclusiva se constitui.

Para finalizar este capítulo introdutório, resta ainda dizer que foi a tensão da prática do pensar, esse processo doloroso, que me fez movimentar a escrita desta dissertação. Doloroso porque se tornou um ato de luta, de resistências de abandonos e escolhas de posições e de pensamentos. Foi um ato de resistência comigo mesma, com os meus próprios pensamentos, com o que aprendi pelas experiências de subjetivação a idealizar e acreditar.

Um processo de luta em que busquei traçar um possível sentido nas lentes escolhidas, lentes que foram uma inspiração nada tranquila, ou seja, a inspiração foucaultiana<sup>2</sup> me mobilizou. Uma luta que também significou entrar no jogo e me movimentar pela pergunta feita por Foucault: “Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica se não o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? (FOUCAULT, 1998, p.14).

Assumo a atividade de pesquisa, de planejamento e de escrita, nessa perspectiva, como uma atividade que incide em mim e no que eu quero problematizar. Uma atividade que está no interstício entre um eu objetivado e subjetivado que produz um modo de dizer das coisas, ao mesmo tempo em que se propõe a pensar sobre si mesmo e sobre o que diz, escreve, produz. Essa vontade de usar a pesquisa para jogar com a possibilidade de rachar as verdades do mundo e as minhas, de abandonar o caminho linear do pensamento tem me levado a encontrar aquilo que seja capaz de provocar rupturas nos meus próprios pensamentos e no pensamento dos outros.

---

<sup>2</sup> A inspiração Foucaultiana, seria uma forma de se utilizar de noções produzidas por Foucault, sem fazer uma tese sobre ele e de pensar somente a partir dele temas que ele não teve a intenção, nem de longe, de pensar. Um trabalho que se inspira na possibilidade de tomar porções do pensar foucaultiano como inspiração, sem nenhuma pretensão rígida de fidelidade. A possibilidade de se utilizar de algumas noções pensadas por ele para usá-las em outros temas e lugares. Inspiração porque se ocupa de potencializar a reciprocidade e a generosidade de conceitos que podem ser transformados em ferramentas com as quais se pode olhar para o presente: a educação, a escola, a gestão escolar.

## **CAPÍTULO I**

### **LENTE INVESTIGATIVA**

## CAPÍTULO I - POR ONDE COMEÇAR?

---

### 1.1 EMERGÊNCIA DA PESQUISA

Deparo-me com a difícil tarefa de começar. A escrita acadêmica é difícil! Por um lado, precisa de uma ordem, de um discurso acadêmico, de uma escrita caracterizada pela necessidade de respeitar normas. Por outro lado, é uma escrita que precisa movimentar estratégias, é uma capacidade criativa e imaginativa que implica criar caminhos próprios de problematização e de investigação. Nesse sentido, começar a escrever uma dissertação é algo muito difícil, é algo que nos movimenta, nos desorganiza, nos coloca em atrito até que, finalmente, possa se realizar.

Capturada por esta dualidade de pensar e escrever, pela disciplina às normas acadêmicas e pela busca de estratégias próprias de investigação, busco, nesta dissertação, apresentar os caminhos que conduziram a minha pesquisa. Busco adentrar na escrita acadêmica, considerando que “[...] não dá para desejar que o mundo te seja leve, pois inventaste de ser intelectual” (CORAZZA, 1996, p. 110). Por isso, coloco-me a escrever com a expectativa de que a dificuldade se torne intensidade, a tensão de se construir, produtiva, que pela escrita possa dizer, para mim e para os outros, os movimentos que fiz e os que pretendo fazer, numa pesquisa que se inspira em pensar de outros modos.

#### 1.1.1 Os atravessamentos da e na vida

Formei-me como professora de Educação especial pela UFSM no ano de 2015. Durante este processo de formação, vivi a possibilidade de ser bolsista de iniciação científica, tendo a possibilidade de trabalhar a história como viés de problematização. Fui bolsista do professor Jorge Cunha (UFSM), com o qual participei dos projetos de pesquisa: Saberes Impressos Imagens de Civilidade em Textos Escolares e Não-Escolares: Composição e Circulação (Década de 50 a 70 do Século XX) e A Parte e o Todo: Reforma Universitária e Políticas Públicas de

Educação Superior entre o Universalismo e a Diversidade dos Direitos Humanos e Fundamentais.

Ainda, durante o processo de formação, me envolvi como voluntária pesquisadora em projetos que tinham como objeto o atendimento em estimulação essencial de crianças na primeira infância.

E, mais para o final da formação, tive a possibilidade de ingressar no GEPE, o grupo que desenvolve investigações sobre a diferença e a inclusão na perspectiva da democratização das instituições. Este explora temas que envolvem a eliminação de barreiras que impedem trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência. Além disso, investiga as políticas públicas internacionais e nacionais na área da Educação Especial e o desdobramento destas na formação de profissionais e nas práticas educativas. Nesse espaço de estudo, foi-me possível desenvolver um trabalho de pesquisa de conclusão de curso que tinha como objetivo analisar as matrículas de alunos de Educação Especial na Educação Básica (um olhar para a Inclusão a partir do Censo Escolar). Mais tarde, no ano de 2015, pude ingressar na especialização em gestão educacional (UFMS) e desenvolver a continuidade da pesquisa iniciada com o TCC com o objetivo de compreender como os dados quantitativos apresentam as matrículas do público alvo da educação especial e suas relações com a gestão da inclusão.

É importante dizer que, nesta caminhada, fiz estudos no GEPE e com outros grupos<sup>3</sup>. Nenhum movimento de pensar se faz sozinho e foi com eles que tornou-se possível construir as lentes que me inspiram, juntamente com outros que movimentam o pensar, dentre eles: Foucault, Deleuze, Stephen Ball, Maarten Simons, Jean Masschelein, Gert Biesta, Noguera-Ramírez, Tomaz Tadeu da Silva, Jorge Larrosa, Julia Varela e de outros mais próximos como Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes, Margareth Rago, Alexandre Filordi de Carvalho, Silvio Gallo, Júlio Groppa, Sylvio Gadelha, Horoldo de Resende. Os grupos e os autores possibilitaram que eu me permitisse pensar de outros modos as políticas educacionais que têm operado para a invenção de uma matriz inclusiva que nos

---

<sup>3</sup> GEPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão e outros grupos formados nas aulas da Professora Elisete Tomazetti, da Professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e da Professora Eliana Menezes, estes que me ajudaram e me ajudam a pensar de outros modos.

conduza como professores e gestores no contexto escolar, a fim de produzir a inclusão nesse espaço.

Foi com essa bagagem teórica e com a vontade de saber que eu vivi minha primeira experiência como professora de educação especial em uma instituição escolar. Nessa experiência de encontro com a escola e com os outros que a habitam, participei de reuniões, de discussões sobre gestão de recursos da inclusão, sobre gestão da aprendizagem, gestão da inclusão e da aprendizagem de alunos considerados público-alvo da educação especial, gestão de serviços que 'garantam' a inclusão.

A inclusão como função de existência constituía-se de um enunciado que parecia-me fazer parte indispensável de qualquer prática discursiva nas reuniões escolares e, mesmo na rede de ensino, ela era a palavra de ordem e de condução dos diferentes profissionais. Também fazia parte de um modo de ordenação dos estudantes na escola e no sistema educacional (censo escolar, matrículas...).

Na experiência com a escola e no sistema de ensino do qual era professora de Educação Especial, uma certa naturalização de que inclusão tinha a função de existência no papel o qual eu deveria desempenhar, qual seja: atendimento especializado dos alunos, coordenação da inclusão na gestão escolar, colaboração na gestão da formação profissional dos professores para a inclusão, coordenação da gestão do trabalho pedagógico e da aprendizagem para a escola constituir - se inclusiva (um espaço em que ninguém ficasse para trás).

Essas experiências e expectativas diante da profissional que se esperava, da professora da Educação Especial, levam-me a constante tensionamento sobre a trama discursiva que a inclusão provoca para ter função de existência na escola. Função de existência que entendo como um conjunto de ações que constituem o presente para que, em determinadas relações de saber/poder, construídas de um discurso que produz um modo de dizer da gestão escolar, dando a possibilidade de diferentes maneiras de narrar escola, de produzi-la, de pensá-la, ou até mesmo em destruí-la.

Nesse sentido, minhas lentes projetadas para pensar de outros modos me levaram a tensionar um possível processo de pensamento em defesa da escola, no sentido de pensar e problematizar o lugar da gestão escolar ressoando a inclusão numa rede discursiva que envolve a ideia de gestão democrática e

participativa. Tensionar os modos como uma matriz inclusiva vem operacionalizando a gestão escolar, pois

[...] essa gestão da inclusão da escola inclusiva não significa simplesmente que a escola se tornou mais humana, mais justa por ter como principal objetivo desenvolver o potencial desses sujeitos incluídos no sistema educacional. Ao incluir a todos, a escola torna-se um local privilegiado de gestão do risco social (HATTGE, 2007, p. 192).

Acompanhar a inclusão de todos na escola através da experiência como professora de Educação Especial me faz perceber o direito de matrícula de todos assegurado. No entanto, no contexto escolar o “todos” não é tido como totalidade, porque mesmo que estejam todos nesse espaço de escolarização, ali dentro, há uma classificação, que se dá pelo grau de risco que cada um vai promover ao andamento do percurso de escolarização. Os riscos são inúmeros e alguns podem ser identificados: aqueles que não aprendem tornam-se risco ao critério de gestão que toma o percurso sobre o pressuposto da distorção idade/série; aqueles que precisam de acompanhamento especializados e de programas adaptados representam um risco, pois exigem da gestão reorganização das rotinas escolares, serviços adicionais de trabalho pedagógico, planejamento e até de financiamento; aqueles provenientes de comunidades culturais diferenciadas se constituem risco porque provocam no âmbito da gestão a necessidade de escuta da diversidade que se projeta na (re) organização curricular, na sensibilização e formação dos professores.

Observo aqui um movimento importante a partir do que diz Hattge (2007) na citação anterior. Ou seja, como chegam as diversidades na escola, como a escola produz critérios (esses referendados em documentos políticos, normativos e regulatórios da política pública de educação nacional) para classificar os riscos, descrevê-los, interpretá-los e, por fim, como promove a gestão dos riscos.

É por isso que retomar estudos sobre uma possível matriz inclusiva para a gestão escolar me leva a buscar compreender os documentos das políticas públicas internacionais e nacionais, os quais mobilizam um enunciado para a gestão da escola inclusiva.

Deste modo, me proponho a visualizar deslocamentos da política educacional brasileira a partir dos anos 90, tomando a Conferência de Educação

para Todos (1990) como referência<sup>4</sup> para uma série de compromissos assumidos pelo Estado Brasileiro quanto à responsabilidade deste em relação ao direito à educação a toda população.

O direito à educação para todos já vinha sendo assegurado pela Constituição Federal de 1988, que confirma a perspectiva da Carta de Direitos Humanos de 1948 de que a educação é um direito social. Mas, é importante considerar que a Conferência de Educação para Todos (1990) tem um efeito interessante para que o Brasil organize uma política nacional de educação, a qual será registrada no Plano Nacional de Educação. Este, pela primeira vez, em 2001, passou a ser organizado estabelecendo metas a serem atingidas no período de dez anos. E, no presente, o segundo Plano Decenal de Educação Nacional com validade de 2011 a 2020.

Seria possível dizer que existe um ‘marco’ de sistematização discursiva para as políticas públicas de educação na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990). Ali se articulam uma série de interesses e compromisso mundiais com as políticas de inclusão e a inclusão escolar se constitui, na condição histórica desse tempo, intimamente relacionada à lógica econômica neoliberal que promete a seguridade a partir de um gradiente de controle e vigilância, não mais assentada entre os contrários do permitido e proibido que passa a ser narrado como exclusão social (KRAEMER, 2014).

Sob o enunciado da educação para todos, a escola é convocada para atuar, controlar e vigiar aqueles que poderão gerar riscos sociais. É o pressuposto da aprendizagem e do desenvolvimento de potencialidade de todos e de cada um que confere a condição necessária para que se efetive a “participação e a permanência de todos nos mais variados espaços sociais” (KRAEMER, 2014, p. 04). A escola, portanto, como instituição capaz de confinamento de alguns projetos de riscos sociais, é convocada para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os indivíduos passando a ser estrategicamente configurada para a inclusão social.

---

<sup>4</sup> Tomo a conferência como referência no sentido de fazer uma escolha limitadora para a pesquisa, já que não tenho a intenção de produzir uma genealogia nos documentos sobre inclusão no Brasil. No entanto, alerta que a inclusão não aparece nos anos 90 e para isso indico a tese MENEZES, E. da C. P. de. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva (2011).



Esse marco discursivo foi reiterado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na qual o direito à educação para todos é especificado para uma parte da população: as pessoas denominadas à época com necessidades educativas especiais. Com isso, cria-se uma perspectiva de elaboração e atuação política e legislação das Nações-Estados para oferecerem condições para a inserção da população/risco social nos sistemas educacionais, com o objetivo de oferecer a ela dignidade humana, acesso ao direito à educação. A perspectiva de investimento na normalização e prevenção do risco aparece como gestão do investimento nos indivíduos e, ao mesmo tempo, como estratégia para o autoinvestimento, modificando a forma de participação dos sujeitos, uma vez que, em nossos dias, “o indivíduo necessita aprender a diluir-se, fazer parte do jogo social, ser cambiável, manter-se desejanter e consumidor” (RECH, 2010, p. 81).

Incitar, estimular, convidar, convocar, seduzir a participação efetiva e permanente de todos e de cada um (KRAEMER, 2014); induzir pelas práticas discursivas configuradas numa perspectiva humanista, mais humana; incluir todos, configuram uma racionalidade que faz a retaguarda de uma matriz inclusiva. Esta vem operando as políticas educacionais que se constituem em dispositivos para a gestão escolar inclusiva, tendo em vista uma mudança cultural, política e econômica neoliberal em que ninguém pode ficar de fora da possibilidade de concorrência. Um exemplo disso está na imagem a seguir:

Figura 1 - Reportagem sobre inclusão

17/05/2017 16h52 - Atualizado em 17/05/2017 16h52

## ***Inclusão competitiva: adaptar a sua empresa o diferencia da concorrência***

Mudanças permitem com que mais cidadãos possam ter condições de acesso a produtos e serviços



Fonte: Site G1 (2017) <sup>5</sup>

A racionalidade neoliberal na imagem leva-me a pensar que a produção da concorrência tem sentido empresarial e também poderia ter outros sentidos, dentre eles um sentido educacional, ou seja, normalizar aqueles que são risco para que possam usufruir da inclusão, criar um mercado para a inclusão, adequar comportamentos, habilidades e competências físico, emocionais, sociais e cognitivas para incluir-se.

Para estar dentro dessa lógica, é preciso incluir. Incluir quem? Um documento brasileiro que impulsiona a resposta a esta pergunta recebe, de alguns expertises, as linhas que vão constituir as políticas de inclusão escolar:

Numa primeira ordem, motivada pela “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Jomtiem, Tailândia, março de 1990), que prescreve: [...] a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir a desigualdade. [...] Numa segunda ordem, esses princípios são enfatizados e direcionados a diferentes grupos de minorias sociais, buscando resgatar um direito instituído, mas não cumprindo pelas

<sup>5</sup><http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/especial-publicitario/sebrae/crescendo-com-o-sebrae/noticia/2017/05/inclusao-competitiva-adaptar-sua-empresa-o-diferencia-da-concorrenca.html>

diferentes ordens sociais. A Declaração de Salamanca (1994) se reapropria dos princípios das discussões e encaminhamentos da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990) e direciona para os propósitos específicos de discussão, atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais[...] (OSÓRIO; BRASIL, 2005c; p. 33-34).

A citação retirada do documento oficial do Ministério da Educação (BRASIL, 2005c) intitulado *Ensaio Pedagógico: construindo Escolas Inclusivas*, para Gadotti (2000), é uma nova categoria inventada “no discurso pedagógico”. O autor identifica nos anos 90, depois da Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que a igualdade de oportunidades está sendo renomeada pela palavra equidade, pois, “até 90, falava-se [...] na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com a categoria de equidade. O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade é iniquidade” (GADOTTI, 2000, p. 28).

A possível identificação da palavra equidade, que vai estar presente nas políticas educacionais, tem relação com inclusão à medida que leva o mundo e países como o Brasil a elaborarem e gestarem políticas de ajuste econômico, social e educacional. Ajustes que são parte de uma agenda internacional, “[...] parte de um movimento de ajuste global, [...] de globalização financeira e produtiva [...] um rearranjo da hierarquia das relações econômicas e políticas internacionais, [...] sob a égide [...] neoliberal (SOARES, 2003, p. 19).

Um arranjo, portanto, de uma nova fase do capitalismo em que a exclusão parece ser apresentada como inerente ao processo de desenvolvimento econômico e como algo a ser corrigido naturalmente com o seu antônimo, a inclusão. Essa naturalização, como afirma Castells, é pouco questionada tendo em vista “as dinâmicas sociais globais que são responsáveis pelos desequilíbrios atuais” (2000, p. 25).

Nos jogos políticos e econômicos, as redes discursivas em torno da inclusão remetem a sua condição de medida preventiva ou reparadora. Os organismos internacionais que, por orientação ou determinação, passam a determinar as reformas educativas inclusivas no Brasil a partir dos anos 90, produzem as possibilidades de compreensão de uma matriz inclusiva para educação. Trata-se de um “processo datado advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade” e

“inventada como uma necessidade primordial do nosso tempo” (LOPES, 2013, p. 09).

Inclusão como matriz, simbolicamente, caracteriza a racionalidade neoliberal, movimenta o jogo da participação de todos na concorrência por um espaço de inserção social e dinamiza responsabilidades e (co)responsabilidades individuais e coletivas. No discurso político a inclusão é compreendida como sinônimo de todos, inclui dentro do “todos”, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades - público alvo da Educação Especial<sup>6</sup>, como é chamado na política brasileira (BRASIL, 2008). É justamente isso, que a meu ver, modifica de alguma forma as possibilidades de gestão das instituições escolares, pois todos passam a ter o direito de acessar e frequentar o mesmo sistema educacional, uma mesma escola, uma mesma sala de aula<sup>7</sup>.

Deste modo, percebe-se a defesa do direito à educação a todos, a responsabilidade e compromissos assumidos mundialmente e a mudança no sistema educacional brasileiro e da gestão da escola sob o efeito da universalização da educação e, sobretudo, da matriz de racionalidade inclusiva. O que Hattge aponta como uma “[...] maquinaria moderna de captura de determinados indivíduos desde a mais tenra idade, vê-se agora frente a uma antiga, porém renovada missão: incluir a todos” (Hattge, 2007, p. 192).

## 1.2 ESTABELECIDO O PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

É evidente que quando se busca o movimento para pensar de outros modos as coisas que são pensadas de modo naturalizado, aparecem para nós mesmos as tensões e inquietações que não estavam desde sempre ali. A profissão de professora de Educação Especial que escolhi (ou que as

---

<sup>6</sup> Aqui trato dessa minoria populacional em específico, no entanto, é importante considerar que as práticas discursivas da inclusão escolar não se referem somente a esse público, mas às diversas modalidades de ensino que são criadas a partir da década de 90. São elas: Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação de Jovens e Adultos.

<sup>7</sup> Achei importante destacar na nota anterior como a escola inclusiva se expande a um público maior que o denominado na Educação Especial. No entanto, é possível identificar, na análise de Possa e Naujorks (2009), que as pesquisas brasileiras no campo da Educação Especial, com possibilidade da entrada do público alvo da educação especial no contexto da escola comum, têm gerado comportamentos e práticas escolares que indicam a possibilidade de a Educação Especial estar sendo sinônimo de educação inclusiva.

circunstâncias me levaram a escolher) foi se modificando (ou foi ganhando outros contornos) nos últimos anos. Associaram-se aos referenciais que compunham o campo da Educação Especial outros saberes (ou passaram a ser considerados uns mais que outros). Modificou-se o espaço de atuação profissional (ou se elevou a importância da atuação do profissional em esferas que antes não eram tão relevantes). Alargaram-se os espaços institucionais de atuação do campo e dos profissionais, que deixaram de ser considerados somente nos espaços especializados de educação (escolas especiais, salas de recursos, serviços de atendimento especializados) para atuarem nas políticas e organização dos sistemas educacionais e nas instituições de Educação Básica e Superior. Educação Especial, se disseminou como campo de estudo e de preparação dos professores como conteúdo/saber de todos os professores com as políticas de formação de professores.

Esta modificação ou outros contornos do campo e da profissão estão implicados de maneira inequívoca com a perspectiva inclusiva que se acopla à política educacional. A inclusão, como perspectiva, é desenhada<sup>8</sup> em uma matriz que inventa e ordena, dá função de existência para uma verdade inclusiva que passa a mobilizar os modos de ser e atuar das pessoas e da escola.

Quando digo que é uma matriz que inventa e ordena, me refiro a este modo de pensar em que “o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana” (FOUCAULT, 2013, p. 25), mas é um produto, uma invenção. Produto porque não é continuidade da natureza humana a ser conhecida,

[...] mas uma relação de luta, de dominação, de subserviência, de compensação etc., da mesma forma, entre o conhecimento e as coisas que o conhecimento tem a conhecer não pode haver nenhuma relação de continuidade natural. Só pode haver uma relação de violência, de dominação, de poder e de força, de violação. O conhecimento só pode ser uma violação das coisas a conhecer e não percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas. (FOUCAULT, 2013, p. 27)

Assim, tenho me ocupado de suspeitar. Suspeitar da inclusão como algo produzido no presente, tendo a função de existência, capaz de governar e

---

<sup>8</sup> Entendo o conceito de desenho como a escrita de algo com traços, pontos, linhas, algo que não é da ordem da profundidade, mas que contorna e inventa uma estrutura. Nesse caso, a **matriz inclusiva** será desenhada, contornada, ou visibilizada por aquilo que está na superfície de algumas notas de discurso sobre inclusão e gestão escolar.

modificar condutas. Ela apresenta-se como matriz, inventando uma outra ordem para a gestão escolar. Inventa a função escolar, em um outro modelo de gestão escolar, agora inclusiva, ao trazer para o interior da escola todos, incluindo aqueles que podem produzir risco - as pessoas público-alvo da Educação Especial.

Suspeitar e problematizar este modo operante da inclusão como confinamento escolar dos sujeitos suspeitos, capaz de produzir riscos sociais para o desenvolvimento da sociedade contemporânea, parece-me ser uma atitude de resistência<sup>9</sup>, um modo de me conduzir na direção de não me render e não deixar que os espaços escolares e meus colegas professores se rendam a um regime de verdade invisibilizado pela matriz inclusiva produzida na racionalidade neoliberal como discuti anteriormente.

Não estou aqui querendo fazer um juízo de valor ou me posicionar contra a inclusão, mas tensionar, pensar que a escola, numa relação de continuidade histórica, se constitui em uma instituição disciplinar que no século XIX foi instrumento de um tipo de tecnologia disciplinar que teve a função de sequestrar corpos, isolando os indivíduos, segregando e separando crianças e jovens para exercer relações de poder disciplinares e de assujeitamento na produção de corpos úteis e dóceis (FOUCAULT, 1975). É essa mesma instituição que pode agora, na sociedade contemporânea, no presente, estar sendo conclamada a incluir.

A questão é saber como esta instituição escolar, que operada pela tecnologia disciplinar, separando sujeitos por idade, série, turmas; por pareceres avaliativos fundamentados em escalas de desenvolvimento e aprendizagem; por avaliação comparativa entre quem atingir objetivos pré-estabelecidos de aprendizagem e os que não atingem; por espaços e tempos de áreas do conhecimento que raramente se integram; que produz fronteira pelos muros e por portões fechados para rua, é conclamada a incluir?

---

<sup>9</sup> Por isso que assumo, junto com minha orientadora, com meu grupo de pesquisa - GEPE e com outros tantos pesquisadores que me ajudam a pensar, neste trabalho de pesquisa, a atitude de resistência e, mais que isso, de luta por um conhecimento científico capaz de dar visibilidade para os discursos que nos produzem e que produzem a escola; nossos espaços profissionais, que produzem outros tantos. Isso me possibilita assumir a defesa da escola pública e a defesa dos profissionais da escola pública num momento em que o conhecimento científico no Brasil está ameaçado pelo que tem de mais conservador na manutenção de uma sociedade desigual, tendo em vista as posições extremadas em que a meritocracia e o indivíduo tornam-se os responsáveis pela sua própria sorte no mundo.

Como essa instituição escolar é conclamada, com uma matriz inclusiva, a pôr em evidência e a fazer emergir a sensibilização pela tolerância de todos, nesse espaço que se relaciona de forma tão naturalizada com os corpos governados para conduzirem-se na competição e concorrência, em uma sociedade movimentada pela performatividade individual e responsabilização dos próprios indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso?

Por isso, pensar de outros modos, buscar compreender a inclusão como estratégia de uma racionalidade neoliberal,<sup>10</sup> que conclama a inclusão para produção de um espaço educacional gestado para mobilizar ações e estratégias em relação a presença e participação de todos na vida em sociedade; que mobiliza práticas que conduzem a fazer parte dessa maquinaria<sup>11</sup>.

Uma escola que cada vez mais está conclamada a produzir meios (técnicas e táticas) de classificação e ordenação tendo em vista que determinados indivíduos carecem ocupar o lugar de incluídos, de risco social por serem produzidos, identificados, controlados e vigiados por práticas de gestão educacional, escolar e de aprendizagem. Técnicas e táticas que podem produzir meios para igualá-los, ou práticas que contribuam para que os outros possam identificar e ser vigilantes ao risco que os primeiros podem produzir, caso não sejam normalizados. É isso que me leva a colocar sob suspeita os modos como se apresentam, pela matriz da inclusão, os processos de gestão escolar.

Colocando em forma de questão: Como aparece por efeito de uma matriz inclusiva, nas políticas educacionais, um modelo de gestão escolar?

Com esta questão, comecei a construir e estabelecer minha intenção de pesquisa que era mostrar, com alguns movimentos<sup>12</sup> de investigação em documentos políticos do discurso educacional brasileiro, uma perspectiva de

---

<sup>10</sup> Uma grade de inteligibilidade que organiza uma forma de produzir e conduzir no âmbito sociocultural e econômico. A grade de inteligibilidade seria a possibilidade, a partir de Foucault, para produzir e analisar a desinstitucionalização do poder como de domínio do estado e das sociedades disciplinares no que chamou de técnicas de governo de condução da conduta das populações. A racionalidade neoliberal sendo este conjunto de práticas orientadas, descritas e ordenadas racional e deliberadamente na história para atingir um fim. Uma eficaz articulação entre princípios de governo, técnicas de poder e condutas dos indivíduos (AVELINO, 2016).

<sup>11</sup> Maquinaria escolar a partir de Varela e Alvarez-Uria (1992) como um conjunto de estratégias e técnicas operando e produzindo indivíduos.

<sup>12</sup> A intenção de apontar a ideia de alguns movimentos, tem a perspectiva de deixar claro que a minha intenção jamais vai mobilizar uma ideia de totalidade. Digo isso, porque para mim a produção de um tipo de conhecimento científico sobre o tema é uma contribuição que possibilita a outros pensar sobre, expandindo, assim, a possibilidade de outras autorias e pensamentos. Isso se deve às minhas oportunidades de pensar numa inspiração foucaultiana, que está situada fora das filosofias da consciência, do dever ser e fazer.

leitura da gestão escolar e de como ela tem sido enunciada a partir de uma matriz inclusiva; como é enunciada a operacionalização da gestão escolar numa possível matriz inclusiva.

Os disparadores para a composição de uma questão de pesquisa, com o intuito de pensar os modos como a gestão escolar passa a ser enunciada a partir dos contornos da inclusão, têm relação direta com a minha experiência como professora incomodada com os modos com que a gestão operacionaliza ações nas escolas inclusivas. Questiono-me sobre como se articulam práticas de gestão escolar díspares do vem sendo caracterizado como escola inclusiva e, ao mesmo tempo, sem qualquer receio, a gestão escolar é capaz de naturalizar a nomenclatura 'Escola Inclusiva' em suas instituições. Ou seja, como que apesar de todas as hesitações, indecisões, irresoluções, vacilações, desconfianças, dos professores e dos gestores com relação à inclusão, as instituições escolares ainda são tidas como inclusivas.

Por isso, o estabelecimento do problema de pesquisa e dos objetivos, como intitulei esta subseção, tem relação com as minhas experiências, com a matriz inclusiva nas escolas, ou seja, uma perspectiva de gestão e de proliferação de práticas discursivas sobre gestão escolar que tem, em específico no âmbito da atuação da educação especial, marcado e posicionado o risco da não eficiência na aprendizagem (pressuposto da função da escola) ou da não possibilidade de equidade (meta e objetivo da escola) na falta do indivíduo<sup>13</sup>, na sua deficiência.

O que me incomoda nisso é a personalização da inclusão no indivíduo aluno, público alvo da educação especial ou no indivíduo não aprendente. É isso que me mobiliza a tensionar a gestão da escola inclusiva e de qualidade como direito de todos. Isto implica (re)conhecer o papel da escola como espaço de produção de sujeitos e de governamentalidade de condutas para o presente, mais que isso, a gestão ocupando esse lugar por onde as práticas escolares produzem gente.

Diante do exposto e das problematizações que construí e que serão movimentadas ao longo desta escrita, penso que tenho as condições de me autorizar a dizer, por agora, da minha hipótese de pesquisa: a matriz inclusiva

---

13 A falta como algo próprio e inato, como algo dado, como elemento de onde as práticas de normalização ou de reabilitação devem ser pensadas e se são eficientes, tem-se a responsabilidade do próprio indivíduo.



como rede discursiva das políticas educacionais tem operado estratégias que regulam modos de como a gestão escolar acontece nas escolas.

Diante disso, o problema de pesquisa que me propus ‘responder’ nesta investigação, imersa na vontade empreender e de pensar diferente, foi o seguinte:

- Como a gestão escolar encontra ressonância na matriz inclusiva produzindo práticas discursivas para o funcionamento da maquinaria escolar?

Diante desta questão-problema de pesquisa, passei a perseguir um objetivo, um lugar de compreensão para aonde queria chegar (mesmo que sem querer fixar âncoras) e, assim, emergiu o objetivo geral da pesquisa<sup>14</sup>:

- **Problematizar** os discursos da gestão escolar sob a perspectiva e os efeitos de uma matriz inclusiva, buscando identificar ‘preceitos’ para um modo de operação da gestão escolar inclusiva.

Estabelecida a questão de pesquisa e o objetivo geral, imbuí-me em estabelecer objetivos/metapas a serem percorridos passo a passo, e assim me propus a especificamente:

- **Entender** a escola como instituição/ maquinaria que atravessa o tempo se modificando e se atualizando para produzir sujeitos;
- **Identificar** elementos de uma matriz inclusiva nas políticas educacionais, tomando como referência estudos realizados numa inspiração foucaultiana por pesquisadores/as brasileiros/as;

Com esta organização de intenções para a pesquisa, na próxima subseção apresentarei os movimentos que fiz para o desenvolvimento da pesquisa.

---

<sup>14</sup> É importante considerar que além dos movimentos que fiz sozinha pelos materiais e documentos das políticas, visitados para estas escolhas, eles não foram tão solitários assim. O estabelecimento dos caminhos recebeu preciosas contribuições, entre elas: meu grupo de pesquisa (GEPE/UFMS), a banca de qualificação (Professoras Dra. Priscila Turchiello e Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin), as minhas colegas informais de estudo do GIPES, FILJEM e GEPI.

### 1.3 CAMINHOS PERCORRIDOS

O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível pensar de outro modo (LARROSA, 2008, p. 83).

Começo este subcapítulo na companhia do pensamento de Larrosa (2008) para dizer que um plano, uma rota, para o desenvolvimento da pesquisa não diz sobre a estabilidade, nem sobre o caminho. O plano e a rota que percorri me parece, neste momento, uma possibilidade diante das escolhas que me foram possíveis. Nesse sentido, rendo-me ao convite para pensar de outro modo, a partir de algumas ferramentas que me possibilitam abertura, o que não significa falta de rigor.

Digo sobre a abertura em função das condições e oportunidades que tive nas relações acadêmicas e intelectuais com autores que se inspiram pelos estudos foucaultianos. Hoje, os considero companheiros de pensamento, porque não trazem soluções revolucionárias para a educação ou para o mundo mas, me fazem problematizar e colocar em atrito um tipo de pensar que se dá por tensões, sendo elas o alimento da própria pesquisa.

Assumindo uma direção para o desenvolvimento da pesquisa, ou melhor, uma possível dimensão, não procurei defender, ao longo das escolhas metodológicas, uma verdade que seria mais qualificada. No caminhar acreditei na possibilidade de pensar por superfícies nem sempre visíveis que me permitiram entender e analisar o que é possível fazer com nós mesmos e com as coisas, a partir das escolhas feitas, de que podem nos levar a um modo de como nos conduzimos, de como produzimos a nós mesmos, aos outros e as coisas que estão em nosso volta.

Isso exigiu de mim muito mais que a compreensão das metanarrativas que nos conduzem a ser professores e gestores da escola inclusiva. Exigiu a desnaturalização das formas que dizem um modo de dever ser, me fez percorrer um percurso em que as possibilidades de ser estão na superfície, na matriz, nesse cardápio, por onde é possível, em nossa liberdade, fazer escolhas e se conduzir.

O caminho que fui dimensionando pela intenção de tornar a pesquisa uma contribuição em que pudesse amarrar alguns pontos, nessa relação de luta e nas

zonas de fuga, diante do que uma matriz da inclusão pode oferecer, como possibilidades, para entender os 'pressupostos' de uma gestão escolar inclusiva, nos discursos políticos-educacionais no Brasil. Ou seja, para mim não tinha como pensar a gestão inclusiva (na escola inclusiva) fora do jogo, da ordem produzida pela matriz inclusiva, pois não existe uma inclusão como ente iluminado, da mesma forma que ela não existe fora do jogo discursivo que lhe dá existência.

Percebi necessidade de estabelecer um entendimento sobre a ideia que queria dar à noção de matriz inclusiva. Para tanto, me aproximei e estabeleci relações com o uso realizado por Foucault (2010) para matriz de experiência. Na análise do autor na história da produção da loucura, da sexualidade e dos marginalizados, identificou três eixos analíticos, a saber: o **saber**, o **poder** e a **ética** e operando neles encontrou o que denominou uma correlação, foco, **matriz**. Os três eixos, como afirma, não operam de forma isolada e nem de forma linear, mas dependem das relações que os sujeitos estabelecem “consigo mesmo e com outros”, para a constituição da **experiência**.

Não quis, apenas, escrever sobre a relação dos três eixos<sup>15</sup>, mas pensar e criar um deslocamento conceitual da noção de matriz produzida por Foucault, buscar em trabalhos e pesquisas com esse foco uma noção de matriz inclusiva como funcionamento das relações, no presente, que são operadas nas políticas educacionais inclusivas.

Para pensar na inclusão das políticas educacionais no presente, como matriz, foi importante entender, na racionalidade neoliberal, a inclusão como funcionando “[...] como chave de inteligibilidade para pensar o presente” (MUCHAIL, 2011, p.157), tendo em vista que o enunciado inclusão não está solto, mas ligado a outros enunciados numa série discursiva que produz um regime de verdade para as relações humanas, sociais, econômicas, culturais e educacionais no presente.

---

<sup>15</sup> De acordo com Ortega (1999) e Veiga-Neto (2003), os três eixos para o primeiro dos três domínios para o segundo, que possibilitam a matriz de experiência são: a). o eixo do saber (ORTEGA, 1999) e o domínio do ser-saber (VEIGA-NETO, 2003) em que coloca o foco nos sistemas de procedimentos, da formação do conhecimento e em suas formas de produção, distribuição que fazem circular e regulam as práticas como regras, formas do dizer verdadeiro; b). o eixo do poder (ORTEGA, 1999) e o domínio do ser-poder (VEIGA-NETO, 2003), considerando que o poder não é a força que alguém ou uma instituição tem ou detém sobre outro ou outros mas, uma relação que é exercida, que se distribui capilarmente por tecnologias e estratégias de governo; e, c). o eixo da ética (ORTEGA, 1999) e o domínio do ser-consigo (VEIGA-NETO, 2003), evidenciando a relação do sujeito com a verdade, a relação de si para consigo de como se constitui e emerge a subjetividade.

Se na matriz de experiência de Foucault (2010) os indivíduos são levados nas relações de saber-poder-ética a reconhecerem-se como sujeitos (FOUCAULT, 2014) eu pretendi me movimentar utilizando-me da noção de matriz, para indagar as relações da inclusão na constituição da gestão escolar inclusiva, como procedimento de saber, poder e ética para me perguntar o que estão as políticas públicas de educação de matriz inclusiva fazendo com a escola e conosco; o que estamos fazendo com esta matriz, com a escola e com nós mesmos.

Assim, continuo a contar o caminho percorrido, constatando que esta dissertação foi escrita no nada tranquilo e no muito cansativo exercício de estranhar as verdades naturalizadas, de suspender, de (des)continuar as práticas discursivas que eu encontrava nas leituras das pesquisas e documentos, que estavam relacionadas com uma possível matriz inclusiva. Movimentava-me assim, porque entendia neles a possibilidade de um respiro fora da matriz para pensar a gestão da escola inclusiva pública.

Depois de me movimentar pelos enunciados e por alguns documentos que ensaiam e normatizam preceitos para uma política de gestão escolar, (movimento esse que vou apresentar ainda neste capítulo) fiz uma parada neles para buscar e (re)tomar leituras em torno de uma possível matriz inclusiva para a política educacional de nosso tempo. Minha meta foi compreender com outros (aqueles que já se debruçam em analisar) a matriz da inclusão como grade de inteligibilidade para falar sobre a escola e sobre a gestão inclusiva.

Senti a necessidade de entender e sistematizar como se legitima um modo de operar da inclusão, reconhecendo a partir dos discursos oficiais uma matriz que conduz a gestão, que operacionaliza estratégias de ordem prescritiva, disciplinar e normalizadora. A inclusão como matriz está no jogo (re)produzindo estratégias para seu 'consumo' nas instituições escolares, ou seja, a percepção de que "na escola são colocadas em ação técnicas de governo de si e dos demais, com a autogestão das comunidades tornando-se extremamente produtiva e econômica" (KLAUS, 2009, p. 203).

No caminho fui sistematizando a compreensão cada vez mais sutil de que a matriz inclusiva se produz na racionalidade neoliberal. Uma racionalidade capaz de capturar por práticas discursivas, operar por estratégias nas instituições tornando indispensável preceitos para a gestão escolar. Inclusão como algo a ser

consumido numa ação de governmentação de todos, sem que ninguém fique de fora para que se elimine as práticas de exclusão. Lopes me ajudou a pensar nisso:

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo (LOPES, 2009, p.155).

Esse foi o caminho que escolhi como lentes para olhar as políticas educacionais, vendo-as como uma estratégia do Estado para garantir inclusão através de práticas de gestão escolar. Foi esta a minha vontade: entender como tem se constituído a matriz inclusiva na gestão escolar em tempos onde o neoliberalismo<sup>16</sup> vem se produzindo como modo de vida, dentro de um mercado governado pela competição, pela responsabilidade e demanda de consumir e incluir. Para mim, tudo isso constitui um problema atual e pertinente a ser investigado e tensionado.

Os dois anos de mestrado, e aqui quero ressaltar que este tempo não é nada cômodo para a realização de uma pesquisa, me possibilitaram fazer diferentes movimentos e pareceu-me produtivo, dizer sobre alguns dos autores estudados como Simons; Masschelein; Biesta; Do Ó; Ramirez-Nogueira; Veiga-Neto; Gallo; Travessine; Ball; Lopes, além de autores de teses e dissertações

---

<sup>16</sup> Para Peroni (2012), no neoliberalismo, o culpado pela crise social, econômica, política e pelos frágeis resultados dos serviços educacionais é o Estado que para “legitimar-se, [...] atender às demandas da população por políticas sociais, [...] provocou déficit fiscal, [...] porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado” (p. 21). O Estado, responsável pela crise, tem que ser substituído pelo mercado, pois, ele precisa ser governado sob a perspectiva da eficiência e produtividade, passando a responsabilidade das políticas públicas sociais para a sociedade através de organizações não governamentais, organizações fundacionais ligadas a grandes corporações empresariais e bancárias, ou ainda, para os próprios indivíduos, já que para, além de ser uma busca de saída para a crise do capital, o neoliberalismo também passa a exercer governo sobre a vida, as condutas de todos e de cada um. Nesse sentido, Saura (2015), a partir da leitura de alguns autores contemporâneos, aponta que o neoliberalismo está fazendo-se de diferentes modos. Um dos modos é o neoliberalismo com “N” maiúsculo, como estrutura política e ideológica que atualiza, generaliza, globaliza e governa uma atuação social e produtiva. Uma nova ordem para a acumulação capitalista em que, a desregulação, privatização, extinção dos serviços públicos estatais, mudanças estruturais dos Estados e as novas socializações produzidas pelo mercado como arrematador de uma economia global. O outro modo é o neoliberalismo com “n” minúsculo, a partir dos estudos de Foucault, no contexto de uma noção de governamentalidade em que o sistema produz o governo da conduta dos indivíduos mediante estratégias de liberdade, ou seja, tecnologias políticas de governo da conduta pelas condutas, “o governo das populações por meio da produção de seres empreendedores ‘dispostos’, ‘autogovernáveis’ (BALL, 2014 p. 26)

que problematizam a escola, a inclusão e a gestão da escola contemporânea, eles que, como eu, se inspiram em estudos foucaultianos. Do estado da arte que realizei<sup>17</sup>, dois trabalhos passam a estar muito presentes nas discussões que vou realizar neste trabalho de dissertação. São eles:

- O trabalho de tese de Viviane **Klaus (2011)**, intitulada Desenvolvimento e Governamentalidade (neo)liberal: da Administração para a Gestão educacional. Uma tese que problematiza a aliança gestão - escola inclusiva - pública, se constituindo em uma referência para pensar a transição da administração para gestão escolar neste contexto de racionalidade entre o liberal e o neoliberal. Klaus problematiza as condições possíveis para a mudança de ênfase da administração educacional para a gestão educacional e me ajuda a pensar sobre como essa mudança de ênfase tem efeito nos sistemas educacionais.
- O trabalho de dissertação de Carolina Pereira **Noya (2016)**, intitulada Gestores Educacionais para Educação Inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade. Uma dissertação que colabora com a minha escrita para pensar essa relação gestão - escola inclusiva - escola pública porque mostra como os discursos oficiais produzem modos de ser gestor na escola inclusiva. Uma dissertação que, como a minha, vai analisar documentos/políticas presentes no site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que se ocupam da formação de gestores para a inclusão.

No primeiro momento da pesquisa li diversos <sup>18</sup>materiais que abordavam as políticas normativas e/ ou regulatórias da educação que me pareciam ter como

---

<sup>17</sup> Não considero relevante nesta parte da escrita trazer a pesquisa do Estado da Arte, pois esta já foi apresentada no Projeto de qualificação. Aqui trago os trabalhos mais relevantes para identificar quem considero estar pensando comigo a temática da gestão inclusiva. No entanto, grande parte da pesquisa do Estado da Arte me foi útil na parte II Lentes e Vontade de Saber, quando opto por, com estes autores, compor uma possível matriz inclusiva para a educação e a escola no nosso tempo.

<sup>18</sup> Materiais são todos os documentos possíveis para dar conta de uma formação discursiva sobre os temas que me proponho a pensar. Ou seja, documentos que podem ser agrupados num campo de objetos que, pela inspiração nos estudos foucaultianos me possibilitam fazer um movimento parecido (com todo cuidado e, modéstia e despretensão) ao que ele se propunha: "objetos que que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método [...] Eu tateio,

foco a matriz inclusiva. Fui, então, selecionando alguns materiais, descartando outros e, com isso, durante a qualificação apresentei a figura abaixo:

Quadro 1 - Materiais iniciais selecionados para a pesquisa

<b>Políticas Selecionadas para Análise</b>	
<b>1994</b>	Declaração de Salamanca.
<b>1996</b>	LEI Nº 9.394. - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
<b>2001</b>	LEI Nº 10.172 - Plano Nacional de Educação.
<b>2004</b>	LEI Nº10.845 - Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
<b>2005</b>	Documento Subsidiário à Política de Inclusão
<b>2008</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>2009</b>	RESOLUÇÃO Nº 4 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
<b>2014</b>	LEI Nº 13.005 - Plano Nacional de Educação – PNE

Fonte: Projeto de Pesquisa da autora, 2018.

Para aquele momento foram importantes esses materiais para perceber a inclusão-gestão na racionalidade política como fio condutor, para problematizar uma matriz inclusiva para gestão do sistema escolar. Porém, minha intenção não era desenvolver uma história linear da inclusão, mas sim, analisar e problematizar como a matriz inclusiva produz preceitos para a gestão escolar. Dessa forma, olhando para o fio condutor e imersa nos materiais, causou-me certo espanto a quantidade de vezes que algumas palavras apareciam nos materiais, em como elas eram repetidas a partir de um campo semântico e vi aí uma possibilidade de, metodologicamente, que era a de isolar as recorrências e delas produzir os

---

fabrico como posso instrumentos que são destinados a fazer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. [...] Procuo corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir, e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio (FOUCAULT, 2010, p. 229).

indícios para algumas unidades analíticas. Tais palavras eram: ***dever, direito de todos, igualdade, equidade, democracia, participação, participação da Educação Especial na Escola Inclusiva, autonomia, centralização, responsabilidade, respeito, inclusão social, qualidade, ações, avaliação, oportunidade, participação social, igualdade de direito, aprendizagem, regulamentação, normas, nova atitude, regime de colaboração, universalização, investimento, fortalecimento, competência, obrigatoriedade, inovação, promover, manter, propiciar, valorização à diversidade, acesso.***

Foi a partir das discussões possibilitadas na qualificação, que recebi a sugestão acadêmica de intensificar o estudo sobre a Matriz de Experiência de Foucault (2010), de fazer o deslocamento para matriz de inclusão. Assim, a ideia de que a inclusão como matriz passou a ser o percurso a ser perseguido, tendo em vista que ela, além de possibilitar outro modo de economia - com a aproximação de uns aos outros para que todos usufruam dos mesmos direitos, também utiliza a estratégia da maior fluidez e controle dos riscos sociais que podem ser constantemente mapeados e acompanhados pelas instituições escolares. Ou seja, possibilita ao colocar todos juntos, subjetividades outras, vidas outras e ações outras, mesmo que sejam rápidas, fugidias, ativistas e de contra condutas numa perspectiva racional-neoliberal para a existência. (LOPES; MORGENSTEN, 2014).

Assim, quando retornei para os materiais que tinha elencado para o projeto de qualificação, percebi que não davam conta de ver a matriz inclusiva atuando na gestão escolar, e assim, retomo olhar para outros documentos oficiais que me deram condições de possibilidades para pensar uma matriz inclusiva que mobiliza a gestão escolar. Mais que isso, precisaria, a partir da discussão sobre instituição escolar, produzir as lentes com as quais queria olhar e escolher os materiais. Sobre esse movimento escrevi o capítulo 2 da dissertação que intitulei Lentes do saber.

Depois disso, retomei o problema e os objetivos da pesquisa. Esses já foram apresentados, mas precisarei apresentar os dois primeiros objetivos específicos, pois pretendo deixar claro os movimentos que realizei.



Quadro 2 - Primeiro e Segundo Objetivos Específicos

Objetivo	Por que?	Como?
<b>Entender</b> a escola como instituição/ maquinaria que atravessa o tempo se modificando e atualizando para produzir sujeitos.	Necessidade de construir um texto para mostrar a escola como instituição que atravessa o tempo e sua relação com os modos de produzir sujeitos.	Buscando estabelecer relações com autores para entender o papel da maquinaria escolar na produção de todos e de cada um. Produzir pela síntese, nas pesquisas sobre racionalidade neoliberal, educação inclusiva e escola inclusão, de elementos de uma matriz inclusiva
<b>Identificar</b> elementos de uma matriz inclusiva nas políticas educacionais, tomando como referência estudos realizados, numa inspiração foucaultiana, por pesquisadores/as brasileiros/as.	Necessidade de pensar a inclusão como uma racionalidade política que faz emergir uma matriz que produz um modo de operar a gestão da escola inclusiva	Voltar aos materiais e acessar outros para poder discutir sobre os preceitos de uma gestão inclusiva a partir de uma matriz inclusiva que opera na gestão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Assim, após a qualificação, a pesquisa começou a tomar novos contornos, mudanças de políticas, a busca de novas recorrências que poderiam me dar possibilidade de pensar uma matriz nos materiais analíticos e, assim, realizar um exercício de problematização. São materiais que têm por objetivo determinar metas e diretrizes para educação. Os documentos dos anos 1993 até 2016, apresento a seguir:

Figura 2 - Materiais



Ano: 1993-2003  
Páginas: 115

## PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS  
CURRICULARES NACIONAIS

Ano: 1997  
Páginas: 79

## PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-PNE

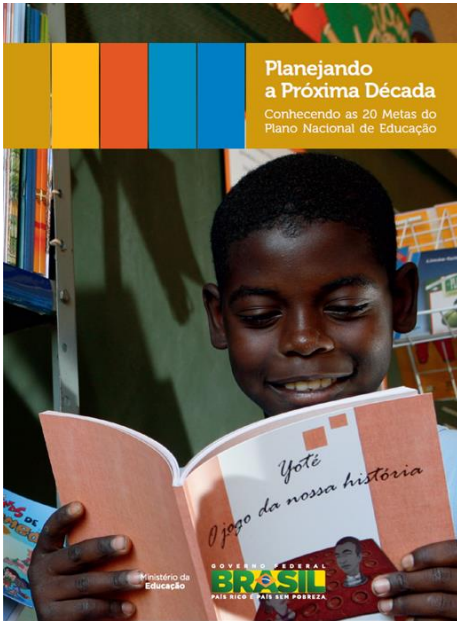
*Subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação*

Brasília-DF  
2001

Ano: 2001  
Páginas: 125



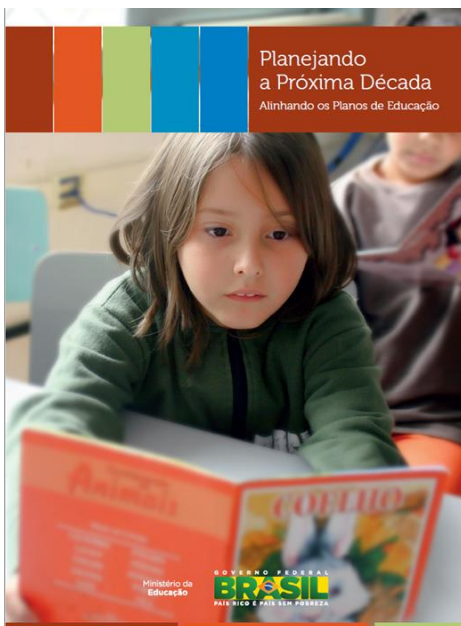
Ano: 2013  
Páginas: 252



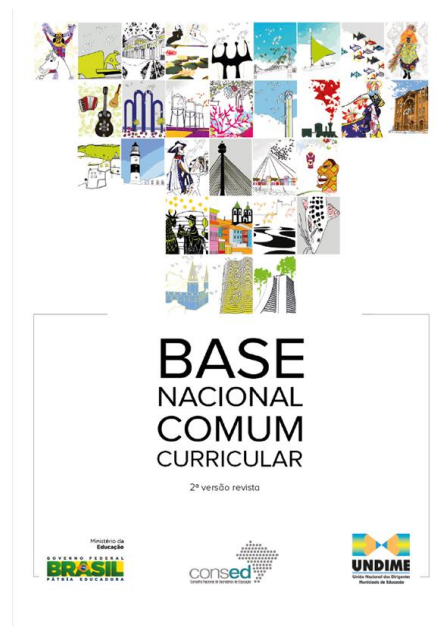
Ano: 2014(a)  
Páginas: 63



Ano: 2014(b)  
Páginas: 22



Ano: 2014(c)  
Páginas: 24



Ano: 2016  
Páginas: 600

As figuras têm algumas funções importantes no caminho metodológico que passo a referenciar:

1. Os materiais que passam a ser objeto de análise explicam o abandono que fiz dos documentos utilizados para a qualificação, pois o redimensionamento da busca por preceitos da gestão escolar numa possível matriz inclusiva me levavam para documentos orientadores em vez de documentos legais. Aqui é importante considerar a palavra “preceitos” que no latim *praeceptus* significa ordem, regra, norma, condição. Ou seja, fazer ver nesses documentos (que são políticos ao orientarem das práticas) as condições para a gestão escolar em uma perspectiva inclusiva.
2. Na usinagem dos materiais, uma analogia com os processos mecânicos de desgaste das peças, em que submetia o material bruto (documentos) à ação da ferramenta “matriz inclusiva” me era permitido encontrar as recorrências que me pareciam importantes trazer para a análise e, assim, dar conta do terceiro objetivo da pesquisa: **problematizar** os discursos da gestão escolar sob a perspectiva e os efeitos de uma matriz inclusiva, buscando identificar ‘preceitos’ para um modo de operação da gestão escolar inclusiva.
3. As recorrências contabilizadas em cada um dos materiais da figura eram o que poderia constituir as unidades de análise sendo elas frases, palavras, agrupamentos de ideias, que produzem sentido em uma formação discursiva para a gestão da inclusão e que dizem sobre os modos de gestar a inclusão e as estratégias colocadas em uso na escola.

O movimento pelos materiais foi de muitas leituras, encontrar o que impactava nos enunciados; marcava-os, separava-os e, assim, listava palavras, trechos que tinham alguma relação com a gestão e inclusão, ou que desse ideia dessas noções.

Em relação ao material de análise, as políticas são descritas como discursos oficiais, as quais chamarei como DO1, DO2..., Desta forma, faço o uso das políticas conectadas como uma rede de política e não de forma isolada. Apresento a imagem de como os discursos serão expostos. Para trazer estes

trechos/fragmentos/excertos para a análise ao longo da dissertação, optei por apresentá-los da seguinte maneira:

Quadro 3 - Apresentação dos materiais na análise

<b>Discursos Oficiais (DO)</b>	<b>Matérias analítico</b>
<b>DO1</b>	<i>Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)</i>
<b>DO2</b>	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)</i>
<b>DO3</b>	<i>Plano Nacional de Educação (2001)</i>
<b>DO4</b>	<i>Plano Nacional de Educação – PNE – questões desafiadoras e embates emblemáticos (2013)</i>
<b>DO5</b>	<i>Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (2014a)</i>
<b>DO6</b>	<i>O Plano Municipal de Educação - caderno de orientações (2014b)</i>
<b>DO7</b>	<i>Planejando a Próxima Década – alinhando os planos de educação (2014c)</i>
<b>DO8</b>	<i>Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2010)</i>
<b>DO9</b>	<i>Base Nacional Comum Curricular (2016)</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Logo após esse exercício metodológico pelos materiais, senti a necessidade de amarrar, fabricar nexos e duas unidades me pareciam evidentes: a primeira era dos preceitos de gestão escolar de matriz inclusiva que tinham

como foco a gestão de todos, a gestão da coletividade; e, a segunda enfatizava a gestão do indivíduo, estratégias/ações de gestão que atuam sobre cada um. Foi assim que organizei as **unidades analíticas**. São elas: **o governo de todos** e **o governo do indivíduo**.

Com essas unidades de análise, coloco em funcionamento ferramentas analíticas, operando com a noção de governamentalidade que no próximo capítulo apresentarei com mais detalhes. Até aqui, meu objetivo de escrita foi mostrar a organização das escolhas que fui realizando para compor um caminho metodológico, pensando a ‘cozinha<sup>19</sup>’ da pesquisa, de que forma se organizou, porque o movimento consiste “em colocar as coisas ditas na situação de coisas relacionais” (FISCHER,2002, p.52), construindo um tempo e um lugar para que a pesquisa se produza.

---

<sup>19</sup> Ouvi muito esse termo nas diversas bancas que já assisti e ouço cotidianamente em minhas orientações. Então, aqui busco qualificar esta analogia a partir de uma não conceitual que construí dela. A cozinha é esse espaço doméstico com muitos utensílios, cada um com uma função, sem os quais não seria possível criar uma boa comida. Estão presentes ali os ingredientes e os utensílios. No entanto, eles precisam ser organizados pela capacidade imaginativa e criativa dos chefs. Na pesquisa, fazemos a cozinha da pesquisa, mostrando as escolhas, os abandonos, os utensílios/ferramentas e por isso utilizo esta analogia.

## **CAPÍTULO II**

### **LENTES E VONTADE DE SABER**

## 2 CAPÍTULO II - ESCOLA, MATRIZ INCLUSIVA E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS

---

Entre as descobertas humanas há duas difícilimas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los (KANT, 1996, p. 20).

Neste capítulo, começo a fazer movimentos para entender a escola como instituição/maquinaria que atravessa o tempo e vai se modificando e atualizando, a sua relação com os modos de produzir sujeitos.

Mais que a emergência, busco tomar a escola e sua arte de educar como proveniência<sup>20</sup> como condição de possibilidade que levam a supor que é possível compreender como o saber pedagógico, que se constitui na modernidade como um conhecimento verdadeiro é, ao mesmo tempo, produtor do sujeito. Entendo que a construção de narrativas de sujeito, com base numa ordenação de saberes pedagógicos, constituiu a possibilidade de compreender e sustentar o pensamento pedagógico educacional. Para Nogueira-Ramirez compreender a pedagogia e a educação hoje:

[...]implica um olhar de perspectiva histórica ou, em termos mais precisos, exige de nós empreender uma arqueogenealogia, isto é, uma análise dos discursos (ou das práticas discursivas, suas condições de possibilidade, suas regras de formação, seus objetos, seus conceitos) e uma análise das práticas pedagógicas nos distintos dispositivos (2011, p.20).

Compreender nosso presente educacional implica um olhar para a modernidade, como um período histórico que começa entre o final século XVII e o início do século XVIII. Período em que ocorreu um conjunto de mudanças, culturais, sociais, políticas e econômicas que possibilitou uma nova ordem para a organização social. Traços históricos em que é possível perceber, por exemplo, a invenção de uma instituição que opera o isolamento das crianças da sociedade, a

---

<sup>20</sup> De acordo com Foucault – A proveniência permite também reencontrar, sob o aspecto único de um caráter ou de conceito, a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formam. – A pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido, ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo (FOUCAULT, 2014, p. 62-64).



instituição escola. Para Nogueira–Ramirez ler a modernidade na perspectiva da educação:

[...] é ler o processo de constituição de uma “sociedade educativa” na qual é possível distinguir pelo menos três momentos ou formas de ser dos discursos e das práticas pedagógicas: o primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII, poderia ser denominado “o momento da instrução” ou “momento do ensino”, generalizado pela estrita relação estabelecida entre práticas de ensino, práticas de “polícia” e processo de constituição da “razão” do Estado; o segundo momento, iniciado no fim do século XVIII, seria denominado o momento da “educação liberal”, devido ao aparecimento do novo conceito de educação e sua estreita ligação com a problemática da liberdade e da natureza humana, tal como foi formulada nos discursos do Iluminismo. Por último, desde o fim do século XIX, a emergência do conceito de “aprendizagem” marcaria a passagem da educação liberal para aquilo que se chamaria posteriormente a “sociedade da aprendizagem”, “sociedade aprendente” ou “cidade educativa”, graças, de uma parte, à extensão da função educativa além da escola e, de outra, à conseqüente exigência, para o indivíduo habitante desse novo espaço social, de um aprendizado constante e ao longo da vida (2011, p.21).

Desse modo, a modernidade emerge com a possibilidade de rompimento com o passado, representado pela providência divina e sustentado pelo status da igreja sobre a sociedade, fundamentada no pecado, no medo como forma de dominação. Por outro lado, o moderno, que colocaria o homem no centro, como objeto a ser conhecido, educado, sujeito à disciplina, passa a ter o status da liberdade vigiada e da aprendizagem de modos de como se conduzir nas relações sociais.

Na modernidade emerge a preocupação com a ciência, ou como diz Foucault “o homem pode então fazer entrar o mundo na soberania de um discurso que tem o poder de representar sua representação” (2007, p. 426). Uma representação determinada nas “diversas ciências ou as várias disciplinas [que] constituem-se em esforços de construção de uma ordem do mundo [e do homem] no nível do saber” (GALLO, 2004, p. 82). Um caminho seguro para a humanidade em que o conhecimento pudesse dar a devida correspondência ao Estado Educador.

Um Estado capaz de tomar o indivíduo como objeto a ser produzido como sujeito, objetivado e subjetivado pela verdade que lhe educa. Kant foi um dos filósofos responsáveis pelo que se denominou autonomia racional, uma autonomia baseada na razão, em que o mundo como uma máquina, poderia ser desvelado pelo uso da razão; um conhecimento obtido exclusivamente pela experiência dos

sentidos, um conhecimento que deveria passar exclusivamente pelo sujeito da razão.

Desvelar o mundo e produzir sujeitos para o mundo é uma verdade da modernidade que mobiliza a escola moderna, instituída na centralidade da razão, na noção de sujeito autônomo, emancipado, em que a política promove a centralidade dos direitos individuais dos sujeitos e, junto, a ideia de progresso de sujeitos livres e emancipados. A escola como dinamizadora da disciplina é estruturada para produzir sujeitos e, para tanto, constituída por um

[...] campo de saber tanto na epistemologia quanto na estrutura curricular do saber escolar, apresenta uma ambiguidade conceitual muito interessante: invoca em si tanto o campo de saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle, de um certo exercício do poder. Disciplinarizar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades. (GALLO, 2004, p. 82).

Para Silva (1994), a emergência de uma instituição e contexto educacional se constituem em lócus central para a proliferação de metanarrativas do sujeito e da consciência, de uma rede discursiva em que o educacional se constitui

[...] para construir teorias filosóficas da educação, para analisar sociológica e politicamente a educação; nossos currículos educacionais deixariam de existir sem as metanarrativas - metanarrativas históricas, sociais, filosóficas, religiosas, científicas. As metanarrativas em sua ambição universalizante (SILVA, 1994, p. 257).

A ambição universalizante da educação e da função escolar produz um espaço de isolamento, exame e classificação de risco proliferando a arte de governar e educar, na tarefa de normalizar e disciplinar, regular e conduzir as pessoas. A educação tornou-se com o Iluminismo um projeto de proliferação da racionalidade e da verdade sobre o que é o ser humano, criando uma norma do que significa ser humano. A norma colocada em funcionamento pelas instituições educativas acaba por estabelecer as distinções entre os que não são capazes de viver de acordo com ela. Nessa estrutura Kantiana muitos autores, a exemplo de Piaget, utilizaram-se dessa base estrutural para criar categorias e processos de desenvolvimento que serviram tanto para classificar como para normalizar. Para Biesta o projeto do Iluminismo produziu a verdade da

[...] educação compreendida como processo que ajuda as pessoas a desenvolver seu potencial racional para que possam se tornar autônomas, individualistas e autodirigidas, enquanto a racionalidade se tornou o marco moderno do que significa ser humano (o que deixava

todos aqueles que eram considerados não racionais ou ainda não racionais, inclusive as crianças numa posição difícil). (BIESTA, 2017, p.19)

O projeto iluminista como fundamento humanístico da modernidade constrói e instaura a norma num esforço em determinar um lugar essencial por trás das aparências, o que Santos (2010) considera

[...] a densidade das suas fundações iluministas (razão, progresso, desenvolvimento, educação, crescimento econômico, etc.). Ao mesmo tempo em que governos progressistas acreditavam na importância da educação para a promoção de uma condição racional e moderna, a ciência educacional apostava numa educação científica que transformaria o capital humano (JONES, 1999). Transformar os recursos humanos era vital em tal contexto, pois a educação deveria investir nas crianças e jovens para torná-los cidadãos úteis e produtivos. Tal transformação se daria através de estágios de desenvolvimento, pelo “[...] progresso desenvolvimentista da natureza infantil” (JONES, 1999, p. 113). (SANTOS, 2010, p. 41)

Um projeto desenvolvimentista em que a educação institucionalizada na escola tem um valor civilizatório com diferentes modos de dizer da infância/juventude e sua educação, determinada como verdades a partir de

[...] discursos dos moralistas, dos reformadores e dos ideólogos sociais, vindos de muitos “lugares” (do campo da Medicina, da Pedagogia, da Psicologia, do Direito; das campanhas de moralização, escolarização, higienização, etc.); seu objetivo era institucionalizar essa infância considerada selvagem, anormal, descuidada. Dessa forma, tais narrativas também constituíram uma das condições de possibilidade para o estabelecimento de políticas sociais para a educação e saúde na infância, enfim, da população (BUJES, 2002). (SANTOS, 2010, p. 41).

Essas narrativas ou como afirma Silva (1994) metanarrativas conduzem a produção de um sujeito, um indivíduo-sujeito que emerge do poder do discurso sobre ele, um discurso de representação, uma “[...] rede incolor a partir da qual os seres se manifestam e as representações se ordenam” (FOUCAULT, 2007, p.429). Pelas representações os sujeitos ganham utilidade e, ao mesmo tempo, se antecipam modos de ser do humano; um sujeito pronto, acabado, autônomo; um sujeito determinado pela narrativa da ciência do desenvolvimento e da ciência pedagógica tendo em vista a produção de necessidades de aprendizagens.

A impossibilidade de entender o sujeito em suas relações históricas no interior das suas práticas e nas condições de possibilidade de existência, levam Foucault (2007) e a mim dizer de uma morte ou desaparecimento do sujeito, ou para ser menos trágica, pelo menos de seu envelhecimento já que as formas de

dizer dele estão representadas pelo discurso que diz o que ele é e o que deverá vir a ser. Para Biesta,

É isto, portanto, o que está realmente em jogo em expressões como “o fim do homem” e a “morte do sujeito” [...]. Elas não visam denunciar a subjetividade humana ou humanidade e a dignidade do ser humano, mas estão apontadas ao humanismo, isto é, à ideia de que é possível e desejável determinar a essência do ser humano. O princípio central da crítica do humanismo é que o próprio humanismo se tornou um obstáculo a salvaguardar a humanidade do ser humano (BIESTA, 2017, p.24).

Diante da possibilidade de um *a priori* representativo do desenvolvimento e aprendizagem humana, a escola passa a constituir-se num espaço necessário, para organizar a sociedade em termos de desenvolvimento social e econômico. O Estado e as instituições, cumprem o papel de espaços de controle e de condução de condutas. Desde Kant a educação tem obrigação de conduzir o potencial racional dos seres humanos para que esses se efetivem em princípios práticos e úteis.

Nesta esteira, o aperfeiçoamento do indivíduo se dá pela educação, sendo “[...] a falta de disciplina [...] um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (KANT, 1996, p.16). Kant faz um reconhecimento da disciplina como uma tecnologia de produção do indivíduo, de alma e corpo para que se torna sujeito pela educação.

Da forma como a sociedade moderna é organizada, do ponto de vista econômico no capitalismo, a escola se constitui em uma das instituições disciplinares para produzir o sujeito. É da ordem da disciplina (domesticação e formação), é da ordem do humanismo. Conforme Foucault:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, e de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo: faz dele por um lado uma

“aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverter por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (1989, p.135-136).

Assim, os corpos entrando em uma máquina podem ser capturados para sua desarticulação, desmembrados de seu funcionamento e articulados e reorganizados em um funcionamento mais útil economicamente. Mais que isso, “[...] a escola moderna funcionou – e continua funcionando como uma grande fábrica que fabricou e continua fabricando novas formas de vida (VEIGA-NETO, 2003; p.108). A escola continua fabricando formas de subjetivação humana pois seu objetivo é disciplinar, docilizar os indivíduos, mais especificamente os seus corpos, de modo a torná-los mais obedientes e politicamente úteis para a economia social.

Na ordem da disciplinaridade “[...] enquanto modo ser ou estado que é - disciplinar, compreende [-se] dois eixos: o cognitivo (da disciplina –saber) e o corporal (disciplina – corpo)” (VEIGA-NETO, 1996, p. 16). O que caracteriza, portanto, a escola como instituição disciplinar, criada na potencialidade e na condição de moldar os corpos com a técnica de produção de sujeitos, organizando o espaço e o tempo para que o sujeito se forme e torne-se útil e dócil. Estratégias disciplinares que se estabelecem das relações de saber-poder que se atualizam com técnicas minuciosas, íntimas que definem um certo modo de produção de sujeito.

A disciplina tornou-se um dispositivo muito potente na modernidade no que se refere a seu uso no contexto educacional e institucional. No entanto, se articulam a ela outras estratégias para que sejam exercidas relações de poder que governam os sujeitos e os subjetivem.

Ampliando o papel da disciplina no controle dos sujeitos, Foucault (2008) vai mostrar que na modernidade, se soma à disciplina, a biopolítica como estratégia de controle da vida. Um biopoder que se exerce como disciplina sobre os indivíduos e como biopolítica na “gênese de um saber político que colocaria no centro de suas preocupações a noção de população e os mecanismos suscetíveis de assegurar sua regulação” (FOUCAULT, 2008, p. 489).

Para Foucault (2008) o poder na modernidade e nas instituições, como a escola, não se exerceriam somente pelo domínio das leis, mas exclusivamente

pelo domínio da norma, pois através dela é possível normalizar e isso significaria regular a vida do indivíduo.

A escola, como uma instituição moderna que atua para a promoção do disciplinamento dos corpos “que foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo” (VEIGA-NETO, 2006, p. 104), operacionaliza um tipo de ordem para a subjetivação do sujeito, coloca em funcionamento estratégias para capturá-lo numa estrutura de saberes científicos-pedagógicos.

Isso me levou a pensar em outra articulação, sendo esta a de que o Estado/Sociedade também exerce uma relação de poder e de governo sobre as condutas humanas através de estratégias de governo quando estas estão em processo educativo. Ou seja, a produção de um homem civilizado e a “[...] noção de sociedade civil traz implícita a questão da ambiguidade do mundo moderno” (SANTOS, 2010, p. 42) que “[...] ao tentar passar a ideia de que o homem deve viver a sua liberdade de maneira intensa, ao mesmo tempo efetua sobre ele uma constante ação de governo” (SANTOS, 2010, p. 42).

A ação de governo e de autogoverno, na perspectiva da seguridade da população, tem a possibilidade de criar um ser humano capaz de subjetivar-se, podendo considerar aqui as estratégias pedagógico-educativas movimentadas nas instituições escolares, que em seu conjunto tem como objetivo “formar o homem-cidadão segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo, integrado e com plenas capacidades de trabalho” (SANTOS, 2010, p. 42).

Isso me levou a pensar a escola como instituição movimentada pela governamentalidade. Uma instituição que pela governamentalidade “[...] está dirigida a assegurar a correta distribuição das ‘coisas’, arranjadas de forma a levar a um fim conveniente para cada uma das coisas que devem *ser* governadas.” (MARSHALL, 2010, p. 29). A escola é gestada para constituir um espaço e tempo de educação e de aprendizagem dos indivíduos, subjetivando-os por um conjunto de práticas, “procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa de poder, que tem como alvo principal a população” (FOUCAULT, 2008, p.143).

Assim, o que se vislumbra com as relações de disciplinamento e de biopolítica é a governamentalidade do indivíduo e da população, sendo a escolarização um dos meios de gestar/administrar a multiplicidade de sujeitos que

passam a, obrigatoriamente, frequentar a escola. Ou seja, a escola como lugar que governa para que

[...] a sociedade defenda-se das diferenças, contenha-as num padrão de normalidade, para que possam ser administradas, governadas, para que não fujam ao controle, uma vez que não teríamos como saber as consequências de um acontecimento dessa natureza. (GALLO, 2009, p. 09)

Não fugir ao controle! Controle daqueles que podem representar risco, aqueles que precisam ser normalizados e, portanto, civilizados. Para tanto, a instituição escolar necessita de preceitos políticos para dinamizar as estruturas e os processos em que se faz a gestão escolar. Não somente a gestão, mas os modos como se moldam e se praticam os discursos no interior da escola que dizem de um poder invisível e que se materializa no saber normativo, regulatório e aplicáveis de práticas que, no presente, estou buscando conhecer melhor, a partir de uma possível matriz inclusiva.

Saber de cada um e de todos, estar no espaço escolar, esta extensão que a escola toma na vida social com a inclusão implica com

[...] aquilo que se manifesta – o que podemos ver e dizer, nomear, contar, classificar, hierarquizar, planejar – é governável. Tudo aquilo que passa a ter uma forma tem como característica a governabilidade. Ao ver, declarar, legislar, programar, estamos governando, estamos instituindo e conduzindo coisas, pensamentos, falas, práticas, sujeitos... (ROSS, 2009, p. 27- 28)

Governar e conduzir parece-me constituir o que Nogueira-Ramírez encontrou em sua tese sobre a necessidade de uma sociedade educativa incluir a todos e, ao mesmo tempo, produzir um outro tipo de ser humano, o *homo educabilis*,

[...] uma sociedade onde pela primeira vez na história, se pensou que a educação de todos e de cada um era a condição necessária para a salvação, o progresso ou o desenvolvimento econômico e social; uma sociedade na qual era preciso ensinar tudo a todos ou onde cada um deveria aprender, não só durante a sua passagem pela família ou pela escola, mas durante toda a sua vida; uma sociedade na qual não foi suficiente aprender, mas aprender a aprender; uma sociedade, enfim, na qual o indivíduo, o sujeito, na medida em que requereu uma ampla e especializada educação – como condição para a sua “humanização” – constituiu-se como *Homo educabilis*. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 23)

Pensar que “a escola nem sempre existiu, daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social”

(VARELA; ALVAREZ URIA, 1992, p. 68), também é pensar que ela vem se (re)atualizando como maquinaria. É pensar no funcionamento dessa máquina operacionalizando a engrenagem de produção e, por isso, de produção de sujeitos. É pensar na gestão escolar que faz essa engrenagem funcionar a partir da energia que a racionalidade neoliberal, no presente, através de uma matriz inclusiva.

Se por um lado a escola moderna serviu para disciplinar os corpos, ordenar e regular através da classificação em relação à norma, como forma de administrar, controlar e higienizar os corpos a partir da norma, por outro ela também serviu e serve para governar, para gestar os riscos, serve como segurança para que na escola se possa conhecer os riscos, projetar o governo dos sujeitos em risco.

## 2.1 INCLUSÃO: UM MODO DE OPERAR DA ESCOLA

Na ordem do direito à educação de todos, a inclusão passa a ser uma necessidade e torna-se um parâmetro para a organização, planejamento e execução de ações que são nomeadas como gestão escolar. A inclusão emerge como uma forma de economia de governo junto à população (LOPES, 2010).

Nesse contexto e junto com alguns autores, percebo mecanismos e procedimentos da governamentalidade como principais características da sociedade no presente e, por isso, da inclusão que tem como alvo a escolarização de todos. Ou seja, diferentes formas de ação da governamentalidade, como regulação e normalização dos indivíduos que têm direito legal de estar na escola, numa escola que precisa gestar a diversidade de alunos que ganham o direito, pela obrigatoriedade, de se matricularem e permanecerem lá.

Incluir e estar incluído no contexto escolar pode ser analisado pela noção da governamentalidade. Instituições e sujeitos como alvo de governo expõem a possibilidade da noção-ferramenta governamentalidade ser produtiva para operacionalizar metodologicamente o trabalho analítico que pretendo realizar.

Assim, para Foucault que produziu essa ferramenta, a governamentalidade se constitui do “[...] resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, [...] se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco



governamentalizado” (FOUCAULT,2012, p. 112). Para Foucault, governamentalidade coloca em funcionamento um:

[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Segundo, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2012, p. 111 - 112).

Instituições que como a escola colocam em funcionamento procedimentos, análises, cálculos e táticas que pretendem capturar todos e cada um para um modo específico de vida. Para tanto, na escola se ordenam saberes e relações de poder (desejos, necessidades e valores humanos fabricados) que constituem tanto a racionalidade política como a constituição ética do e dos indivíduos (CANDIOTTO, 2010). Constituiu “a macropolítica e a micropolítica, o governo dos outros e o governo de si mesmo” (CANDIOTTO,2010, p.43).

Entendo que governamentalidade se constitui em uma ferramenta de análise nesta pesquisa porque consigo vê-la operando nos processos que constituem a matriz da inclusão para a gestão escolar inclusiva, ou ainda, para a gestão do risco social. Estudando as políticas educacionais, inscritas numa racionalidade neoliberal, compreendo muitas das orientações da gestão escolar inclusiva como parte do governo.

No caso, a perspectiva inclusiva tem operado uma matriz inclusiva, gestando estratégias que regulam modos de gestão escolar. Como efeito dos discursos, as práticas educacionais têm sido qualificadas pela política educacional, bem como os modos de atuação dos sistemas educacionais e instituições escolares.

Instituições escolares precisam gestar práticas inclusivas porque as palavras de ordem na atualidade são: ‘todos’, ‘diversidade’, ‘diferença’. Palavras que vêm nomeando e classificando os sujeitos que precisam ser conhecidos e valorizados mas, sobretudo, que precisam ser colocados em um espaço, como a escola, para serem ‘submetidos’ a práticas de condução de condutas.

A governamentalidade em operação, ou seja, um modo de pensar e orientar a ação da instituição escolar e dos sujeitos que dela fazem parte para atingir e conduzir a conduta dos sujeitos. Governamentalidade que se pauta em estratégias de inovação e responsabilização, sobretudo, de adequação de comportamentos e modos de vida que estão previstos na ordem imperativa da inclusão colocada em funcionamento na maquinaria escolar, tendo como objetivo o controle da população e, assim, a necessidade de uma gestão escolar para produzir ações de governo como arte de governar todos, cada um e o trabalho educativo.

A maquinaria escolar na ordem imperativa da inclusão me levou a pensar na constituição de uma matriz inclusiva para a gestão escolar que é a todo o momento conclamada a colocar a engrenagem escolar em funcionamento, a implementar práticas classificatórias, hierarquizantes e distributivas de espaços e tempos a serem ocupados pelos sujeitos. Práticas em que se recebe, acolhe e tolera todos e cada um em um espaço e tempo escolar que é gestado para constituir a escola inclusiva.

Sendo assim, este projeto de dissertação não tem a preocupação em responder dicotomias geradas por perguntas como: a inclusão escolar é boa ou ruim? As práticas de inclusão são positivas ou negativas? Ao contrário, procurei evidenciar como essas políticas educacionais de inclusão traduzidas em uma matriz inclusiva constituem preceitos de gestão escolar, com o intuito de responder a uma dimensão social, tornando a escola um lugar para que todos se produzam úteis e governáveis. E aqui vale considerar que, mesmo os sujeitos mais estranhos ao contexto escolar, aqueles que dificilmente aprendem, aqueles que 'incomodam', aqueles que se diferenciam por demais, eles cumprem um papel. Este papel é o da convivência com o risco, como afirma Machado:

Não quero dizer que o risco da convivência tenha sido eliminado. Ele continua produtivo para a racionalidade neoliberal, mas conviver passa de um risco a ser evitado a um risco a ser empreendido; conviver passa de despesa coletiva a lucro pessoal, desde que bem gerenciado. Por essa razão, mais do que produzir um risco de não conviver, é preciso lançar mão de ações que ensinam a conviver produtivamente. É para este objetivo que se voltam as práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes: todos e cada um, mesmo diante do desconforto causado pela anormalidade, devem convencer-se de que, se bem calculada, a convivência gera mais ganhos do que prejuízos. Cabe a cada um empreender sobre esta convivência. A sensibilização, presta-se à gestão de um novo risco: o risco de os normais não consentirem a presença dos anormais em contextos de inclusão. Parece-me que, na

nova paisagem governamental neoliberal, se produzem riscos correlatos, entre os quais, estaria o risco de não conviver (2016, p. 123).

A inclusão como forma de empreender sobre o risco da convivência e o risco de não conviver se constitui num capital para a gestão escolar em que o risco passa a ser “uma oportunidade de desenvolvimento e empreendedorismo” (MACHADO, 2016, p. 123). Nesse sentido, uma matriz inclusiva gera estratégias de uma gestão escolar inclusiva. Gestão escolar que tem como função gerar um conjunto de ações que organiza, prepara, estrutura (tanto física como pedagogicamente) um espaço e tempo capaz de criar processos coletivos e formativos que incidem sobre todos e cada um.

Por isso, pensar sobre a gestão escolar e interessar-me por esta temática trazem para este projeto uma experiência pessoal-profissional que por dois anos foi produzida no processo coletivo e formativo de uma recém-formada em Educação Especial. Ao me inserir como contratada de uma Prefeitura do RS, como professora de Educação Especial, a inclusão escolar passou a ser a temática mais evidente de minha atuação profissional. Constituíam-se naquele momento um acontecimento que passava a determinar as coisas fora de mim, me fazia pensar e me subjetivava a tornar real um modo de ser da escola. Ao mesmo tempo, me colocava em atrito, me fazia problematizar e estudar mais sobre isso. Lá eu era responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE), em um município do interior do Rio Grande do Sul com uma população de 4 mil habitantes. Trabalhei na única escola da rede municipal com 600 alunos da educação básica (educação infantil e ensino fundamental).

Minha contratação como professora de Educação Especial tinha como objetivo, além de atuar no AEE, pensar e resolver a classificação e distribuição de alunos, a matrícula dos alunos diversos/que diferem, os processos pedagógicos, o ensino e a aprendizagem, a avaliação, a progressão ou a retenção dos alunos. Percebia ali naquela atuação que, apesar da escola estar inserida no macro espaço das políticas públicas de educação, existia um modo de fazer política no microespaço escolar. Estavam sendo produzidas, em termos de inclusão, repercussões globais e criações locais de um conjunto de práticas para a gestão escolar inclusiva. Com esta experiência, foi possível problematizar o conjunto das práticas e os modos como elas são pensadas, ou seja, como

[...] é o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, a análise política etc.) (FOUCAULT, 2004, p. 242).

A gestão escolar inclusiva, portanto, estava entrando no jogo do verdadeiro, o que me possibilita pensar junto com a equipe diretiva e pedagógica, sobre qual era minha função dentro da escola e fora dela. Como o município e a escola produziam a inclusão e o atendimento educacional especializado? O que repercutia das políticas globais e o que estava se criando localmente, no micro espaço escolar, como inclusão? Qual era a função do município e da escola com a inclusão escolar e os diferentes suportes e estratégias que eram oferecidos e gerenciados para incluir os alunos público alvo da educação especial?

Assim, surgiram alguns incômodos, tensionamentos diante das diferentes relações que já estavam estabelecidas no sistema educacional escolar. Entrei em atrito comigo mesma, pensei e analisei alguns aspectos dentro dessa relação escola e inclusão. Pensar como o AEE era entendido na produção de uma escola inclusiva. Para dar início a algumas reflexões comecei a questionar a estrutura e organização da escola, onde minha sala de atendimento era localizada, de que forma eu era vista dentro da escola, como se determinavam, pela gestão, as articulações quando eu não estava na escola.

Percebi que minha sala do atendimento era o “anexo” da escola, era um lugar afastado das salas de aula. Quando cheguei, no primeiro dia, percebi que além de ser o “anexo” da escola, a sala também era um depósito de tudo que não tinha um lugar, tendo como justificativa que esse espaço do AEE só era utilizado por uma professora de Educação Especial que atendia um aluno por vez e, por isso, não precisa de tanto espaço.

Outra observação importante para a secretaria de educação, gestão da escola e, por conseguinte, para os professores, é que a inclusão só acontecia quando eu estava na escola, por eu ser o personagem inclusivo e nesse sentido, nos outros dias não aconteceria a inclusão.

Passei a perceber com essas experiências que a inclusão se constituiu em um modo de dizer sobre a educação, um modo de nominá-la e de estabelecer o efeito de controle no vocabulário autorizado dos sistemas e instituições educacionais. Ou seja, a inclusão como imperativo até há pouco debatida e

questionada na escola e no sistema educacional, tornava-se aceitável e tecnicamente útil, tendo em vista a rede de saberes e de poder dinamizados pela política educacional e, especificamente, pela Política de Educação Especial. Mais que isso, pela e em nome da inclusão, estavam sendo produzidos alguns modos muito específicos de praticá-la, pelo menos naquele contexto educacional. Modos específicos que vão muito além de receber alunos com deficiência na escola, por obrigação legal, mas práticas discursivas e não discursivas que movimentavam a escola inclusiva e a produção de alunos incluídos.

Também, sobre os modos específicos de produção da inclusão, podia perceber o acionamento objetivo da escola e de subjetividades docentes, modos de resistência, enfrentamentos, tensões, modos de fazer que estavam sendo produzidos nos contornos frágeis e pontilhados de uma política universalizante controlada e regulamentada.

A inclusão é mais que uma palavra. É a quase síntese de uma rede discursiva que é atravessada e atravessa o controle e a regulamentação da política, da legislação, do sistema, das instituições e das atividades educativas. Uma rede de controle e regulamentação que atravessa ou de onde se escapa o comportamento, ações e atuações de professores, agentes educativos e de estudantes. A inclusão como fazendo parte de uma rede se constitui em ferramenta colocada para operacionalizar a sociedade contemporânea.

No entanto, mesmo operando o controle e a regulação, ela também pode estar se produzindo de modos específico nos contextos das escolas. Por isso busco, neste trabalho de pesquisa, olhar para os preceitos da gestão inclusiva, como modos de dizer da inclusão na escola.

Inclusão é mais que uma simples palavra que qualifica, pois quando a identificamos nos jogos de linguagem podemos entendê-la como “práticas, atividades, ações e reações” (HACKER, 2000, p. 13) que em sua condição de uso explicita um uso regulado e controlado, sendo a palavra parte integrante. A palavra inclusão nos jogos de linguagem possibilita-nos compreender práticas dos próprios sujeitos:

[...] sob essa palavra, coloca-se em jogo um [...] conjunto de variáveis sociais e culturais [...] desde princípios e ideologias até interesses e disputas [...] a todos parece interessar qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazer em nome da inclusão” (LOPES; VEIGA-NETO, 2007, p 948).

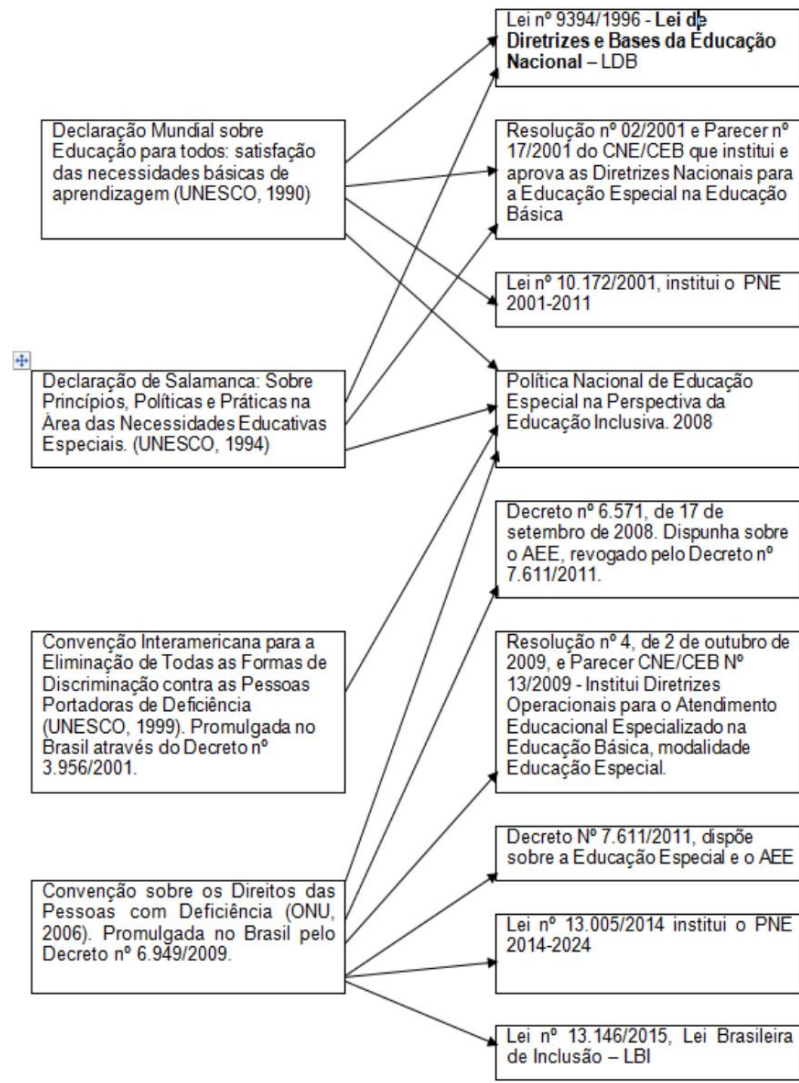
Um jogo, uma rede em que a educação inclusiva, como controle e regulação, é usada para definir a sociedade inclusiva. A possibilidade de entender os preceitos da gestão escolar numa matriz inclusiva levou-me a buscar lentes para isso no sentido de reconhecer que foi produzido um gerencialismo<sup>21</sup> operacional da inclusão.

É nesse sentido que o gerencial toma parte num contexto maior que se reproduz, duplica, se imita na escola, pois a matriz inclusiva descrita em termos de preceitos para a gestão está ordenada em orientações sobre inclusão escolar dada por organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A inclusão em quase todos os documentos internacionais (PAVEZI; MAINARDES, 2018) assumida pelo Brasil e outros países, como mostra os autores, na figura a seguir:

---

<sup>21</sup> Representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva, uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevalecem nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos [...] O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo de certa forma, pessoalmente investido da responsabilidade pelo bem-estar da organização [...] essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamentos relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa (BALL, 2005, p. 544-545)

Figura 3 – Inclusão documentos internacionais.



Fonte: (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 161).

Existe, portanto, uma incidência de políticas globais numa matriz que vai caracterizar os modos em que devem acontecer relações sociais, culturais, econômicas e, especificamente, educacionais numa racionalidade neoliberal. Por outro lado, uma perspectiva de arena política<sup>22</sup> oferece a inclusão uma produção que envolve movimentos sociais, culturais, étnicos, intelectuais, progressistas, que

<sup>22</sup> A arena política pode receber aqui a interpretação de Mainardes da perspectiva do ciclo contínuo, ciclo de políticas de Ball em que se apresenta em três eixos, "o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992)" (MAINARDES, 2006, p. 50)

exigem do Estado, sociedade e suas instituições, políticas e legislações que compensam as histórias de discriminação e de exclusão, e assim tendo como efeito uma rede, um regime que delimita a verdade. Pois,

cada sociedade tem seu regime de verdade sua “política geral” da verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado (FOUCAULT apud BUJES, 2007, p.24).

Isso me levou a compreender que a inclusão é disputada nas relações de poder, sutilmente se expandem para além das tradicionais e dicotômicas relações dominantes e dominados, incluídos e excluídos, pois se estabelece como dinâmica de produção para o desenvolvimento educacional, social, econômico e de mercado, por efeito produz subjetividades para que todos desejem estar incluídos. A inclusão como matriz/imperativo para a gestão e geração de capital humano, traz parte da população em condições de exclusão (risco) para a economia, globalização dos mercados, comércio, investimentos, produção e consumo.

Nesse sentido, a inclusão se utiliza de outro conjunto de palavras: protagonismo, autonomia, liberdade, eficiência, novas competências, comprometimento, transformação, diagnóstico, correção, engajamento, responsabilização. Sobretudo, inclusão na rede discursiva adjetiva a educação, a educação para todos, é matriz que se reforça na narrativa dos direitos humanos numa sociedade do conhecimento/educativa que precisa de seres humanos em aprendizagem ao longo da vida. Inclusão, nesse jogo, como matriz passa a ser garantia de estar de modo produtivo no mundo, ou seja, ser útil economicamente para sociedade.

Nesse mundo de perspectiva global (globalização da economia, do mercado e da informação) têm sido gestados processos de aquisição do conhecimento, indicadores de desempenho de sistemas, instituições e práticas educativas, como referência para consolidação do desenvolvimento social e econômico, na denominada sociedade educativa/de aprendizagem. Uma sociedade inclusiva, uma escola inclusiva que tem a ver com investimento em capital humano (na aprendizagem) e, isso significa que todos devem estar inseridos nas práticas de aprendizagem como:



[...] a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso (CASTELLS, 2000, p.50-51). No mundo contemporâneo e global, a aprendizagem é produtividade, pois, esta é um modelo de desenvolvimento, é fonte de produtividade [pela] geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos (CASTELLS, 2000, p.35).

Todos precisam aprender e aprender ao longo da vida que a inclusão social e educacional são fatores fundamentais de equidade<sup>23</sup>, um modelo de gestão das políticas públicas para que sejam capazes de revelar senso de justiça, imparcialidade e neutralidade no reconhecimento do direito de cada indivíduo ou de parcela de uma população.

Os modos de ser flexível, engajado, auto gerenciado e tolerante; um sujeito que procura investir em si, para se tornar capaz de transitar, transmitir e subjetivar os demais sujeitos. Um processo em que o governo das condutas implica a produção de um modo de ser sujeito, criativo, ativo, empreendedor, capaz de agir sobre si mesmo e sobre os outros, tendo em vista, uma tática que objetiva e subjetiva, que torna a atuação institucional e docente inclusiva, sendo a inclusão objeto de verdade projetada pela gestão da educação e da escola (MACHADO, 2009).

A produção de uma educação e instituição de matriz inclusiva é ação de governo que se desenvolve em parceria e em rede (BALL, 2014) entre o Ministério de Educação, as Instituições de Ensino Superior, os sistemas e escolas Estaduais e Municipais e organizações da sociedade civil, porque a inclusão envolve a todos.

O que temos são modelos de gestão, baseada em redes de saberes e poderes que desenvolvem mecanismos integrativos para pensar as instituições, estando elas articuladas para constituírem-se produtivas, desempenhando o papel de espaço e tempo de controle e seguridade. A inclusão como prática coloca todos em processos de aprendizagem e constitui uma forma econômica de gestão dos riscos em que o Estado passa a responsabilizar a todos.

---

23 Equidade aqui estabelecida pelo “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A 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 (BRASIL,2008, S/N)

Por isso, pensar em uma matriz que produz a gestão escolar inclusiva é um meio de perceber algumas práticas discursivas e não discursivas que constituem a produção e que dão sustentação a aquilo que chamamos hoje de Educação e Escolas inclusivas.

A gestão da escola para a educação de todos indica que as políticas de inclusão, de modo geral, realizam-se como normalização da diversidade (o que antes eram normais e anormais) em que todos são colocados juntos, num mesmo espaço e num mesmo tempo. Uma gestão escolar é orientada a operar estratégias para igualar a todos não pelas diferenças, mas por processos de normalização a serem operados pela gestão da escola e da aprendizagem.

O que busquei discutir até aqui se relaciona a possibilidade de mostrar a condição de possibilidade da existência de uma matriz inclusiva nas suas diversas maneira e arranjos mas, também, uma matriz que produz as práticas discursivas sobre a inclusão nas políticas educacionais fazendo emergir práticas discursivas e não discursivas de gestão da escola inclusiva quando “[...]uma certa economia de discursos de verdade” (FOUCAULT,1980, p.93) são assumidas pelos sujeitos (professores e gestores) no espaço escolar, ou seja, entender como esses discursos se tornam verdades, ou como afirma Nietzsche (1996,p.57) “inventamos as verdades. Esquecemos que inventamos. Esquecemos que esquecemos.”, dessa forma, pode-se pensar que inclusão não existe enquanto objeto, mas é produzida nas práticas.

Faço essas considerações para mostrar uma matriz inclusiva que regulamenta, e organiza diferentes possibilidades de práticas. A política<sup>24</sup> como ciência de governo, como manutenção da vida de uma sociedade e como forma de subjetivação dos sujeitos. A inclusão como arte de governar em uma racionalidade neoliberal.

Assumo a perspectiva de política para além do movimento de práticas de regulação e de normalização da população, mas política como produzindo outras práticas que subjetivam sujeitos. Nessa lógica de produção de novas práticas.

---

<sup>24</sup> Pensar a Política na modernidade é pensar que ela se torna a maneira de garantir as necessidades e a manutenção da vida de uma sociedade. Sendo assim, as políticas criam um contexto, uma linguagem, uma interpretação e uma subjetivação, colocando-a em ações diferentes, possibilidades de gestão e práticas de uma matriz inclusiva. Para Foucault, pensar política é “nada é político, tudo é politizável, tudo pode tornar-se político” (*apud* Fonseca, 2005, s/p), nesse sentido do pensamento sobre política de Foucault me utilizo para pensar a pesquisa.

Concordo com Sardagna (2006, p. 3), quando afirma que as políticas podem ser entendidas:

[...] como um conjunto de práticas que inventa o que elas definem e que, por sua vez, é condição de possibilidade para se estabelecerem verdades específicas que, ao serem atravessadas pelas tendências globais, constituem os próprios sistemas de ensino.

No presente, a inclusão se constitui a partir das políticas globais, no entanto, suas diretrizes produzem práticas locais e institucionais que funcionam como potentes estratégias de segurança da população. As políticas públicas, como um processo de lutas e conquistas de movimentos sociais. Isto quer dizer, práticas de um tempo em que

políticas de inclusão podem ser entendidas como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder) (LOPES, 2011, p. 9).

As políticas de inclusão são políticas para o controle do risco social, de subjetivação e de produção de práticas, ou seja, agem como controle e regulação do risco, mobilizando diferentes práticas que governam os modos de vida. Assim, sob a perspectiva de dar continuidade, na próxima subseção, do desenvolvimento da argumentação no sentido de articular ideias para a abordagem de uma matriz inclusiva que me servirão para sustentar argumentos na análise que pretendo fazer nos capítulos 3 e 4, quanto aos preceitos da gestão escolar inclusiva.

## 2.2 E A MATRIZ INCLUSIVA? A MATRIZ INCLUSIVA OU UMA POSSIBILIDADE DE MATRIZ?

[...] o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (FOUCAULT, 2000, p.08).

Penso que ao longo deste capítulo fui construindo pistas para as perguntas que dão título a esta subseção. No entanto, outras sínteses me pareceram

necessárias apesar de ter clara a impossibilidade de responder o que é uma matriz inclusiva.

Uma possível matriz inclusiva, no presente, faz circular práticas discursivas e outras práticas naturalizadas em torno da diversidade, das diferenças e das potencialidades humanas a serem colocadas em uso. É útil, em dada condição histórica, distinguir e classificar riscos, colocando cada um e todos em um tipo de racionalidade política. Uma matriz, na racionalidade neoliberal, produz uma agenda política que são desdobradas nas políticas educacionais. Uma matriz que pretende inserir todos no jogo e que no próprio jogo possam ser distinguidas. Que mobiliza todos a investir em si e em suas habilidades de aprender a aprender. É assim que um tipo de racionalidade política se ocupa de produzir uma matriz de experiência com a finalidade de pôr em funcionamento diferentes estratégias de governo, para que nas políticas educacionais de nosso tempo tenhamos como meta civilizatória o acesso e a permanência de todos na escola.

Para compor esta parte do texto e desenhar uma possível matriz inclusiva para a educação e a escola, utilizei-me de outra parte da minha pesquisa do Estado da Arte desenvolvida no projeto de dissertação. Não considerei necessário, até em função do tempo, realizar uma investigação sobre o assunto, tendo em vista que muitas pesquisas já o fizeram. Para tanto, encontrei como saída, mostrar um desenho da matriz inclusiva, através de algumas pesquisas já realizadas pela perspectiva pós-estruturalista inspirada dos estudos foucaultiano, desenvolvidas por instituições e autores pertencentes a grupos de pesquisa tais como: Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São pesquisas realizadas com a temática **inclusão escolar**. Foi com a leitura dos trabalhos, que busquei me autorizar a dizer sobre uma matriz da inclusão.

Nesse sentido, uma primeira pesquisa de Lopes e Morgenstern (2014) trouxe-me a possibilidade de pensar a perspectiva da inclusão que, numa racionalidade neoliberal, se impõe para a captura de todos que ‘devem’ estar na escola. Uma racionalidade política que dá condição de existência da matriz inclusiva “[...] que conjuga saberes, poder e formas de subjetivação específicas de nosso tempo” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p.181).

As autoras, como mencionei antes<sup>25</sup>, fazem um deslocamento conceitual da matriz de experiência de Foucault<sup>26</sup>, que a constrói a partir de três eixos Saber-Poder-Ética. Nessa direção, construí um desenho para uma matriz inclusiva atuando na gestão escolar. Alguns apontamentos são necessário para a compreensão do uso que faço da matriz e, por isso, a imagem abaixo me possibilitou as ‘lentes analíticas’.

A matriz está na parte central porque ela perpassa a estrutura educacional, e as práticas de invenção, produção e operacionalização cercam a matriz dando-lhe estrutura, pois eles colocam em movimento uma matriz que mobiliza práticas de gestão escolar inclusiva. Vejamos abaixo:

Figura 4 - Desenho de uma matriz



Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Nessa direção busquei compor uma possível matriz inclusiva a partir de três processos de práticas que se mostrassem úteis na composição de um modo de compreender os processos envolvidos na gestão escolar inclusiva.

<sup>25</sup> Ver páginas 33, 34 e 35.

<sup>26</sup> No curso O governo de si e dos outros, Foucault (2010b) utiliza “matriz de experiência” ou “foco de experiência” como sinônimos.

A **Invenção**, parte de uma **matriz inclusiva** que inventa lugares, sujeitos e relações, produz os lugares, no caso, a escola, que, como instituição, vai acolher a todos e cada um; diz, classifica e distingue os sujeitos a serem governados pelas práticas pedagógicas, aqueles que devem ser educados e normalizados dando a eles lugares específicos de educação a invenção dos lugares de reforço escolar, de atendimento especializados, de encaminhamentos a equipes multidisciplinares e com isso inventa as formas de se relacionar individualmente e coletivamente na instituição a partir de um conjunto de regras e normas que configuram o modo de ser do sujeito incluído, daquele que se pretende incluir.

A **Operacionalização**, parte da matriz inclusiva que inventa estratégias de 'responsabilização' de todos e de cada um no processo, desenvolvimento educativo. Estratégias coletivas e individuais que são desdobradas a partir de políticas de educação como: avaliação permanente; criação de planos individualizados de aprendizagem; participação e colaboração de todos nas ações, na separação e classificação dos sujeitos; criação de planos dependentes das capacidades e do que se considera relevante cada indivíduo aprender; ações de sensibilização e tolerância em relação a diversidade; normalização das diferenças como resultado de terminalidades específicas em termos de conhecimento, mas focadas em moralização, valoração e socialização focadas nas condutas individuais e coletivas. Cabe considerar que esses desdobramentos de uma racionalidade do nosso tempo numa matriz inclusiva se operacionalizam responsabilizando todos pelo processo de inclusão.

Identifiquei como **Produção**, não porque as outras práticas não sejam produtivas, mas porque o processo constitutivo desse movimento inventa outras coisas, inventa outros processos, produz outras práticas que são tomadas nas políticas, nas instituições como inovadoras, boas práticas, as melhores práticas a serem implementadas. Aqui, com a composição de 'novas' práticas discursivas, que percebo os atualizados processos de gestão escolar, uma das condições para o funcionamento da matriz inclusiva na escola.

Neste trabalho a noção de inclusão funciona como uma matriz, que vai produzindo as práticas de gestão, que mobilizam preceitos<sup>27</sup> (preceitos que produzem a matriz e uma matriz que alimenta as práticas dos preceitos) que

---

<sup>27</sup> Matriz produtora de preceitos de gestão escolar, a qual vou colocar em funcionamento no terceiro capítulo.

articulam a engrenagem do jogo neoliberal, para que ele esteja sempre em funcionamento. Busquei me distanciar das formas já ditas sobre a inclusão, emergindo de práticas discursivas que são produzidas nas relações de saber/poder constituídas nos saberes da medicina, psicologia, psiquiatria, pedagogia, educação especial que são pensadas em alguns textos e pesquisas<sup>28</sup> no sentido de mostrar a inclusão como fazendo parte de um jogo em que ela, na Educação Especial ou na Educação de alguma minoria, tensiona as situações de deficiência, ou da produção de um sujeito da falta. Esse afastamento se deve porque, para pensar a inclusão como matriz de uma racionalidade política, fiz caminhos por outros trabalhos.

Nessa direção, a rede de relações que permite a constituição de uma matriz inclusiva se apresenta na possibilidade de práticas que operam na condução da conduta de si e dos outros; na produção e subjetivação do indivíduo para que se tornem sujeitos entendendo que o “sujeito não é condição de possibilidade da experiência, não preexiste aos acontecimentos; ao contrário, constitui-se na ação e em redes de relações em que vivencia a experiência” (RAGO, 2013, p. 42).

Vivenciar a experiência da inclusão é uma estratégia comprovada pela repetição dos fragmentos que constituem a materialidade analítica. A palavra “participação” aparece 52 vezes, em alguns momentos é repetida até 3 vezes num mesmo parágrafo. A exemplo:

Incentivar, prever e promover a **participação** significativa em alguma instância ou canal de **participação** da escola (conselho de representante, de escola, outros colegiados, grêmios livres), da comunidade (associações, coletivos, movimentos etc.), do município ou do País (fóruns e audiências públicas variadas), incluindo formas de **participação** digital (canais ou plataformas de **participação**, como o portal e-cidadania, serviços, portais e ferramentas de fiscalização e acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política etc.), de forma que os estudantes possam vivenciar **processos coletivos de tomada de decisão**, debates de ideias e propostas e engajar-se com o acompanhamento e a fiscalização da gestão pública e com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a coletividade (BRASIL, 2016, p. 513 DO8).

As múltiplas possibilidades de participação e a associação desta numa formação discursiva que projeta os processos coletivos de tomada de decisão tem

---

<sup>28</sup> Textos que são importantes em sua dinâmica de referência aos saberes envolvidas na produção de uma matriz inclusiva tais como Possa (2013), Lunardi (2003); Rosa (2016).

por efeito que todos e cada um sejam responsabilizados. No campo da subjetivação tem por efeito “o processo de subjetivação [que] implica a capacidade de o sujeito atuar sobre si mesmo, incorporando determinados comportamento e atitudes[...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 20). A participação como exigência do jogo inclusivo estabelece saberes e pelos modos de ser gestor (para gestar a participação) por meio de práticas discursivas e não discursivas que operam na condução da conduta de si e de todos.

Uma matriz inclusiva e seus efeitos mobilizam e operacionalizam a gestão escolar inclusiva, “como conjuntos de práticas possibilitadas por redes de relações em que a experiência se constitui como atmosfera do seu tempo” (LOPES; MORGENSTEREN, 2014, p.186), experiência mobiliza práticas individuais e coletivas criando o que Menezes caracteriza como:

[...] necessidade da abertura dessa escola que ensina a todos a autogestão, localizando-a na esteira das mudanças impostas à produção de subjetividades adequadas às formas de vida que o mundo neoliberal, contemporâneo, tem apresentado. [...] os desdobramentos da lógica neoliberal nas políticas de inclusão, que operam para a produção de subjetividades que eu nomeio como inclusivas. (MENEZES, 2011, p.67)

Operar a produção de subjetividades é mais que simplesmente impor relações de uma política sobre os indivíduos, mas é o processo em que os indivíduos vão se incorporando e se produzindo em um contexto de políticas. Penso que aqui a noção de contexto de influência, do ciclo de Políticas apresentado por Mainardes ajuda a pensar que o acontecimento de um contexto de influência de onde as políticas públicas de educação “são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (2006, p. 51) mostra os grupos de interesse que disputam para dizer “das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (2006, p. 51). Numa racionalidade neoliberal as redes sociais e políticas “adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (2006, p. 51).

As práticas discursivas na produção de uma matriz inclusiva se constituem, portanto, em um “discurso em formação” que recebe apoio e outras vezes é desafiado” mas que de alguma forma captura a todos na estruturação de “princípios e argumentos [...] exercendo influência nas arenas públicas de ação,



particularmente pelos meios de comunicação social”. Mainardes, ainda diz: “[...] há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência” (2006, p. 51)

Devido à influência das políticas neoliberais, as quais produzem desdobramentos nas políticas educacionais brasileiras, produzem práticas inclusivas a partir da subjetivação como afirma Menezes (2011), são práticas que exigem a invenção de um lugar - a **escola inclusiva**, que produz - **sujeitos a inclui** e, ao mesmo tempo, **incluído** possam experimentar relações de condução si e do outro.

Em uma matriz inclusiva, pode encontrar a possibilidade de, no aspecto da condução da conduta, criar uma ‘performance’ tendo em vista a necessidade de justificar “[...] eu preciso da presença do outro para que me mantenha presente, assim como esse outro necessita da minha presença para se manter participante, ativo.” (MENEZES, 2011, p.68) - no jogo do neoliberalismo, onde todos precisam estar incluídos.

A política de educação em uma matriz inclusiva institui-se na política como discurso, outro aspecto do ciclo de política (MAINARDES, 2006) e estabelece os:

[...] limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses, (MAINARDES, 2006, p. 54).

Uma matriz inclusiva que como regime de verdade se traduz em ‘política como discurso’ nos contextos das instituições escolares inclusivas, constituindo o quarto e o quinto movimento de um ciclo de políticas, que envolvem o contexto dos resultados ou efeitos e contexto de estratégia. Assim, efeitos e estratégias de uma política educacional de matriz inclusiva que se movimenta por conjunto de regras e normas no lema mais difundido nas políticas educacionais nos últimos

tempos, a aprendizagem ou a sociedade educativa do o *homo educabilis* (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011). Nesse sentido,

[...] princípio de *aprender a aprender*. Nesse prisma, a escola inclusiva é convocada a reconhecer o aluno com deficiência como um aluno com potenciais habilidades a serem desenvolvidas. Aliando-se aos discursos da diversidade, [...] reconhecem que esse aluno também possui condições de desenvolvimento de competências (ainda que estas sejam inferiores) e que cabe à escola e aos seus atores descobrir quais são e estimulá-las. Sempre há o que desenvolver na tentativa de tornar esse sujeito útil de alguma forma aos objetivos neoliberais. Entendo que tais discursos funcionam como operadores de ações de auto investimento, pois, se todos têm o que desenvolver, basta que cada um possa ocupar-se de si para que desenvolva condições de vida em sociedade e, no caso da sociedade vista sob a ótica neoliberal, para que tenha, entre outros aspectos, mais condições de concorrência e competição (MENEZES, 2011, p. 76).

Pensar que as práticas de inclusão, na medida em que se efetivam em estratégias nas instituições, têm uma direção para gestão dos espaços, tempos e sujeitos da educação. Estratégias que são operadas e colocadas em funcionamento para produzir mais controle e regulação dos sujeito e, nesse ínterim, o desejo de estar incluído numa economia em que a captura pela inclusão se constitui numa economia de governo.

Por isso, a matriz de inclusão no âmbito da política de educação e da gestão das instituições escolares se constitui em um imperativo de Estado. A possibilidade de “[...] transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico - rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas - principalmente as grandes corporações - têm muito a ganhar com empresariamento do Estado” (VEIGA-NETO, 2000, p.198). Assim se entende cada vez mais, as estratégias da racionalidade neoliberal em que a inclusão não só é para tolerar o pertencimento de indivíduos com deficiência, mas sim um imperativo de Estado onde todos estão incluídos, estratégia de gestão do risco.

Como imperativo de Estado, uma matriz de inclusão movimentada práticas que produzem indivíduos, impondo a essas necessidades educativas para num projeto que se utiliza da participação como sinônimo de democracia responsabilizando a todos, formando uma complexa rede operacionalizada nas políticas educacionais. Ou seja, um “Estado em que, cada vez mais, opera uma lógica de responsabilização dos indivíduos, transformando-os em sujeitos de

mercado, o empresariamento da educação passa a ser uma consequência “natural” do processo” (HATTGE, 2007, p. 58).

A responsabilização se constitui em uma estratégia que pela lente da seguridade tem função de “normalizar a conduta de coletivos expressa em índices e, assim, regular os riscos fazendo prevalecer uma lógica de segurança.” (MORGENTERN, 2016, p.83-84). A responsabilização de todos pela normalização das condutas como um princípio de uma matriz inclusiva que se utiliza da estratégia de segurança, para controlar os fluxos e as condutas de normalização de todos, atuando no gerenciamento da população. Ainda, uma racionalidade política que conduz o Estado e o mercado, para “atingir a conduta de cada indivíduo, de modo que cada um deseje estar em constante fluxo e sair de determinadas posições” (RECH, 2015, p.166).

Sob a perspectiva do indivíduo em condições de constante fluxo entende-se a necessidade de na racionalidade neoliberal ter-se um sujeito produzido, ou seja, “o indivíduo é batizado como um aprendiz (ao longo da vida) e aprendizagem é um investimento no próprio capital humano do indivíduo”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.111-112). Na perspectiva neoliberal,

[...] a necessidade da aprendizagem permanente, atrelada ao movimento político de inclusão escolar das pessoas com deficiência, possibilita, entre outras coisas, a produção de conhecimentos mais objetivos e específicos das capacidades e condições de desenvolvimento de cada sujeitos. Com essa produção de informações sobre as particularidades de cada um, objetiva-se que a participação das pessoas com deficiência nos processos de aprendizagem se torne mais produtiva, considerando-se inicialmente as condições individuais de desenvolvimentos. (KRAEMER, 2017, p.128)

O princípio de responsabilização que operacionalizado por uma matriz inclusiva se constitui, portanto, em uma estratégia de seguridade que orienta uma sociedade para gestão da vida, para a condução das condutas si e dos outros, para controle e a “produção de subjetividades inclusivas” (MENEZES, 2011, p.18). Uma estratégia que implica na gestão como forma de conduzir um modo de vida no qual “todos controlam todos, todos vigiam todos, durante o tempo todo [...] em função de nossa segurança individual, em nome do menor risco, em nome da democratização e da cidadania, em nome do progresso e do nosso próprio conforto”. (VEIGA-NETO, 2003, p.118).

Nessa lógica de uma matriz inclusiva que responsabiliza e utiliza de estratégias de seguridade e controle, produz-se novos ou outros processos de gestão. É uma matriz inclusiva que possibilita o deslocamento para novas ou outras práticas discursivas, que produzem e inventam processos de gestão escolar.

Assim, uma matriz inclusiva pode ser pensada como engrenagem que coloca em funcionamento a gestão escolar “[...] uma vez que a inclusão escolar tenha sido inventada como uma necessidade, coube ao Estado aliar-se à escola com a produção de políticas de inclusão escolar para produzir subjetividades úteis às suas intenções e objetivos” (MENEZES, 2011, p. 33), constituindo uma racionalidade política para o presente. A matriz inclusiva nessa relação saber - poder produz novos processos para gestão, novos comportamentos, ações e estratégias para que a instituição e os sujeitos que a habitam (gestores, professores, estudantes e comunidade) não fiquem de fora, que busquem investir em sua formação. Sobre isso é possível compreender:

[...] a aliança entre inclusão escolar e Educação Especial produz tramas discursivas que capturam a todos pela via do convencimento, de que a formação docente para a inclusão possibilita a transformação das escolas em escolas inclusivas que, de acordo com os discursos oficiais, fazem funcionar práticas que erradicam de vez exclusão, já que permite a convivência de todos de maneira colaborativa, de forma que todos ganham com a inclusão[...] (NOYA, 2016, p. 57-58).

Nesse sentido, na lógica da responsabilização, como algo a ser gestado no contexto das instituições escolares, aparece numa matriz inclusiva como formação, certa ‘tomada de consciência’ que passa pela mobilização da aprendizagem pela formação de cada indivíduo para que esse se sinta responsável e deseje colocar práticas em funcionamento. Ou seja, a gestão escolar se constitui em uma estratégia para responsabilizar os professores e a instituição, no sentido de dar conta de superar a exclusão. A gestão tem esse papel de convocar a responsabilidade e nessa economia política “[...] professores/gestores [são] tomados como agentes inclusivos devem colocar em funcionamento certas táticas na escola para que a inclusão funcione” (NOYA, 2016, p.63).

Para finalizar este momento e poder caminhar para as análises dos materiais, mostrando os preceitos da gestão escolar em uma matriz inclusiva,

penso ser necessário sistematizar. No presente, uma matriz inclusiva tem como meta estratégias que flexibilizam, que tornem participativas e democráticas, que promovam a autogestão, que responsabilizem; que produzam sujeitos inseridos, empreendedores de si e de um modo de vida. Uma matriz de perspectiva numa racionalidade neoliberal, por fim tem as políticas educacionais e de gestão das instituições com a função de “[...] exigem maior mobilidade dos sujeitos para mantê-los sempre em atividade e incluídos, ainda que em diferentes níveis de participação” (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 32).

**CAPÍTULO III**  
**LENTES ANALÍTICAS**

### 3 CAPÍTULO III - GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE INCLUSÃO

---

*Pesquisar é fazer política, é lutar interessadamente para que as formas de viver na contemporaneidade não sejam reduzida, e sim amplificadas (TRAVERSINI, 2012, p.279).*

#### 3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA INCLUSIVA

Comecei o capítulo com as palavras de Traversini porque ela me fez pensar a pesquisa como um ato político do nosso tempo, que desamara os pensamentos para viver e entender o agora.

Para a escrita deste capítulo, retomei o último objetivo específico do caminho metodológico construído para a investigação: **problematizar** os discursos da gestão escolar sob a perspectiva e os efeitos de uma matriz inclusiva, buscando identificar ‘preceitos’ para um modo de operação da gestão escolar inclusiva.

No Brasil contemporâneo, os anos 90 indicam a redemocratização da educação no país com políticas, legislação e reestruturação do ensino. Assim, estava sendo produzido no Brasil um outro modo de governar que, conforme Castro (2016), se constituía em uma “governamentalidade política”, modo de governar dos Estados com técnicas de governo da população.

A ideia de redemocratização tem a ver com um processo de restauração da democracia e do estado de direito como sistema institucional em que todos e cada um, incluindo o poder público e judiciário estão submetidos ao direito que como norma e direitos fundamentais (Declaração de Direitos Humanos, 1945) se constituem regra para a organização da sociedade e da população. Redemocratização, portanto, é um movimento social, político e jurídico que restaura direitos civis de uma população que, num período anterior, passou por regimes de governo autoritários ou ditatoriais.

O período de redemocratização no Brasil tem como acontecimento o movimento de “Diretas Já”, que se espalhou pelo país e recebeu apoio da maioria da população. Foram manifestações importantes que levaram à produção de uma

Constituinte que na arena política foi capaz de produzir uma carta constitucional, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), apelidada de Constituição Cidadã.

O movimento para a produção da Constituição Cidadã se anuncia assim:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, S/N).

O Estado democrático inaugura-se nos direitos sociais e individuais, na segurança da identificação do risco e na igualdade como elemento e valor para trazer a pluralidade de indivíduos para o controle político e social. Ou seja, o Estado regula por uma lei suprema a todas as outras estratégias, normas que regulam as condutas da população. O Estado numa nova racionalidade política e de economia política na condução individual e coletiva se coloca como guardião, junto com as suas instituições e sociedade civil, dos direitos e da segurança e *bem estar social* da população. A Constituição Cidadã oferece como prática discursiva um modo de condução da conduta da população que tem como funcionamento a crença de que cada um e todos se constituem cidadãos livres e participativos. O Jornal da Constituinte é emblemático em sua manchete ao anunciar um novo modo de governar a partir do dia 5 de outubro de 1988.



Figura 5 - Manchete do Jornal da Constituinte



Fonte: Jornal da Constituinte (1988)

A “força está no povo”, “devolve a você brasileiro” a responsabilidade de coletivamente e “cada habitante deste país é responsável” para conduzir-se pelas “normas que garantem a reconstrução jurídica, política, econômica e social da nação”. Ou seja, existe agora uma norma, um instrumento normativo, uma forma de governamentalidade política que nas práticas regulamentam e controlam:

[...] um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer [...] controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático (GALLO, 2012, p.12).

O jogo democrático, no entanto, necessitava de um povo, que elegeisse um projeto de governo, o que aconteceu somente em 1994, quando da eleição do Projeto de Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso propondo um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) colocando o Estado como regulador do desenvolvimento.

[...] reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

Isso já estava previsto de alguma forma na Constituição Cidadã e mirando de forma específica para a educação fica evidente que o Estado não se isentaria de promovê-la, no entanto, promoveria o papel de regulador distribuindo responsabilidades.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, s/n)

A educação como direitos de todos mostra um primeiro elemento de matriz inclusiva, mas também aponta para a governabilidade política de racionalidade de governo em que o Estado regula, porém, não conduz sozinho. A Constituição Cidadã chama para a arena a família, a sociedade, a população e cada indivíduo para se responsabilizar pelo desenvolvimento da pessoa, sua formação e preparo para viver em sociedade e para qualificar-se para o mundo do trabalho, ou seja, o cidadão útil e produtivo.

É nessa racionalidade que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei nº 9394, 1996) é sancionada dando as condições de possibilidade para emergência da noção de gestão educacional/escolar democrática, ou seja, *“a gestão do ensino público deve ser democrática, respeitando a forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino”* (BRASIL, 1996), sobretudo, operando a produção de sujeitos - todos e cada um - em igualdade de condições a acessar e permanecer na escola, aprendendo a ser útil

e produtivo socialmente, numa racionalidade em que aprender a aprender, a sociedade da educabilidade está colocada no jogo da governamentalidade.

A noção de governamentalidade aqui tem o sentido de ser “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de poder que tem, por objetivo principal, a população” (FOUCAULT, 2008, p. 190 - 191). Uma racionalidade em que a governamentalidade vai se operacionalizar através de uma reestruturação na educação no Brasil nos anos 90. Ou seja, a constituição sinaliza, como instrumento normativo sobre educação, estratégias de uma governamentalidade política da/pela educação.

As reformas das políticas educacionais nos anos 90 no Brasil são autorizadas a exercerem um maior controle e regulação na vida dos cidadãos, são controles da esfera administrativa e organizacional, amparadas numa rede de avaliações e análises. Uma espécie de gerencialismo como “[...] mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público” (BALL, 2005, p.554), uma arte de governar.

Para Peroni (2003), o eixo principal das reformas políticas de educação no final dos anos 1980 é a democratização da escola mediante a noção de gestão democrática que avança nos anos 90 com a universalização do acesso e busca de maior eficiência, via autonomia da escola, descentralização de responsabilidades, terceirização de serviços e controle de qualidade. Uma matriz inclusiva que toma a escola como referência de universalização, de todos na escola, mobiliza a noção de gestão democrática como deslocamento de função do Estado como regulador e a sociedade, as instituições, os gestores, os profissionais da educação, a família e o próprio indivíduo como responsável pelo controle e governo da população. Nesse deslocamento, se torna central uma instituição e sujeitos com mais autonomia, pois isso coloca na descentralização do controle e da segurança o exercício da responsabilidade de <sup>29</sup>todos.

---

<sup>29</sup> Considero importante dizer aqui que faço uma omissão interessada de um elemento que não vai compor esta argumentação analítica: a emergência e a gestão democrática e para todos da escola pública. Este não é só uma questão de reorganização política do Estado, mas um tema que emerge na arena política em que as lutas também são travadas pelos movimentos sociais, sindicatos dos profissionais da educação, movimentos de minorias populacionais que não tiveram acesso à escola pública nos períodos históricos anteriores no Brasil.

No DO1 é possível identificar essa **descentralização** quando diz: “*Em uma escola comprometida com a gestão democrática todos se realizam com os sucessos obtidos, responsabilizam-se pelos insucessos e se empenham por sua superação*” (BRASIL, 1993,s/n ), ou seja, a instituição que desenvolve a gestão democrática tem na participação expressa como certa garantia de sucesso, o imperativo de responsabilizar a todos pelos sucessos mas, sobretudo, pelos insucessos que colocam todos na responsabilidade de superá-los.

Ainda, no DO1, a perspectiva do que se entende por todos e universalização de uma escola para todos é expressa assim:

Pobres, ricos, índios, negros, brancos, mulheres; pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades; seguidores de diferentes religiões, membros de diversos partidos políticos ou de variadas organizações sindicais e comunitárias são tratados com o mesmo respeito (BRASIL, 1993, s/n).

Observo aqui que gestão democrática tem o desafio de classificação da população para distinguir os riscos, uma noção de coletividade incluída que necessita ser gerenciada.

Isso é corroborado ou se corrobora no sentido de que a educação brasileira que assume uma matriz inclusiva está no jogo de uma racionalidade política mundial. Está em acordo com a intensificação de discursos registrados em documentos internacionais como: Conferência Mundial sobre Educação de Todos (UNESCO, 1990); os Programas das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD); os Programas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e programas do Banco Mundial.

A perspectiva, portanto, da universalização do Ensino Fundamental anunciada no DO1 (Plano Decenal da Educação de Todos 1993- 2003, Brasil, 1993) para a geração de “[...] *oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população*” (BRASIL, 1993, s/n DO1) e a projeção de “*Padrões de conduta requeridos para o aperfeiçoamento democrático*” (BRASIL, 1993, s/n DO1) apontam a reorganização das instituições escolares com a participação da sociedade organizada para a governamentalidade da população, pois a educação passa por efeito a atuar “*com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle*” (BRASIL, 2001,s/n DO3).

A gestão escolar em uma matriz de inclusão de todos está desafiada a superar “[...] a alienação dos programas escolares, exigindo processos e modos de relacionamento capazes de formar o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflitos” (BRASIL, 1993, s/n DO).

O **preceito da descentralização** se constitui de uma estratégia para as boas práticas de gestão escolar e numa matriz inclusiva tem a possibilidade de responsabilizar a todos num contexto de universalização. A descentralização é reforçada e ampliada por outros documentos analisados, ao mesmo tempo que se enfatiza cada vez mais um modo que deve atuação da gestão escolar. Para mostrar isso recorro aos seguintes excertos:

Deve-se promover a efetiva desburocratização e **descentralização** da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasse direto de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano. (BRASIL, 2001, s/n, grifos meus, DO3).

Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a **descentralização**, a **autonomia** da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a **participação** da comunidade. (BRASIL, 2001, s/n, grifos meus, DO3).

[...] a gestão democrática da educação brasileira deve ter como preceito básico a radicalização da **democracia**, que se traduz no caráter público e gratuito da educação, na inserção social, nas **práticas participativas**, [como] **na descentralização** do poder, no direito à **representação** e organização diante do poder, na **eleição** direta de dirigentes, na socialização dos conhecimentos e das **decisões colegiadas** e, muito especialmente, na construção de uma **atitude democrática** das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada. Assim, o processo de construção da **gestão democrática** da educação pressupõe **autonomia**, **representatividade** social e formação para a cidadania. (BRASIL, 2013, p. 18-19, grifos meus, DO4).

A **gestão democrática** da educação deve ser capaz de envolver os sistemas e as instituições educativas e de considerar os níveis de ensino, as etapas e as modalidades, bem como as instâncias e mecanismos de **participação** coletiva. Para tanto, exige a definição de conceitos como **autonomia**, **democratização**, **descentralização**, qualidade e propriamente a **participação**, conceitos esses que devem ser debatidos coletivamente para aprofundar a compreensão e gerar maior legitimidade e concretude no cotidiano. (BRASIL, 2014a, p. 59, grifos meus, DO5).

A descentralização como preceito da gestão escolar, em uma matriz inclusiva, como pude mostrar nos excertos acima, está associada a uma rede discursiva que envolve outros preceitos: autonomia (liberdade de condução com responsabilidade e tomando as normas do Estado de Direito), participação (representatividade), democracia (democratização, eleição, decisões colegiadas).

A gestão escolar, portanto, com os preceitos sistematizados acima, têm como função operar a maquinaria escolar, funcionando para que a instituição assuma responsabilidades para o governo da conduta dos sujeitos. Isso se reflete na afirmativa: “À escola é socialmente delegada a tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e contribuir de maneira efetiva na formação de seus cidadãos; por isso, a escola deve responder à sociedade por essa responsabilidade.” (BRASIL, 2001, s/n, grifos meus, DO3).

Na perspectiva de avançar na análise, identifiquei outro elemento de uma matriz inclusiva que atua para a produção da gestão escolar. Este relaciona-se com o governo dos riscos, conforme fica evidente no excerto:

[...] visão de futuro, assunção de **riscos**, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como **competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade** (BRASIL, 2016, p. 466, grifos meus, DO8).

De qual(is) o(s) risco(s) se refere, para mim, o excerto acima? Outro excerto ajuda a explicar:

[...] população que terão atenção especial e específica, em função de suas necessidades, as crianças submetidas ao trabalho infantil, as crianças e adolescentes da ou que vivem na rua, as crianças, adolescentes e jovens envolvidos no tráfico de drogas, infratores e encaminhados para ações socioeducativas, crianças e jovens refugiados e filhos de migrantes e a criança e o jovem da zona rural. (BRASIL, 2001, s/n, grifos meus, DO3)

Voltando a pergunta: qual(is) o(s) risco(s) precisam ser gestados na instituição escolar? Primeiro, o risco individual no sentido de que o próprio indivíduo não adquire a competência necessária, não estaria incluído, não seria útil e produtivo e, segundo, o risco coletivo, pois esse indivíduo colocaria em risco o grupo social, os outros.

Nesse sentido parece projetar-se um dos elementos da noção de governamentalidade, o “dos cálculos e táticas” (FOUCAULT, 2008) que a escola, a partir da gestão escolar inclusiva, passaria a exercer como relação de saber-poder no governo da conduta da população. Foi aí que encontrei nos materiais discursos que têm a função de objetiva e subjetivamente capturar a população para uma forma de dizer da escola.

[...] a **degradação do sistema educacional brasileiro**, pode-se dizer que **a maioria das escolas** tende a ser apenas um local de trabalho individualizado e não uma organização com objetivos próprios, elaborados e manifestados pela ação coordenada de seus diversos profissionais. (BRASIL, 1993, s/n, grifos meus, DO1).

[...] compromisso de reverter a **situação de exclusão histórica** que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as **pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade** na idade própria. (BRASIL, 2016, p.15, grifos meus, DO8).

O cálculo e a tática nos excertos acima me parecem estar nessa arte positiva de governar por acusações e sob temas ‘artificiais’, pois para dizer de uma instituição é necessário afirmar sua invenção nas condições históricas que lhe deram as condições de existência (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Se em algum momento de sua história, a escola atuou pela exclusão, marginalizando grupos, ela se degradou em relação às situações de promoção de desigualdade. Essas lógicas também estavam presentes na condição histórica da sociedade e da racionalidade política que a escola se insere e de onde foi inventada.

Se as condições históricas do presente solicitam a reformulação e reinvenção da escola, numa matriz inclusiva, sob uma outra racionalidade que tem como característica a decifração de relações de caráter econômico e político, capaz de produzir um outro arranjo para os fenômenos socioeducativos da escola, torna-se imprescindível reconhecer que **mais um preceito de gestão escolar está ancorado no processo de avaliação da qualidade educacional e na metodologia de gerenciamento do risco** que toma como referência a resolução de problemas, instituindo metas, diretrizes que possam organizar a responsabilidade de todos pelos processos educativos. Isso pode ser verificado nos excertos a seguir:

[...] a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; **analisam-se os problemas**, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. (BRASIL, 1993,s/n, grifos meus, DO1).

Trata-se de **corrigir acentuadas diferenças regionais**, elevando a **qualidade geral da educação no País**. Os diagnósticos constantes deste plano apontam algumas, nos diversos níveis e/ou modalidades de ensino, na gestão, no financiamento, na formação e valorização do magistério e dos demais trabalhadores da educação. Há muitas ações cuja iniciativa cabe à União, mais especificamente ao Poder Executivo

Federal. E há metas que precisam da cooperação do governo federal para serem executadas, seja porque envolvem recursos de que os Estados e os Municípios não dispõem, seja porque a presença da União confere maior poder de mobilização e realização. (BRASIL, 2001, s/n., grifos meus, DO3).

[...] a melhoria dos níveis de qualidade do ensino requer a profissionalização tanto das ações do Ministério da Educação e dos demais níveis da administração educativa como a ação nos estabelecimentos de ensino. Essa profissionalização implica a definição de competências específicas e a dotação de novas capacidades humanas, políticas e técnicas, tanto nos níveis centrais como nos descentralizados, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma gestão responsável. A profissionalização requer também a ampliação do leque de diferentes profissões envolvidas na gestão educacional, com o objetivo de aumentar a racionalidade e produtividade. (BRASIL, 2001, s/n, grifos meus, DO3).

Racionalidade, produtividade, gestão responsável são indispensáveis, pois como diz Canclini: “[...] nenhuma sociedade e nenhum grupo suportam por muito tempo a irrupção errática dos desejos, nem a conseqüente incerteza de significados. Em outras palavras: precisamos pensar, ordenar aquilo que desejamos” (2008, p. 64), e a ordem nesse sentido, está na “mobilização [...] pela **qualidade e valorização** da educação básica e superior [...] **mobilização dos diferentes segmentos sociais** [...] visando à consolidação de uma educação efetivamente democrática. (BRASIL, 2013, p.14, grifos meus, DO4).

Uma qualidade que, como preceito da gestão escolar, parece estar na ordem da condução da conduta em que a gestão responsável seja capaz de responsabilizar a todos num pacto nacional pela qualidade,

[...] gestores dos sistemas de educação [para] liderar esse processo, indo além de uma visão restrita à sua rede e ao tempo de sua gestão, assim como compete ao Ministério da Educação (MEC) estimular a colaboração entre os sistemas para a elaboração de metas comuns. Essa nova atitude constitui um passo importante para a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), considerando que as formas de colaboração criadas para elaborar e atingir as metas podem fortalecer o pacto federativo, que será a base de sua regulamentação e condição essencial para uma educação de qualidade para todos.(BRASIL, 2014c, s/n, grifos meus, DO7).

Conduzidos por uma matriz inclusiva, produzida por uma racionalidade neoliberal, a gestão escolar assume o caráter de normalizar, traçar as condutas dos sujeitos, em que



[...] as responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas. Por outro lado, são colocadas em prática novas formas de vigilância e auto monitoramento como, por exemplo, sistemas de avaliações, determinação de objetivos, comparação de resultados (BALL, 2001, p.109).

A ordem parece estar já definida em sua própria afirmação política de qualidade, num discurso eficiente em [...] que seus fundamentos estão alicerçados na garantia *da universalização e da **qualidade social** da educação básica e superior*, bem como da **democratização de sua gestão**. (BRASIL, 2013, p.15, grifos meus, DO4); “[...] dirigidas pela garantia da **qualidade social**, pela universalização do acesso e pela **democratização da gestão**. (BRASIL, 2013, p.16, grifos meus, DO4). Qualidade que no mesmo documento se expressa quase que com o mesmo enunciado.

Considerando que a qualidade dos processos de educação já estejam alicerçados, cabe à gestão escolar, persegui-los, convencer aqueles e a instituição que experimenta os processos de gestão, pois “A qualidade e a eficácia do processo devem ser asseguradas, com investimentos pesados e com um trabalho de fortalecimento das relações [...] com base em uma matriz de desenvolvimento humano (BRASIL, 2013, p. 25, grifos meus, DO4).

Portanto, existe no âmbito da política de educação uma matriz de desenvolvimento humano a ser gestada. Cumpre destacar, neste sentido, que a gestão escolar passa a ter como preceito **articular a escola a uma rede** de instituições, profissionais multidisciplinares, a uma rede de seguridade em que seja possível produzir os sujeitos do risco que precisam ser normalizados à matriz de desenvolvimento humano. Verifiquei esta constatação em excertos como:

Para a população de baixa renda, há ainda necessidade de ampliar, com **a colaboração dos Ministérios da Saúde e da Previdência, órgãos oficiais e entidades não-governamentais de assistência social**, os atuais programas para oferecimento de órteses e próteses de diferentes tipos. **O Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas** (Lei nº 9.533/97) estendido a essa clientela, pode ser um importante meio de garantir-lhe o acesso e a frequência à escola. (BRASIL, 2001, ,s/n grifos meus, DO3).

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, **a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência** é fundamental e potencializa a ação de cada um deles. Como é sabido, o atendimento não se limita à área

educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos. (BRASIL, 2001, s/n , grifos meus, DO3).

[...] o quadro geral da educação escolar indígena no Brasil, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, é regionalmente desigual e desarticulado. Há ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão **no universo dos programas governamentais** que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (BRASIL, 2001, s/n, grifos meus, DO3).

A perspectiva de uma gestão escolar de gerenciamento dos riscos implica ampliar as redes de controle e regulação, ao mesmo tempo, criando práticas eficazes de normalização e correção. Para tanto, a gestão escolar qualificada quando passa gerir [...] **programas específicos de orientação aos pais, qualificação dos professores**, adaptação dos estabelecimentos quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos [...] (BRASIL, 2001, s/n, grifos meus, DO3). Ainda, a “[...] **participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil** [...] a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente”. (BRASIL, 2001, s/n, grifos meus, DO3).

A rede discursiva formada nos documentos analisados, quando preceitua a atuação da gestão escolar, diz dos “[...] **processos de organização e gestão do trabalho escolar**, melhoria das condições de trabalho e valorização, formação e desenvolvimento profissional de todos aqueles que atuam na educação [...] (BRASIL, 2014a, p. 32, grifos meus, DO5). Mas também define a implementação de “[...] dinâmicas curriculares que favoreçam aprendizagens significativas”. (BRASIL, 2014a, p.32, grifos meus, DO5). Retorna aqui a normatividade de uma matriz de desenvolvimento humano que determina as aprendizagens significativas para atender “[...] diferentes clientelas a serem [que] trazem consigo necessidades de aprendizagem igualmente variadas, exigindo das escolas grande flexibilidade e capacidade de adaptação com seus planos de ensino com métodos de gestão. (BRASIL, 2001, s/n, grifos meus, DO3).

Sobre processos de gestão do trabalho pedagógico, os preceitos de gestão escolar tomam, nos documentos, uma premissa que está expressa na Declaração

Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a qual coloca ser “[...] **posições consensuais** na luta pela **satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1997, s/n, grifos meus) Sobre isso, entre a universalidade e o consenso, parece tornar-se invisível qualquer outra premissa de entendimento sobre o que aprender, já que ao definir como necessidades básicas de aprendizagem para todos, a escola já teria os parâmetros para gestão do trabalho pedagógico-formativo.

Com isso, penso que a gestão escolar passa a atuar sobre outra possibilidade de preceito, sendo ele: **gerir as necessidades básicas de aprendizagem de todos**, normalizar um ponto de chegada básico para todos, capturar a todos, pois esse seria o sucesso de suas práticas, para” [...] o desejo de aprender, [...] tomando como referência “satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem<sup>30</sup>” (UNESCO, 1998, p. 02), como se elas fossem necessidades do indivíduo (GATTERMANN, 2017, p. 46).

A possibilidade da governamentalidade como tática para o governo da conduta, desenhado no preceito - **gerir as necessidades básicas de aprendizagem de todos**- é muito mais complexo do que simplesmente gerir aprendizagens, pois, ao se constituírem em normas de o que aprender, determinam e ou definem “um modo de ser sujeito no contexto social [...] capturando-o no sentido de que façam dessas necessidades de aprendizagem, suas próprias necessidades” (GATTERMANN, 2017, p. 46). Isso ainda implica dizer que a gestão escolar está no jogo de uma racionalidade política que coloca em funcionamento a perspectiva de que:

[...] indivíduos sob sofisticado controle [...] não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma **escala prevista de normalidade**, considerando variáveis móveis de

---

<sup>30</sup>Quais são necessidades básicas comensuradas como premissas para todos, "os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo" (UNESCO, 1998, p. 02).

referência, **nos movimentos ordenados de consumo e de educação**. (LOPES, 2009, p. 126, grifos meus).

Isso porque [...] A **melhoria da educação** e, conseqüentemente, dos **índices educacionais** e das taxas de **escolarização da população** e o **desenvolvimento social e econômico** do País ((BRASIL, 2001, s/n, grifos meus, DO3).

Se por um lado a gestão escolar tem que atuar para gerir a aprendizagem de todos, por outro, e como aprendizagem, os processos de formação dos profissionais também estão nessa rede discursiva da aprendizagem que como governo da conduta se constitui de

[...] redes contínuas de vigilância e controle, subjetivando-nos a encontrar, nos espaços formativos e de atuação, meios para constituir em si e para si competências e habilidades para que possamos ser reconhecidos, adequados, produtores, consumidores e, principalmente, politicamente corretos em relação aos outros e em relação à nossa atuação (POSSA; NAUJORKS, 2013, p. 326).

Entra em cena, nessa rede contínua de vigilância e controle que toma a aprendizagem algo a ser gestado na escola, um outro preceito: **gestar a aprendizagem docente em serviço**, ou seja, a formação na própria instituição para que os docentes também se responsabilizem. Nos excertos abaixo busco mostrar isso:

[...] como dos métodos de gestão e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Inclui duas dimensões: (1) reestruturar a formação inicial dos profissionais; c (2) **rever, sistematizar** e expandir a **formação continuada dos profissionais da educação** básica. (BRASIL, 1993, s/n, DO1)

[...] As pesquisas mostram que **professores com formação adequada**, com condições dignas de trabalho e que se sentem valorizados **contribuem para uma aprendizagem mais significativa dos estudantes**, resultando em maior qualidade da educação. A organização e a gestão dos sistemas de ensino e das escolas também são fatores fundamentais nesse aspecto.(BRASIL, 2001, s/n, grifos meus, DO3).

[...] previstos na **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica** (Decreto nº 6.755/2009). Em vários estados, os fóruns já se encontram fortalecidos e institucionalmente apoiados. À União cabe um forte papel de financiamento e a coordenação nacional. (BRASIL, 2014a, s/n, DO5)

[...] melhoria das condições de trabalho e valorização, **formação e desenvolvimento profissional de todos aqueles que atuam na educação**. (BRASIL, 2014a, p. 32, DO5)

Nesse sentido, assegurar a valorização do professor e o direito à formação como uma política de gestão e de seguridade faz-se necessário para o crescimento econômico do país, movimentado pela a racionalidade neoliberal e pelas mudanças políticas educacionais nos últimos anos. Faz emergir uma mudança de comportamento do professor, mudança que operam estratégias para a produção de um professor inclusivo; o professor se torna a “peça-chave” dessa subjetivação política para a condução e governamento do indivíduo.

A gestão escolar da formação dos professores na perspectiva de uma matriz inclusiva tem um papel fundamental, tendo em vista a condução da conduta de si e dos outros em uma racionalidade neoliberal, pois implica produzir:

[...] modos de ser professor flexível, polivalente, engajado, auto gerenciado e tolerante [...] a partir do imperativo da inclusão, a formação de professores como uma tática que objetiva e subjetiva um trabalho educativo com a diversidade tentando tornar a formação de professores [...], de certa forma, desnecessária. (POSSA, 2013, p. 65)

Ainda, no que se refere às qualidades docentes de flexibilidade, autogerenciamento e tolerância, é importante considerar que numa matriz inclusiva estas qualidades não são competências somente dos professores, mas de todos e, nesse sentido, se torna preceito para a gestão da escola **gerir condutas pela sensibilização**, convívio, produção de condutas individuais e coletivas, como pode observar os excertos abaixo:

[...] destacam-se a **sensibilização dos demais alunos e da comunidade** em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a **especialização dos professores** para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc.(BRASIL, 2001,s/n, grifos meus, DO3).

“O ambiente escolar como um todo deve ser **sensibilizado** para uma perfeita integração. (BRASIL,2001,s/n, grifos meus, DO3).

[...]desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem auto respeito, **respeito mútuo, segurança, sensibilidade**, etc.(BRASIL, 1997,p.62, grifos meus, DO2)

[...] população que terão atenção especial e específica, em função de suas necessidades, as crianças submetidas ao trabalho infantil, as crianças e adolescentes da ou que vivem na rua, as crianças, adolescentes e jovens envolvidos no tráfico de drogas, infratores e encaminhados para ações socioeducativas, crianças e jovens refugiados e filhos de migrantes e a criança e o jovem da zona rural. (BRASIL, 2001, s/n, grifos meus, DO3)

O Plano Nacional foi arquitetado sobre três eixos: a educação como **direito**, a educação como instrumento de **desenvolvimento econômico e social** e a educação como fator de **inclusão social**. Ela é vista como a estratégia mais eficaz de combate à exclusão, pelo poder que o conhecimento e as habilidades desenvolvidas fornecem à pessoa na sua inserção e participação social.. (BRASIL, 2001, s/n, grifos meus, DO3)

A educação como eixo do desenvolvimento econômico e social, como fator de inclusão social, se apresenta evidentemente na lógica de um produtivismo útil, tendo as instituições escolares a necessidade de gerir condutas de uma matriz inclusiva. Gerir condutas no âmbito da escola para produzir sujeitos competentes e aptos para a economia e para a sociedade, onde todos e cada um, incluídos socialmente, participem do jogo neoliberal, tendo a escola como oportunidade para habilitar o indivíduo a encontrar um espaço de participação e produtividade num disputado jogo econômico e social (mercado de trabalho).

A escola, convocada a gerir condutas é, no contexto da sociedade, lugar de experiências em que se podem identificar e normalizar riscos, mais que isso, que pode produzir sujeitos que se responsabilizam pelo sucesso ou pelo fracasso escolar, profissional e pessoal, pois os riscos como práticas discursivas parecem aparecer como problemas individuais e não sociais.

Os riscos são os deficientes, os pobres, os refugiados, os jovens infratores, a criança do trabalho escravo. Eles precisam ser avaliados, controlados e corrigidos para serem incluídos. Eles precisam ser vigiados para não provocarem distorções nos espaços coletivos, no andamento do trabalho pedagógico. Gestar a escola nessa matriz inclusiva de identificação dos riscos parece-me ser uma das possibilidades evidentes nos documentos analisados, fazendo emergir mais um ***preceito para a gestão escolar, gestar pela sensibilização, para que todos possam identificar e gerir o risco.***

Ou seja, processos de subjetivação pela sensibilização colocam a gestão escolar propagadora da identificação do risco que cada indivíduo possa carregar para os processos educativos. A gestão pela sensibilização se constitui em uma prática necessária para organização do funcionamento da racionalidade política

inclusiva, inventando um modo de relacionar no mesmo espaço escolar os indivíduos normais e os indivíduos deficientes, pobres, refugiados, infratores, crianças e jovens submetidas ao trabalho infantil. Machado (2015) analisa isso sob a perspectiva das práticas de uma “pedagogia da sensibilização<sup>31</sup>”.

A convivência com a diversidade a ser incluída é um dos elementos de sensibilização e condição para que os indivíduos entrem em competição sensível, entrem no jogo neoliberal da competição, que por efeito mobilizam possíveis concorrências de potencialidades que perpassam as práticas escolares. Nesse sentido, uma possível matriz inclusiva movimentada pela gestão escolar dimensiona práticas que têm como foco:

[...]um mínimo de sensibilidade ao social, à pobreza, à violência, à discriminação, às condições do meio ambiente, ao “politicamente correto”, ao desenvolvimento sustentável, etc. Mas toda essa sensibilidade, a rigor, não é mais que um adorno numa lógica que pretende produzir, por um lado, indivíduos submissos e despolitizados e, por outro, indivíduos instados a competir permanentemente uns com os outros, a arcarem sozinhos com os insucessos e sucessos de seus investimentos e de suas apostas (GADELHA, 2010, p. 28).

São necessárias práticas de sensibilização adornando as práticas de gestão escolar, produzindo sujeitos que sejam auto investidos pela concorrência (por um lado para obtenção do próprio sucesso em função daquilo que são em relação a outros que precisam se superar) e tornem-se cada vez mais úteis e governáveis.

Nessa trama discursiva “[...] a governamentalidade se produz na imanência com o risco e que a segurança está no âmago dessas políticas de condução populacional, o regime de verdade da inclusão imprime novas formas de subjetivação” (MACHADO, 2015, p.110) e, a gestão escolar passa a ter função de

---

31 Para Machado (2015) na tese intitulada Racionalidade Neoliberal e Sensibilização para a inclusão escolar de deficientes, Pedagogia da sensibilização se constitui em uma “funcionalidade estratégica desse novo conjunto de enunciados que passa a direcionar os modos de convivência neoliberal” (p.28); “presta-se a desenvolver ações profiláticas e ações modelares. É preventiva na medida que previne o despreparo” (p.28); “uma pedagogia voltada para a criação de atitudes de aceitação e convívio social produtivo com a diversidade como medidas de auto investimento e de investimento no outro (p. 137); tem como objetivo uma “conscientização coletiva (p. 137); “incentiva a busca pessoal de todos e de cada um por sua própria ‘essência sensível’ [...] resgate da natureza humana, que apresentaria um germen inclusivo, de sensibilidade natural, ‘escondido’ dentro de cada indivíduo” (p. 139); inclusão que é muito mais que a aproximação de indivíduos excluídos e ‘normais’ na escola pois, “trata-se de uma relação custo-benefício para ambas as partes” (p. 148) já que se tolera e convive com a presença como ganho mútuo, como processo de subjetivação da concorrência.

mobilizar as condutas dos indivíduos, por outro lado identificando o risco a ser controlado e corrigido e que o próprio sujeito, dos grupos de risco, possa se auto identificar para empreender na sua correção. Assim, todos podem, pela sensibilização, se subjetivar para a responsabilidade de entrar no jogo da inclusão, pois o sentido de mudanças na operação e produção de sujeitos da escola inclusiva coloca a gestão na

[...] direção às reformas educacionais, desde os anos 1990, têm sido compreendidas como necessárias ao crescimento econômico, indispensáveis ao **projeto de modernização** do País, isto é, a inclusão do País no rol das economias capitalistas mais desenvolvidas (BRASIL, 2013, p. 164, DO4).

Assegurar direitos à educação mas, sobretudo, um projeto de produção de sujeitos em uma racionalidade movimentada pela condução da conduta, ou seja, trazer para a instituição escolar aqueles que estão fora, excluídos de uma matriz inclusiva, é o que movimenta uma gestão escolar como o melhor espaço para todos estarem. Movimentar saberes na instituição que pretende fazer todos participarem, ouvir todos, que todos possam tomar decisões. Um espaço que é de todos e mobiliza toda a sociedade a acreditar na escola cuja existência, enquanto grande defensora do projeto de desenvolvimento humano, é inquestionável<sup>32</sup>.

Assim, as escolas, através da gestão, são convocadas a modificar suas ações para a modernização do seu funcionamento. Com essa mudança de foco, precisam se auto gestar num modelo de gestão que “tenha como proposta administrativa dar autonomia às instituições escolares e responsabilizá-las pelos resultados educativos” (KRAWCZK,1999, p.116).

Com a necessidade de ter uma gestão que consiga gestar o processo educativo de todos através de um espaço institucional mais eficiente e democrático, tem-se um outro preceito de gestão escolar: ***solucionar cada vez***

---

<sup>32</sup> A escola, nos últimos anos de uma onda conservadora da política, tem sido muito questionada em relação aos conteúdos de aprendizagem, se ensina matemática ou a fórmula da água ou se ensina 'ideologia de gênero'; Se forma para a cidadania ou para o patriotismo. Esses questionamentos se dão no sentido do conteúdo ideológico movimentado por uma teoria crítica de educação e da diversidade. No entanto, ela não é questionada como instituição de disciplinamento e de controle. Tanto é assim que as propostas hoje vigentes no Brasil são no sentido de que a escola possa se militarizar mais. Ainda, por esta perspectiva de racionalidade conservadora, a escola se mantém importante quanto ao empresarialmente de todos e de si quando, nesta perspectiva é a meritocracia um dos elementos operadores desta posição sobre a escola.



***mais e mais rápido os problemas*** envolvendo os professores, a comunidade, a família, os estudantes e os funcionários, pois

A gestão democrática é um princípio constitucional que tem como pressuposto [...] a responsabilidade dos atores envolvidos e a efetiva participação nas decisões” (BRASIL, 2014b, p.14, DO6) [...] “quanto mais representatividade tiver a participação [...] mais favorecida será a corresponsabilidade nos processos de implantação, execução, acompanhamento e avaliação” (BRASIL,2014b, p.14, DO6).

Dividir a responsabilidade sobre a instituição e seu trabalho formativo é papel da gestão escolar que precisa mobilizar a comunidade escolar e a comunidade de seu entorno, ONGs, empresas, associações. Esta se constitui em uma estratégia de responsabilização para tomada de decisões diante dos problemas e desafios a serem enfrentados na instituição.

Em uma possível matriz inclusiva a gestão escolar se constitui em um modo de gerenciar a escola. Isso tem relação com a racionalidade neoliberal que imprime a dimensão de uma ‘estado gerencial<sup>33</sup>’ em que as escolas precisam resolver problemas e produzirem práticas em que “[...] as habilidades e conhecimentos profissionais são subordinados, em parte, a novas lógicas de cálculo organizacional” tendo em vista que é a gestão da escola que passa a controlar o acesso, que precisa competir pelo financiamento, por melhores resultados nas avaliações de larga escala (registradas pelo IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que precisa gerenciar quais alunos baixam as médias nesses resultados; que precisa colocar faixas na frente da escola para dizer dos seus resultados e ter mais possibilidades de financiamento e de recrutamento de estudantes com boa reputação, ou ainda ser a escola que

---

33 Estado Gerencial: em uma tentativa de dar um nome aos processos de transformação cultural e política que estavam ocorrendo na Grã-Bretanha na década de 1980 e 1990 sob o comando de Margaret Thatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997). Nosso foco era sobre a Grã-Bretanha, mas as transformações introduzidas por Reagan nos EUA e na Nova Zelândia na década de 1980 seguiram lógicas semelhantes (baseando-se no experimento neoliberal do Chile de Pinochet na década de 1970). Os pressupostos compartilhados de liberar as forças do mercado do controle do estado; liberar o consumidor da carga de impostos; e reduzir o tamanho, âmbito e custo do estado informaram todo um rol de governos nacionais e organizações internacionais ao longo deste período, frequentemente conceituado como neoliberalismo ou neoliberalização (ver, por exemplo, HARVEY, 2005; PECK, 2010). De fato, o que nós (seguindo Pollitt, 1993) denominamos de gerencialismo – ou o que era mais convencionalmente denominado como Nova Gestão Pública (NGP) – tornou-se um elemento-chave desta lógica global e globalizante que informou muitos programas nacionais de reformas e foi promulgada por órgãos transnacionais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e outras agências de desenvolvimento (HOOD, 1995; KABOOLIAN, 1998). (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 354)

ganha o selo de mais inclusiva e capaz de boas práticas inclusivas, para continuar, diante da concorrência (mesmo com outras escolas públicas) a competir. Sobre isso, a gestão escolar passa a produzir agentes gerenciais das escolas e cada vez mais o desempenho dessas instituições são avaliados pelo compromisso e responsabilidade que esses agentes são capazes de produzir na própria escola.

O que percebi aqui é a mudança de uma forma de direção da escola que vem se constituindo nessas práticas discursivas como mostram os excertos dos documentos analisados. Se antes a noção de administração escolar estava fortemente ligada com questões administrativas e documentais (burocráticas) o que se tem, nas últimas décadas e numa matriz inclusiva, é foco na gestão escolar mobilizada por alguns preceitos, dentre outros que não me foi possível descrever aqui, que são: **descentralização de gestão; compromisso com a universalização e gerenciamento do risco; gestar processos de avaliação e metodologias de gerenciamento do risco; articular a escola a uma rede de seguridade; gerir necessidades básicas de aprendizagem de todos; gestar a formação docente em serviço como forma de dividir a responsabilidade pela instituição; gestar estratégias de sensibilização; e, solucionar cada vez mais rápido os problemas produzindo a sensação da participação de todos nas decisões.**

Do papel de diretor/a, de coordenador/a, assumidos numa escola de noção administrava escolar, depois desta análise, percebo que o protagonismo não é mais desses agentes, já que o gestor atua como líder de processos de poder capilarizados. Entendido aqui no sentido de que o poder não é uma atribuição, mas uma relação de poder em que muitos precisam ser subjetivados para entrar no jogo, nessa relação. Para Foucault, essas relações de poder são ações que operam sobre as ações, ou seja, são relações de poder que “exigem que o outro (aquele sobre que que se exerce) seja reconhecido e mantido até o final como um sujeito de ação, e também que se abra, frente à relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (CASTRO, 2004, p. 327). Diante dessa relação de poder, os gestores não exercem o poder de dominação sobre o grupo, porque essa dualidade não faz sentido quando se tem como meta incluir a todos e a participação de todos. São necessárias, assim, práticas outras o que me levou a noção de “governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz

a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 258).

Neste sentido, e para continuar, é importante considerar que esses preceitos serviram-me de grade de análise, com os quais pude operacionalizar a analítica dos excertos e ir percebendo que, como numa racionalidade de matriz inclusiva, trazer todos para estar incluídos, sobretudo, subjetivamente capturados e responsabilizados pelo trabalho a ser desenvolvido na escola, se torna tão importante no presente. Uma expressão de inspiração foucaultiana pode contribuir com essa síntese: a gestão escolar, em uma possível matriz inclusiva, está nas condições históricas do presente remetendo sujeitos indivíduos e coletividade na escola às experiências que são constituídas e circunscritas por algumas práticas e comportamento desejáveis. Incluir/gestar a escola inclusiva é parte do jogo das relações de poder e modos tornar todos os envolvidos sujeitos responsáveis: todos e cada um participando do jogo, a partir das experiências subjetivas com essas práticas que também os produzem (CARVALHO, 2014).

Por isso, na última parte deste capítulo, pretendo ainda discutir a governamentalidade que captura a todos e a cada um nesse modelo de gestão inclusiva, ou seja, esta forma de captura e de governo coletivo e individual.

### 3.2 DOS PRECEITOS DA GESTÃO ESCOLAR DO GOVERNAMENTO

Ao longo deste capítulo procurei problematizar os discursos da gestão escolar sob a perspectiva e os efeitos de uma matriz inclusiva, discutida no Capítulo 2, buscando identificar **‘preceitos’** para um modo de operação da gestão escolar inclusiva. Dois elementos me parecem sistematizar esta análise que deriva desses preceitos: **o governo coletivo e o governo individual**. Não quero dizer que esses dois tipos de governo são isolados, mas eles funcionam articulados, possuem uma “calibragem correlativa [...] e são coextensivas” (CARVALHO, 2014, p. 106); por um lado, porque opera sobre o individual no sentido de delimitar modos de ser e de conduzir, elegendo competências e habilidades para produção e autoprodução do indivíduo. Uma ordem discursiva em um regime de verdade no jogo neoliberal não está na realidade exterior, mas no governo individual que os outros e o próprio indivíduo é capaz de realizar; por outro lado, opera no

funcionamento da coletividade que, nesse regime de verdade, incorpora uma noção de democracia e participação, inventando uma forma de condução da conduta que se instala pela argumentação e necessidade de todos se responsabilizarem.

O governo coletivo aparece nos excertos abaixo, mostrando que o espaço coletivo que a gestão escolar precisaria ter está relacionado com as formas de conduzir a conduta, as ações. Ou seja, ter uma conduta responsável por deliberar, estudar, conhecer, comprometer-se. As estratégias de um governo coletivo:

[...] gestão democrática, entendida como **espaço de construção coletiva e deliberação**, deve ser assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais. (BRASIL, 2014a, p. 59, grifos meus, DO5).

O desafio é grande, e o processo, que é **coletivo**, exigirá estudos e leituras atentas, pesquisas de dados, conhecimento da realidade local e, fundamentalmente, disposição para compreender que todos fazemos parte de uma unidade nacional para que o país avance em qualidade com equidade para cada brasileiro.(BRASIL, 2014b, p. 20, grifos meus, DO6).

[...] lugar onde **todos devem** trabalhar para a realização de um projeto pedagógico coletivo, com o qual todos se **comprometem** e ao qual têm o dever de **respeitar** (BRASIL,1993,s/n, grifos meus, DO1),

A perspectiva de um governo coletivo mobiliza um padrão de operacionalização de práticas de gestão no contexto educacional que “caracterizam-se por um padrão de racionalidade informando por noções com **calculabilidade, eficiência, eficácia, produtividade**, [...] tem sido compreendidas como necessárias ao crescimento econômico[...]” (BRASIL, 2013, p.164, grifo meus, DO4) do País. A inclusão é justificada pela operacionalização da racionalidade como regra de projeção no futuro em que o sucesso ou o fracasso da escola não está sob o controle do Estado, mas passa a ser uma questão de seguridade do desenvolvimento humano e social que exige do indivíduo e do coletivo práticas de conhecimento da realidade, eficiência, eficácia e produtividade.

A seguridade como gerenciamento de risco no presente e no futuro é uma forma de racionalidade que tem conduzido a matriz inclusiva para a gestão escolar, que democrática e participativa, mobiliza nas instituições escolares a

operacionalização de preceitos, como apontei anteriormente, que vão ter efeitos específicos sobre a conduta do coletivo e dos indivíduos,

[...] como uma forma de alcançar tanto o **coletivo da população** – por meio de biopolíticas –, quanto cada **indivíduo em particular** – por meio das inúmeras operações de disciplinamento e correção das anomalias. A dependência existente entre a noção de biopoder e de população, bem como entre tecnologias disciplinares e de controle, torna-se evidente e produtiva para [...] promover condições diferenciadas de vida (LOPES; DAL'IGNA, 2012, p. 855).

Sob a perspectiva de uma noção de governamentalidade, é possível dizer que a gestão escolar atravessada pela matriz inclusiva utiliza-se de operações de correção do risco, operacionalizada numa estratégia de prática de governo, examinando como se conduzem as condutas do coletivo e dos indivíduos. O controle do risco social, tendo como modo de ação implicada a conduta de todos e a conduta do indivíduo, opera responsabilizando cada um a gerenciar as suas necessidades e a dos outros, como forma de economia do controle e ação direta do Estado. A escola, nesse sentido, tem como função a condução de condutas para atingir metas de desenvolvimento econômico e social e a gestão passa a ter como lógica de atuação a regulação do desenvolvimento das condutas.

Dentro dessa ordem, alguns excertos dos documentos têm o teor de determinar processos de governo quando explicitam um dever ser: “[...]devem ser assegurados, com **investimentos pesados** e com um trabalho de fortalecimento das relações voltadas [...], com base em **uma matriz de desenvolvimento humano**” (BRASIL, 2013, p. 25, grifos meus, DO4).

Observei aqui a possibilidade de uma ação que a qualquer custo estabelece um regime de verdade para o desenvolvimento do indivíduo, tendo como significado e sentido uma matriz que tem legitimidade, numa racionalidade de desenvolvimento econômico e social, e que vale para o coletivo. Esse modelo de previsão na seguridade tem como regime de verdade a noção de que “um Estado é bem governado, os pais de família sabem governar sua família, suas riquezas, seus bens, suas propriedades, e os indivíduos, também, se dirigem como convém” (FOUCAULT, 2008, p. 126).

Indivíduo e coletivo são ‘instrumentos’ do Estado. No indivíduo e no coletivo têm-se a força do Estado. No contexto da gestão escolar, essa relação indivíduo e coletivo possibilitam que o Estado tenha mais informações para criar instrumentos

de controle e seguridade quanto às aprendizagens, capacidades, habilidades e desempenho, sucessos e fracassos. Na governamentalidade das condutas individuais e coletivas, a transparência das classificações e dos cálculos, a distribuição de responsabilidades pela descentralização das estratégias operacionais das ações das instituições escolares se constituem em “[...] objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber, para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida” (FOUCAULT, 2008, p.140).

A gestão escolar em uma matriz inclusiva produz práticas discursivas que conduzem e governam a vida do indivíduo e do coletivo, movimentando noções de respeito e equidade em torno das diferenças, recorrências que dão condições de possibilidade para subjetivação, todos envolvidos no contexto de uma racionalidade neoliberal em que o discurso racional de governo explicita

[...] um país para *todos*, políticas públicas para *todos*, igualdade de acesso a *todos*, direitos sociais a *todos* e, portanto, educação para *todos*, saúde para *todos*, universidade para *todos*, habitação para *todos*, luz para *todos*, água para *todos*, proteção social para *todos*, inclusão social para *todos*, assistência social para quem necessitar[...] (LASTA, 2015, p. 38-39)

O governo individual e coletivo<sup>34</sup>, na racionalidade neoliberal, exige que toda sociedade se torne governável, todos os sujeitos nesta matriz de desenvolvimento humano da inclusão vivam certas experiências, que são gestadas na escola. São experiências que passam pelo desenvolvimento de estratégias de governamentalidade, consolidadas em práticas discursivas “[...] da **democracia**, da **inclusão social** e da **garantia** do **direito** à educação de **qualidade** para **todas** as pessoas.” (BRASIL, 2014b, p.20, grifos meus, DO6), de **autonomia**. Essas estratégias que fazem parte da condução da conduta, movimentando diferentes modos de conduzir e governar todos, pois “a inclusão social de todos, ou seja, a inclusão e o empresariamento de si são processos que se alimentam na produção de uma sociedade mais segura” (SANTOS; KLAUS, 2013, p.39).

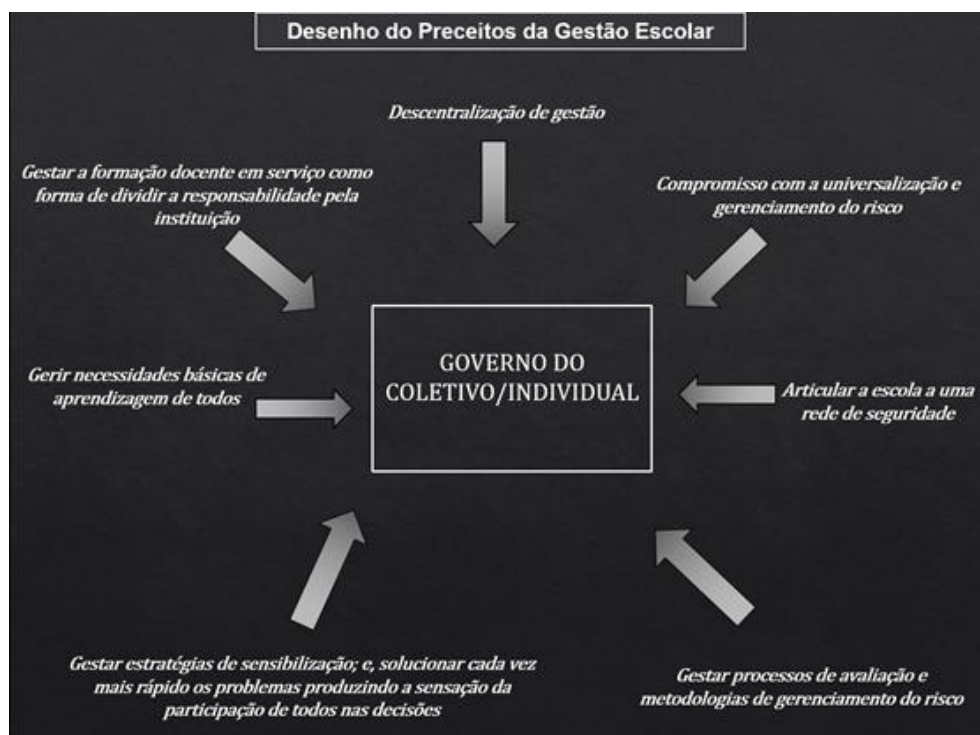
---

<sup>34</sup> A percepção de governo individual e coletivo tem como relação o poder disciplinar e o poder sobre a população, tendo em vista a produção de um corpo individual suscetível ao governo e ao mesmo tempo o governo de todos, a seguridade da população.

A seguridade da sociedade e o controle do risco do indivíduo, emergem como estratégias de condução da conduta<sup>35</sup> nos discursos, do presente, da gestão escolar numa matriz inclusiva, para que sociedade se organize e funcione com o menor investimento do Estado e possa de forma útil e produtiva retirar de cada um e de todos as possibilidades de condutas que são resultado do empreendimento da escola e do empreendimento que o indivíduo é capaz de fazer em si a partir do que recebe na escola.

A configuração da gestão escolar numa matriz inclusiva desenhada anteriormente pode aqui receber os preceitos que foram por mim identificados nesta analítica.

Figura 6 - Desenho do Preceitos da Gestão Escolar



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Nesse contexto, a gestão escolar, com esses preceitos que apareceram nos documentos analisados, exerce o papel de colocar em prática as estratégias de uma racionalidade que toma a matriz inclusiva como as relações e o

<sup>35</sup> Para Foucault, a noção de conduta está ligada a duas noções "a conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir a condução, mas é também a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução." (FOUCAULT, 2008, p.255).

desempenho sociais. Para Ball (2001), a gestão escolar se constitui em um mecanismo das reformas da políticas na medida que elas (re)organizam as estrutura da escola pública, em que o “[...] gestor é o herói cultural do novo paradigma (2001, p.108). Um gestor que trabalha para a condução da conduta em torno do respeito ao ‘direito’, autogestão, flexibilização, responsabilidades, comprometimento, tolerância, mérito, autonomia, etc, em que,

[...] as responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas. Por outro lado, são colocadas em prática novas formas de vigilância e auto monitoramento como, por exemplo, sistemas de avaliações, determinação de objetivos, comparação de resultados (BALL, 2001, p.109).

Com esse movimento de governar indivíduos e coletivos, cabe à gestão escolar a responsabilidade de mobilizar a conduta de todos que operacionalizam práticas escolares inclusivas. A aliança entre gestão e inclusão naturalizada no contexto escolar se constitui nos efeitos que a racionalidade política do presente tem na operacionalização das instituições escolares, que pela práticas discursivas produzem

[...] uma ritualização da palavra; senão uma qualificação em uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2014, p.42)

Assim, os sistemas de educação se tornam os espaços para produção de um jogo, entrando na partida a gestão escolar para estabelecer a vinculação das políticas públicas, com a responsabilidade de todos e de cada um pelo acesso e permanência de crianças, jovens e adultos nos espaços escolares, como operacionalização do desenvolvimento individual e coletiva numa racionalidade neoliberal e de uma matriz inclusiva. Em tempos de inclusão escolar, a matriz inclusiva tem se estabelecido como tecnologia em que as condutas dos indivíduos e da coletividade estão produzidas em práticas discursivas convincentes e coerentes que dizem das melhores condições “[...] de vida, de universalização e igualdade de direitos individuais e assumida como um imperativo de Estado pode ser compreendida como uma estratégia social e política que governa os diferentes sujeitos” (MACHADO, 2016, p.87).



A gestão escolar diante dos preceitos elencados nessa análise ao se articularem com a matriz de experiência inclusiva, operacionaliza tecnologias de controle e de seguridade que mobilizam estratégias, sobre as questões sociais, conduzindo a produção de práticas que modificam a forma pela qual cada sujeito conduz a si e aos outros, a condução dos que devem ser governados,

[...] crianças a serem educadas, membros de um rebanho a ser conduzido, almas a serem salvas ou, podemos acrescentar agora, sujeitos sociais aos quais devem ser concedidos direitos e deveres, indivíduos autônomos a serem assistidos, compreendendo-se o potencial deles mediante sua própria livre escolha, ou ameaças potenciais a serem analisadas segundo a lógica do risco e da segurança (MILLER; ROSE, 2012, p.17).

Nas condições do presente, as estratégias de seguridade, identificando e apontando o risco, por cálculos, por avaliações, probabilidades estatísticas, que acionam a tecnologia de “normalizar” a conduta do risco, se torna indispensável “encontrar meios para enfrentar antecipadamente o que não se conhece com exatidão” (FOUCAULT, 2008a, p. 25). Dessa condição, deriva a condução da conduta do comportamento individual, e por consequência o comportamento risco, pois “um risco não resulta da presença de um perigo preciso, mas da colocação em relação de dados gerais impessoais ou fatores de risco que tornam mais ou menos provável o aparecimento de comportamentos indesejáveis” (CASTEL, 1897, p.125).

Nesses aspectos fui organizando as minhas análises de como a matriz inclusiva produz práticas de gestão que atua sobre a perspectiva da coletividade e individualidade; de como inventa lugares e produções possíveis para o sujeito; de como na coletividade inventa relações para esses sujeitos, dentro do contexto escolar, como espaço gestado para a condução das condutas, produz estratégias sobre indivíduo, melhorando as suas condições de participar do jogo da concorrência neoliberal.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: LENTES POSSÍVEIS DE VER...

---

Nesse momento, de finalizar de colocar o ponto final no texto, é importante pensar como minha vida foi sendo modificada neste período de dois anos de pesquisa. As lentes estabelecidas na pesquisa me ajudaram a ver o mundo de outro modo. Essa possibilidade é resultado das relações que eu estabeleci comigo e com as leituras, com os outros e com a possibilidade de pensar as experiências que tive com a escola. Pude colocar em uso, pela oportunidade de realizar uma investigação, algumas ‘referências’ de estudo que nem nos meus melhores sonhos poderia realizar. Pude participar de diferentes encontros, ser atravessada por experiências e relações com a pesquisa constituída para além do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, pois a pesquisa se estabeleceu por todos os eventos que pude participar e lugares que pude conhecer. O mestrado me possibilitou conhecer estudos e vidas outras quando viajei para outros países e conheci muitas pessoas. Assim, esse ponto final não caracteriza o fim mas sim, uma possibilidade de continuar pensando e estudando sobre as coisas que me atravessam.

Nessa escrita, voltei meu olhar para os documentos oficiais que me possibilitaram compreender práticas discursivas que movimentam a gestão escolar, os preceitos que dizem do funcionamento da escola no presente. Pude suspeitar desses discursos que, como status de verdade, colocam em funcionamento ou são operacionalizados por uma possível matriz inclusiva, constituída numa racionalidade neoliberal. Práticas discursivas que são naturalizadas como a melhor opção numa instituição escolar que tem função de governo do risco quando algumas crianças e jovens recebem o direito de acessar e permanecer na escola. Deficientes, pobres, refugiados, jovens infratores, criança em situação de ‘vulnerabilidade’, todos e cada um que na escola precisam ser capturados para uma matriz de desenvolvimento humano que lhes prescreve condutas. Práticas de gestão que precisam colocar em funcionamento a participação de todos, práticas que precisam colocar em funcionamento a inclusão, ensino e aprendizagem de todos, práticas que precisam colocar todos para jogar, sem deixar ninguém de fora, práticas que não excluam porque estabelecem a possibilidade de normalização de condutas para que todos estejam

incluídos e, portanto, como as 'melhores', eficientes e eficazes são colocadas como não abertas para a problematização e discussão.

Foi justamente por entender que elas precisam ser problematizadas que eu me dispus a pensar e problematizar enunciados em documentos orientadores da política educacional brasileira, desenhados por uma matriz inclusiva. Porque percebia e agora, com a finalização da pesquisa, continuo a perceber a necessidade de problematizar essas práticas compreendendo-as como inventando, ordenando e mobilizando preceitos de uma gestão escolar inclusiva. Por isso, minha proposta de pesquisa estava orientada pela pergunta: como a gestão escolar encontra ressonância na matriz inclusiva produzindo práticas discursivas para o funcionamento da maquinaria escolar?

Diante desta problemática, pude perceber a gestão da escola a serviço da captura do discurso e produção de sujeitos para a inclusão, nesse movimento de uma racionalidade neoliberal, onde é preciso que todos estejam jogando as regras estipuladas pelo mercado, para que ninguém fique de fora da concorrência. Nesse sentido, olhei para discursos colocando em funcionamento uma matriz inclusiva; preceitos para a gestão escolar democrática e inclusiva.

Utilizando-me da noção de governamentalidade como ferramenta, busquei colocá-la em operação analítica, identificando enunciados nos documentos orientadores das políticas educacionais que, no contexto de uma racionalidade neoliberal, mobiliza um modo de gestão escolar que como mostrei, tem efeito de governo, e estratégia de condução de comportamento, para operacionalização da matriz inclusiva, estratégias que regulam modos de gestão escolar da maquinaria escolar no presente.

Na perspectiva de uma sociedade inclusiva, as Instituições escolares precisam gestar práticas inclusivas, as quais precisam conviver com todos, com a diversidade e com a diferença. Noções que nomeiam e classificam os sujeitos que precisam ser controlados, calculados, identificados, conhecidos e valorizados, mas que precisam ser colocados dentro do fluxo do jogo neoliberal. Para isso, precisam ser colocados em uma instituição como a escola, que disciplina, controla, e se utiliza das práticas de condução de condutas para "normalização" do fluxo.

Por isso, a governamentalidade em operação analítica permitiu pensar sobre a maquinaria escolar, orientando as ações e o modo de pensar dos

indivíduos que dela fazem parte. Ações que se pautam em estratégias de inovação e responsabilização, sobretudo, de adequação de condutas e modos de vida que estão previstos na ordem da racionalidade política inclusiva, colocada em funcionamento na maquinaria escolar, que tem como objetivo o controle do risco e, assim, a necessidade de uma gestão escolar para produzir ações de governo como tecnologia de governar a todos, cada um.

Assim, olho para a escola como lugar de produção de sujeitos, a partir de uma matriz inclusiva que responsabiliza e utiliza estratégias de seguridade e controle, produz novos e outros processos de gestão escolar inclusiva e possibilita o movimento de deslocamento de novas práticas discursivas, que produzem o processo de inclusão no contexto escolar.

Os caminhos que fui trilhando e as lentes que fui utilizando me levaram ao encontro dos preceitos de gestão escolar que posso sistematizar: ***descentralização de gestão; compromisso com a universalização e gerenciamento do risco; gerar processos de avaliação e metodologias de gerenciamento do risco; articular a escola a uma rede de seguridade; gerir necessidades básicas de aprendizagem de todos; gerar a formação docente em serviço como forma de dividir a responsabilidade pela instituição; gerar estratégias de sensibilização; e, solucionar cada vez mais rápido os problemas produzindo a sensação da participação de todos nas decisões.***

Diante desses preceitos, construí duas unidades derivadas da análise que forma o governo do indivíduo e o governo da coletividade como elementos dinamizadores dos processos de gestão escolar nas práticas discursivas dos documentos oficiais.

Penso que existe um momento para além do que já foi feito até aqui. Creio que é preciso continuar pensando na matriz inclusiva que operacionaliza a gestão escolar como seguridade. Preocupo-me em dizer que a intenção da pesquisa não foi chegar a uma resposta, mas olhar para o ordenamento que uma matriz inclusiva, de cunho neoliberal, oferece às práticas discursivas que inventam a gestão escolar. Assumi a atitude de problematizar as verdades do nosso tempo e, ao mesmo tempo, a atitude de que uma pesquisa serve para mostrar o que ainda precisa ser pensado. Nesse sentido, a inspiração nos estudos foucaultianos e daqueles que se inspiram nele foi importante para me constituir pesquisadora.

Acredito que o exercício de vasculhar os materiais e apontar alguns preceitos foi possível fazer devido às possibilidades das minhas lentes, usadas para olhar para cada material. É um olhar único porém se outra pessoa olhar, para os matérias irá identificar outras possibilidades e conduzir a pesquisa com outras lentes para pensar e problematizar a pesquisa.

Assim, com a produção da minha dissertação, tenho claro o processo desses dois anos que foram possível ampliar as leituras e os referenciais teóricos. Percebi, independentemente das lentes escolhidas, que elas me possibilitaram olhar de outra forma para o que me propus nesta dissertação. Tendo a pesquisa como um '**acontecimento**' me movimento a partir daqui, nesta tensão e atrito em companhia com outros modos de pensar.

## REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- \_\_\_\_\_. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014, 270p.
- \_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BAYER, H. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações Pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: BRASIL, **Ensaio pedagógicos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Comissão Nacional, **relatório de Atividades**, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**, Ministério da Educação, Inep. Brasília 2016.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca, e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Tradução de Edilson Alkimim da Cunha. Brasília: CORDE 1997.
- \_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfações das Necessidades Básicas de Aprendizagem. In: BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993, p. 67-81.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** diversidade e inclusão/Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** Documento Orientador. Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC. Brasília. DF. 2005b.
- \_\_\_\_\_. **Ensaio pedagógicos** - construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005c.

\_\_\_\_\_. **Ensaios pedagógicos** - educação Inclusiva: Direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, SEESP, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Plano Municipal de Educação** - caderno de orientações, Ministério da Educação, Inep. Brasília 2014b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.**

\_\_\_\_\_. **Planejando a Próxima Década** - alinhando os planos de educação Ministério da Educação, Inep. Brasília 2014c.

\_\_\_\_\_. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, Ministério da Educação, Inep. Brasília 2014a.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Ministério da Educação e do Desporto e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, Inep. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação** - PNE - questões desafiadoras e embates emblemáticos, Ministério da Educação, Inep. Brasília 2013.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnet, 2010.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**. v. 25, n. 2 (74) p. 103-120, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/06.pdf>. Acesso em: 28/05/2019.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. BH: Autêntica, 2016.

COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, S. de S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, mai/ago. 2009.

DELEUZE, G. **Conversações**, trad. Peter PálPelbart, Ed. 34, 1992.

DRABACH, N. P. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades.** Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Curso de Especialização em Gestão Educacional. Monografia de Especialização, 2009.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**; tradução Semíramis Giorgi de Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 195-214, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro DP&A, 2002, p.39-60.

\_\_\_\_\_. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 20. Campinas: Editores Associados/ANPEd, maio/jun./jul./ago., 2002, p. 83-94.

FONSECA, Márcio Alves da. Para Foucault, o poder é menos uma propriedade do que uma estratégia; não tem essência: é operatório. **Revista Cult**, novembro de 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 6. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **A história da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **A ordem do Discurso:** aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas.** 4. ed. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Nau Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2007



\_\_\_\_\_. As técnicas de si. FOUCAULT, Michel. Dits et écrits. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813, Traduzido por Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV**. Poderes e estratégias. Estratégia, Poder Saber. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

\_\_\_\_\_. **El pensamiento del afuera**. Valencia, ES: Letra E, 1997.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France (1975 – 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Trad. E Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: 4ª edição – Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. O que são as luzes? In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos II**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a, p. 335-351.

\_\_\_\_\_. **Outros espaços**. Ditos e Escritos. Vol. III. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 414-424.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia**. São Paulo; Cia. Das Letras, 1991.

GADELHA, S. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: RESENDE, H. de (Org.). Michel Foucault: **O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 345-366, 2015.

GALLO, Silvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Deleuze e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Em Torno de uma Educação Menor**. Educação e Realidade, 2012.

\_\_\_\_\_. O pequeno cidadão: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, H. de (Org.). Michel Foucault: **O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (P. 329 – 344).

\_\_\_\_\_. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. Canoas (orgs). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Ed. Ulbra, 2007.

\_\_\_\_\_. Repensar a Educação: Foucault. Revista Educação e Realidade. Jan-jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420>. Acesso em: 10 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Uma apresentação: diferenças e educação, governamento e resistência. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte, Autêntica, p. 7-12, 2009.

HERMES, S. T. **O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo**: a condução das condutas docentes na educação inclusiva. Santa Maria, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 3. Ed. Madrid: Akal, 1996.

KLAUS, V. **Educação, desenvolvimento e gestão**: conexões. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. Escola, modernidade e contemporaneidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.) **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KRAMER, G. M. **Inclusão escolar e a governamentalidade neoliberal**. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/786-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/786-0.pdf). Acesso em: 05 mai. 2019.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 município brasileiros. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, nº 67 - agosto de 1999, p. 112-149.

LARROSA, J. Sobre a lição. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998. P. 173 – 183.a

LAROSSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 35-86.

LASTA, Letícia Lorenzoni. **Políticas de Assistência Social no Brasil: o governo da vida pela proteção e inclusão social**. 2015. Tese - Programa de Pós - Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LOPES, Maura Corcini. et al. **Inclusão e Biopolítica**. Cadernos IHU Ideias. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

\_\_\_\_\_. **Inclusão & Educação**/Maura Corcini Lopes, Eli Henn Fabris. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.) **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a.

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

\_\_\_\_\_; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação & Sociedade**. Revista de Ciências da Educação, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-868, jul./set. 2012.

\_\_\_\_\_; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**. v. 25, n. 2 (74) p. 177-193 maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/10.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

MACHADO, F. de C. **Racionalidade Neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar e sensibilização**: o risco de conviver e o risco de não conviver. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. Tese - Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

MAINARDES; Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a abordagem de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In Tomaz T. da Silva (Org.), **O sujeito da educação**: Estudos foucaultianos (p. 21-34). Petrópolis: Vozes, 2010.

MENEZES, E. da C. P. de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva** / Eliana da Costa Pereira de Menezes. 2011.

MILLER, P.; ROSE, N. Administração da vida econômica. In: MILLER, P. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, p. 39-104, 2012.

MIRANDA, A. A. B. **Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico.** Cadernos de História da Educação, n. 7, jan./dez. 2008.

MOHR, A. C. **Inclusão Escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de Subjetivação Docente.** Santa Maria, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria.

MORGENSTEREN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade.** 2016. Tese - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, simplesmente.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

NAUJORKS, M. I; POSSA, L. B. **Formação de Professores em Educação Especial: os discursos produzidos em textos científicos.** 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5759--Int.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Princípios e métodos de gestão escolar integrada.** Curitiba: IESDE, 2015.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. O direito a aprender. **Revista Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas, v.19,n.41 p.375-378, set/dez.,2008.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Michel Foucault.** Rio de Janeiro: Graal,1999.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. **Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no brasil (1990-2015).** 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes>. Acesso em: 20/04/2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PETERS, M. **Pós-Estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

PINEAU, P. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições.** v. 19, n. 3, p. 83-104, set/dez. 2008.

POSSA, Leandra Bôer. **Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. 2013 Tese. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se** – feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

RAMIREZ, C. E. N. Foucault Professor. Texto apresentado no GT 17 – Filosofia e Educação. 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2008

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Governamentalidade ou da Modernidade como uma Sociedade Educativa**. Edição 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

RECH, Tatiana. A Emergência da Inclusão Escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

\_\_\_\_\_. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, A. da S.; HILLESHEIM (Org.) **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade**. 2015. Tese - Programa de Pós graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**, tradução de Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROOS, Ana P. Sobre a (in)governabilidade da diferença. In: LOPES, Maura C; HATTGE, Morgana D. (Orgs.). **Inclusão escolar: Conjunto de práticas que governam** (pp. 13-31). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, I. M. dos. **Inclusão Escolar e a Educação Para Todos**. Porto Alegre, 2010, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Iolanda Montano; KLAUS, Viviane. O imperativo da inclusão e o sujeito empresário de si na contemporaneidade. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n.38, p.31-40, 2013.

SARAIVA, K.; LOPES, M. C. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v.11, nº1, jan/jun. 2001, p. 14-33.

SARDAGNA, H. V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Elí T. H.; KLEIN, R. R. (Org.) **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos:** uma política do mundo global. Revista Liberato, Novo Hamburgo, 2006. Disponível em: [www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista\\_SIER/v.%207%2C%20n.%208%20%282006%29/1.%20EDUCA%C7%C3O%20PARA%20TODOS%20UMA%20POL%CDTICA%20DO%20MUNDO%20GLOBAL.pdf](http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%207%2C%20n.%208%20%282006%29/1.%20EDUCA%C7%C3O%20PARA%20TODOS%20UMA%20POL%CDTICA%20DO%20MUNDO%20GLOBAL.pdf). Acesso em set. 2018.

SAURA, Geo. **Mecanismos, actores y espacios de privatización en de la educación:** neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa Española. 2015. 343f. Tesis (Doctorado en Educación Internacional) - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade de Granada, Granada.

SCHÖPKE, R. **Por uma filosofia da diferença:** Gilles Deleuze, o pensador nômade. São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

SILVA, M. C. A escola como primado da representação: contribuições do pensamento de Gilles Deleuze. In: **Conjecturas:** Filas. Educ. Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 157-172, jan./abr. 2014.

SILVA, T. T. da. O adeus às metas narrativas educacionais. O sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247- 258

SKILAR, C. Incluir as diferenças; Um problema mal formulado e uma realidade insuportável. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./mai. 2015.

STEDILE, M. I. **O Professor como Gestor da Sala de Aula.** Artigo apresentado à Secretaria de Estado da Educação – SEED como requisito final de participação no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE na área de Pedagogia. Maringá/PR, 2009.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação.** São Paulo, n. 6. 1992. p. 68 – 96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.) **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, p. 179-217, 2000.

\_\_\_\_\_. **É preciso ir aos porões.** Texto apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: MOZZOTI-ALVES, A. et al. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão. In: RECHIO, C. F.; FORTES, V. G. (Org.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista, editora da UFRR, p. 11-28, 2008.

\_\_\_\_\_. Por que governar a infância? IN: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autentica Editora, p. 49-56, 2015.

\_\_\_\_\_; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

VEYNE, Paul. **Foucault seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

## APÊNDICE

Quadro 4 – Documento Oficial 1: Plano Decenal de Educação para Todos 1993 a 2003

Documento	Fragmentos	Preceitos
<b>DO1</b>  <b>Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003</b>  <b>(BRASIL, 1993)</b>	“A escola é pública quando pertence ao público”	A instituição tem que produzir nos sujeitos a perspectiva de que ela é de todos. Pertence a todos.
	“todos devem trabalhar para a realização de um projeto pedagógico coletivo”	Todos precisam trabalhar e ser protagonista um projeto coletivo
	“todos se comprometem e ao qual têm o dever de respeitar”	Todos precisam se comprometer, mesmo que não participem do planejamento, porque a norma é dever respeitar o projeto da escola.
	“Em uma escola comprometida com a gestão democrática todos se realizam com os sucessos obtidos, responsabilizam-se pelos insucessos e se empenham por sua superação”	A instituição democrática expressa certa garantia de sucesso, mas o imperativo é responsabilizar a todos. Os insucessos também são de responsabilidade de todos
	“Trace metas, de curto e médio prazos, que possibilitem à escola atingir uma gestão voltada ao pedagógico, onde todos participem desempenhando suas funções com competência e responsabilidade”	A produção de estratégias é regulada pela receita de como se faz a gestão. As garantias se expressam em critérios de competência e nível de responsabilidade.
	A Escola é espaço de aprendizagem e exercício da cidadania.	Toca o indivíduo e sua aprendizagem, aquilo que se espera dele.
	“Todos têm o mesmo direito à educação. Todos são iguais perante a Lei”	No “todos” busca-se regular e controlar cada um, o princípio de igualdade e universalidade que tem que ser subjetivado por cada um.
	Pobres, ricos, índios, negros, brancos, mulheres; pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades; seguidores de diferentes religiões, membros de diversos partidos políticos ou de variadas organizações sindicais e comunitárias são tratados com o mesmo respeito.	A classificação para distinguir os riscos, uma noção de coletividade incluída que necessita ser gerenciada.
	Permitem verificar, em segundo lugar, que há enorme variabilidade nos objetivos de aprendizagem propostos e efetivamente buscados pelas escolas. Ao mesmo tempo em que reflete a baixa eficiência da gestão pedagógica das escolas, esta heterogeneidade influi decisivamente sobre as desigualdades sociais de oportunidades educativas.	A instituição precisa investir com eficiência na proposta pedagógica, para diminuir as desigualdades sociais.
	A centralização existente na gestão dos sistemas de ensino tem levado a que grande parte dos recursos destinados à educação acabem por financiar macroestruturas, chegando poucos	O Estado precisa descentralizar os recursos financeiros para que escola consiga gestar seu próprio recurso.



	recursos às escolas.	
	A prática centralizadora de gestão, bem como a ausência de políticas como diretrizes claramente definidas têm dificultado a integração das instituições educativas de vários graus dentro do próprio setor público.	A dificuldade da gestão dos sistemas educacionais por falta de discursos oficiais que normatizem a rede entre as instituições públicas.
	O sistema educacional tem-se caracterizado por elevado coeficiente de inércia que constrange a disposição para melhorar, agir cooperativamente, adotar inovações e incorporar avanços cognitivos e tecnológicos nos processos de ensino e de gestão escolar.	As instituições precisam movimentar a cooperatividade para inovar os processos de ensino e gestão.
	Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento	Utilizar da equidade para deixar as oportunidades de ensino e aprendizagem mais justas.
	[...]assegurando a todas as unidades de ensino padrões básicos de provisão de ambiente físico, de recursos e tecnologias instrucionais, de competências pedagógicas e de gestão, para o desenvolvimento de processos de ensino de boa qualidade	As instituições precisam investir em infraestrutura básica para que se tenha um desenvolvimento de ensino de boa qualidade.
	[...]situando a escola como espaço privilegiado e autônomo de gestão de desenvolvimento da aprendizagem e da formação do cidadão, incentivando-lhe a criatividade, a capacidade de inovação e de ajustamento cultural ao seu entorno social.	A escola como espaço de desenvolvimento de aprendizagem do cidadão e lugar para estimular a inovação
	[...]fortalecendo a gestão democrática da escola mediante a constituição e aperfeiçoamento de colegiados de pais e membros da comunidade escolar que participem ativamente da definição dos objetivos de ensino da avaliação de seus resultados.	A participação de todos fortalece a gestão democrática e, assim, define os objetivos de ensino que colabora com avaliação e resultados do ensino.
	Implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica.	Nova mudança na educação consiste em implantação da gestão escolar.
	[...]incrementando a participação da família e da comunidade no processo educativo.	Responsabilização da família no processo educativo.
	[...]fortalecendo a gestão democrática da escola mediante a constituição e aperfeiçoamento de colegiados de pais e membros da comunidade escolar que participem ativamente da definição dos objetivos de ensino e da avaliação de seus resultados.	Fortalecimento da gestão com participação da comunidade no colegiado de pais para tomadas de decisões.
	A conquista de um padrão de escolarização de melhor qualidade, que permita inserir o Brasil em novo patamar de desenvolvimento, depende de ampla mobilização da sociedade.	Novo modelo educacional que vem sendo instituído no país mobiliza a sociedade.
	Definir as competências e	Responsabilização de diferentes

	responsabilidades das diferentes instâncias e setores do Poder Público, em regime de colaboração, incorporando a participação de entidades, grupos sociais organizados e da família no processo de gestão das políticas educacionais e da escola.	setores da sociedade pelo processo de gestão
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (1993).

#### Quadro 5 – Documento Oficial 2: Parâmetros Curriculares Nacionais

Documento	Fragmentos	Preceitos
DO 2 Parâmetros Curriculares Nacionais	A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc.(p.62).	A autonomia referente à estratégia de movimentar a participação de todos nos projetos pedagógicos e ações coletivas da escola. Assim, todos precisam trabalhar para efetivar a gestão.
	[...]uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo —, ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc.(p.62)	A autonomia está vinculada ao desenvolvimento do indivíduo, de que forma essa noção produz alguns comportamentos no indivíduo
	[...]luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental (p.14)	Todos precisam estar subjetivados pelo direito à educação para lutar pela aprendizagem de todos.

	<p>[..]a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. (p.14)</p>	<p>Como um compromisso coletivo estabelecido por lei produz mais qualidade no contexto educacional quando a equidade é aplicada.</p>
	<p>[...] Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.(p.14)</p>	<p>O Estado orienta as ações para produzir um contexto educacional mais democrático e a busca de melhor qualidade ao ensino, como um projeto de todos.</p>
	<p>Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. (p.27)</p>	<p>O processo educacional democrático precisa ser um projeto de sociedade ou de todos. Atuação de diferentes forças da arena política</p>
	<p>[...]processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais.(p.27)</p>	<p>Processo democrático envolve solucionar os conflitos da sociedade</p>

	<p>É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (p.27)</p>	<p>O investimento do Estado no contexto educacional é necessário para se ter qualidade de educação para todos</p>
	<p>O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social.(p.27)</p>	<p>O exercício da cidadania coloca em estratégia a ordem da participação como responsável pela vida social</p>
	<p>[...]formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. (p.27)</p>	<p>Governar a formação do indivíduo desenvolvendo seus novos saberes para responder aos processos do mundo atual</p>
	<p>Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. (p.27)</p>	<p>Essa invenção de um novo contexto educacional exige inovação do “aprender a aprender”</p>
	<p>[...]educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (p.27-28)</p>	<p>Esse novo modo de governar, de aprender a aprender, desenvolve no indivíduo o processo de aprender permanente.</p>

	[..]avaliação é o aspecto normativo do sistema de ensino que diz respeito ao controle social. (p.60)	Avaliação utilizada como instrumento de controle social no contexto educacional de todos
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PCN.

#### Quadro 6 – Documento Oficial 3: Plano Nacional de Educação

Documento	Fragmento	Preceitos
Plano Nacional de Educação DO3	A democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.	A democratização do ensino público determina a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico.
	[...]processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.	Controle de dados das instituições são instrumentos indispensáveis para melhorar o ensino.
	[...]o projeto político pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, surgem os conselhos escolares, que deverão orientar-se pelo princípio democrático da participação.	A democratização do sistema educacional Como estratégia, surgem conselhos escolares que exigem a participação da sociedade para desenvolver o princípio democrático.
	A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos neste plano, envolverão comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação.	Todos precisam trabalhar e serem protagonistas num projeto coletivo

	Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou Órgãos equivalentes.	Todos precisam trabalhar e serem protagonistas num projeto coletivo, através dos conselhos escolares.
	Financiamento e gestão estão indissoluvelmente ligados.	Questão de como uma autonomia financeira se torna uma estratégia da gestão democrática.
	Profissionalização implica a definição de competências específicas e a dotação de novas capacidades humanas, políticas e técnicas, tanto nos níveis centrais como nos descentralizados, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma gestão responsável.	Promover ações para profissionalizar os gestores.
	A profissionalização requer também a ampliação do leque de diferentes profissões envolvidas na gestão educacional, com o objetivo de aumentar a racionalidade e produtividade.	Essas ações requererem diferentes profissionais envolvidos com a gestão educacional.
	[...]a gestão seja eficiente há que se promover o autêntico federalismo em matéria educacional, a partir da divisão de responsabilidades	A educação de todos requer a divisão de tarefas e responsabilidades.
	[...]no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática.	Autonomia como princípio desenvolve o exercício da gestão democrática.
	Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.	Todos precisam trabalhar e ser protagonista em um projeto coletivo

	Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.	A descentralização do ensino requer autonomia da escola com foco na equidade na aprendizagem dos alunos.
	Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica.	Descentralização do ensino requer autonomia financeira para despesas e manutenção da escola.
	[...]a educação como direito, a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social e a educação como fator de inclusão social.	Direito ao acesso à educação é instrumento para inclusão social.
	[...]a estratégia mais eficaz de combate à exclusão, pelo poder que o conhecimento e as habilidades desenvolvidas fornecem à pessoa na sua inserção e participação social.	O acesso ao direito à educação se torna uma estratégia mais eficaz contra a exclusão social.
	[...]assegurar a melhoria da infraestrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia, contemplando-se desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos.	O direito de acesso assegura a melhoria do investimento na infraestrutura para melhoria da aprendizagem do indivíduo.
	Para atender a essa clientela, numerosa e	Para atender as diferenças dos estudantes, os discursos

	heterogênea no que se refere a interesses e competências adquiridas na prática social, que se diversificar os programas.	oficiais garantem diversos programas para prática social.
	[...]destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc.	A inclusão desenvolve sensibilização dos alunos e da comunidade .
	[...]o grande avanço que a década da educação deveria produzir será construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.	Inclusão constituída como um avanço no contexto escolar.
	O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração.	Inclusão desenvolve a sensibilização do ambiente escolar.
	Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial.	Escola inclusiva mobiliza a participação da comunidade escolar.
	Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornar no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das	Quanto mais cedo acontecer o controle social, mais eficaz se torna o desenvolvimento das criança.



	crianças.	
	Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva.	Atendimento e controle do risco podem ser interpretados como ações preventivas.
	Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos.	Prevenção do risco não envolve só educação, mas mobiliza outros profissionais.
	Há ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.	Educação de todos mobilizada no sentido de universalização da oferta, garante a oferta e qualidade do atendimento aos povos indígenas, satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Plano Nacional de Educação.

#### Quadro 7 - Plano Nacional de Educação - PNE - Questões desafiadoras e embates emblemáticos

Documento	Fragmento	Preceitos
Plano Nacional de Educação - PNE - Questões desafiadoras e embates emblemáticos	Promover a construção de um <i>Sistema Nacional de Educação</i> , responsável pela institucionalização de orientação política comum e de trabalho permanente do Estado e da sociedade na garantia do <i>direito</i> à	Construção de um sistema de educação que garanta o direito à educação.

	<i>educação.p.14</i>	
	Manter constante debate nacional, orientando a <i>mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação básica e superior</i> , por meio da definição de referências e concepções fundamentais em um projeto de Estado responsável pela educação nacional, promovendo a mobilização dos diferentes segmentos sociais e visando à consolidação de uma educação efetivamente democrática.p.14	Mobilizar debates sobre a qualidade e valorização da educação básica e democrática.
	Propiciar condições para que as referidas <i>políticas educacionais</i> , concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam o direito do/da aluno/a à formação integral com qualidade; o reconhecimento e valorização à diversidade.p.14	Proporcionar condições para implementação das políticas que promovam o direito de todos.
	[...]indicar, para o conjunto das políticas educacionais implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, que seus fundamentos estão alicerçados na garantia da <i>universalização e da qualidade social da educação básica e superior</i> , bem como da democratização de sua gestão.p.15	Políticas públicas instituídas como garantia de qualidade social e universalização do acesso.
	[...]valorização e interação entre os níveis e modalidades do ensino, com políticas nacionais nitidamente dirigidas pela garantia da qualidade social, pela universalização do acesso e pela democratização da gestão pública. p.16	Políticas públicas instituídas como garantia de qualidade social e universalização do acesso.

	<p>[...]a gestão democrática da educação brasileira deve ter como preceito básico a radicalização da democracia, que se traduz no caráter público e gratuito da educação, na inserção social, nas práticas participativas, na descentralização do poder, no direito à representação e organização diante do poder, na eleição direta de dirigentes, na socialização dos conhecimentos e das decisões colegiadas e, muito especialmente, na construção de uma atitude democrática das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada.p.18</p>	<p>A gestão democrática como preceito de descentralização do poder de decisões.</p>
	<p>Assim, o processo de construção da gestão democrática da educação pressupõe autonomia, representatividade social e formação para a cidadania.p.19</p>	<p>O processo de gestão democrática pressupõe autonomia e representatividade de todos.</p>
	<p>[...]em Defesa da Escola Pública está fundamentada na constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade social, garantir estrutura material que viabilize um atendimento educacional de boa qualidade, criar um ambiente de trabalho coletivo com vistas à superação de um sistema educacional fragmentado, seletivo e excludente.p.19</p>	<p>Em defesa do lugar público, devem constituir um lugar para defesa da escola e garantir as condições de atendimento de qualidade educacional.</p>
	<p>[...]devem ser constituídos órgãos colegiados, com ampla participação de setores organizados da sociedade civil e dos governos, em cada uma das esferas administrativas. No nível institucional, os Conselhos Escolares e os Conselhos Universitários ou Diretores, que também devem ser constituídos com</p>	<p>A instituição deve organizar, para consolidação da democracia, colegiados para a participação de todos sobre decisões a serem tomadas na escola.</p>

	representação paritária dos vários segmentos das comunidades escolares. p.19	
	[...]o princípio da gestão democrática deve ser praticado em todas as instâncias do sistema; p.22	O princípio democrático deve ser praticado em todos os níveis educacional.
	A gestão democrática como princípio constitucional da educação é elemento constitutivo de todo o sistema – em todos os níveis, nas redes públicas a ele vinculadas, na rede privada em atividade. Uma proposta avançada, portanto, estrutura a gestão democrática em todo o sistema, nos seus órgãos, em cada nível.p.22-23	Gestão democrática como um princípio constitucional.
	A gestão democrática do sistema deve envolver as diversas forças sociais implicadas no processo, em todos os níveis, com regras estáveis para composição das instâncias de decisão, de avaliação e de planejamento.p.24	A gestão democrática deve desenvolver estratégias para avaliação e planejamento em todos os níveis educacionais.
	[...]promoção de igualdade e a promoção da justiça social devem supor a conjunção de diversos fatores, entre os quais: as orientações estratégicas e a regulamentação, os programas, registros, certificações e métodos de reconhecimento e autorização, os critérios de financiamento, o estatuto de contratação do trabalho e de desenvolvimento profissional, bem como as normas de gestão. p24	As normas estabelecidas pelos discursos oficiais são estratégias para desenvolver a gestão no contexto educacional.
	A qualidade e a eficácia do processo devem ser asseguradas, com	A qualidade e a eficácia devem ser asseguradas como consolidação da base

	investimentos pesados e com um trabalho de fortalecimento das relações voltadas à consolidação da Nação e para além das fronteiras nacionais, com base em uma matriz de desenvolvimento humano; p.25	de uma matriz de desenvolvimento humano.
	Condições devem ser geradas para que as escolas e as equipes de trabalho possam assumir suas responsabilidades correspondentes à resposta às expectativas comuns, aos planos pedagógicos, às famílias e aos estudantes, ao entorno econômico e cultural. Portanto, com uma forte marca de abertura à prática e à exigência de cidadania.p.25	A gestão deve gerar ações de responsabilidade como prática de exigência da cidadania.
	Assim, é pertinente salientar que convivemos com um determinado cenário de organização em que temos bases conceituais e legais dadas pela Constituição e pela LDB que definem papéis e funções para a gestão da educação brasileira, em seus vários níveis e modalidades, e, dentro desses marcos, enfrentamos tanto os obstáculos como as brechas para a construção do Sistema Nacional de Educação.p.27	O contexto educacional está inserido em cenário de organização de discursos oficiais legais.
	As políticas educacionais, nas últimas décadas, no Brasil e em diferentes Estados da Federação, caracterizam-se por um padrão de racionalidade informado por noções como calculabilidade, eficiência, eficácia, produtividade. p.164	A racionalidade política mundial se utiliza de estratégias de controle sobre a população.
	As orientações em direção às reformas educacionais,	Gestão inclusiva como novas atitudes para modernização

	desde os anos 1990, têm sido compreendidas como necessárias ao crescimento econômico, indispensáveis ao projeto de modernização do País, isto é, a inclusão do País no rol das economias capitalistas mais desenvolvidas.p.164	do país.
--	--	----------

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Plano Nacional de Educação - PNE - Questões desafiadoras e embates emblemáticos.

### Quadro 8 - Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação

Documento	Fragmento	Preceitos
Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação	Gestores, profissionais da escola, estudantes, pais e a sociedade em geral devem se preparar para a tarefa de elaboração dos planos de educação. Todos precisam ter em mente que é urgente superar a visão fragmentada de gestão da própria rede ou sistema de ensino. É fundamental que se desenvolva uma concepção sistêmica de gestão no território e que se definam formas de operacionalização, visando à garantia do direito à educação onde vive cada cidadão.p.14	Todos precisam participar da elaboração dos planos de educação e, assim, se responsabilizar pelo sucesso ou fracasso educacional.
	De modo geral, fomentar a qualidade da educação básica implica enfrentar a desigualdade social existente no País e assegurar a educação como um dos direitos humanos. Implica também melhor definição e articulação entre os sistemas de ensino e unidades escolares, processos de organização e gestão do trabalho escolar, melhoria das condições de trabalho e valorização, formação e desenvolvimento profissional de todos aqueles que atuam na educação. É fundamental	A educação de qualidade como direito do indivíduo para combater as desigualdades sociais do país

	<p>ainda definir e implementar dinâmicas curriculares que favoreçam aprendizagens significativas.p.32</p>	
	<p>A gestão democrática da educação nas instituições educativas e nos sistemas de ensino é um dos princípios constitucionais garantidos ao ensino público, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), confirmando esse princípio e reconhecendo a organização federativa, no caso da educação básica, repassou aos sistemas de ensino a definição de normas de gestão democrática, explicitando dois outros princípios a serem considerados: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. p.59</p>	<p>O Estado instituiu as ações para produzir um contexto educacional mais democrático e na busca de melhor qualidade ao ensino, como um projeto de todos.</p>
	<p>A gestão democrática da educação envolve, portanto, a garantia de marcos legais, por meio da regulamentação desse princípio constitucional em leis específicas, pelos entes federativos (o que é reforçado pelo PNE), e a efetivação de mecanismos concretos que garantam a participação de pais, estudantes, funcionários, professores, bem como da comunidade local, na discussão, elaboração e implementação de planos de educação, de planos e projetos político-pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e efetivação da autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas</p>	<p>A gestão democrática envolve todos pelo processo educacional.</p>

	de ensino. p.59	
	[...] preceitos constitucionais e estabelece a gestão democrática da educação como uma das diretrizes para a educação nacional. Assim, a gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e deliberação, deve ser assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais, como políticas de Estado, articuladas com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. p.59	A gestão democrática proporciona um lugar para discussões coletivas.
	A gestão democrática da educação não se constitui em um fim em si mesma, mas em importante princípio que contribui para o aprendizado e o efetivo exercício da participação coletiva nas questões atinentes à organização e à gestão da educação nacional, incluindo: as formas de escolha de dirigentes e o exercício da gestão, a constituição e fortalecimento da participação estudantil e de pais.p.59	A gestão democrática como princípio de exercício da cidadania e de participação.
	[...]é fundamental aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, bem como os processos de prestação de contas e controle social.p.60	Aprimoramento da autonomia pedagógica e financeira é fundamental para o processo de gestão.
	[...]vinculação do financiamento a um padrão nacional de qualidade, o acompanhamento e o controle social da gestão e uso dos recursos, entre outros, são passos imprescindíveis para a	A educação é responsabilidade de todos . Ter controle da gestão ao utilizar os recursos do financiamento, a fim de manter a melhoria da aprendizagem dos estudantes.



	melhoria do acesso, permanência e aprendizagem significativa dos estudantes.p.61	
	[...]é fundamental democratizar as discussões sobre o financiamento da educação, incluindo questões relativas às novas fontes, à relação de custo aluno-qualidade, ao aprimoramento da gestão de recursos e consolidação dos mecanismos de acompanhamento e controle social da utilização de recursos.p.62	O gestor precisa democratizar as discussões sobre financiamento de recurso para educação.
	Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. p.11	Com a universalização da idade mínima para se estar na escola, o controle do risco com os alunos público alvo da educação especial se intensifica.
	Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação.p.24	Nesse contexto de inclusão, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola.

	<p>A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, em classes comuns, bem como os serviços da educação especial, nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades.</p>	<p>A educação como direito de todos garante o acesso de alunos que são o público alvo da educação especial.</p>
	<p>[...]promover a articulação intersectorial entre os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, para assegurar a atenção integral ao longo da vida.p.24</p>	<p>Promover parcerias com diferentes instituições para o atendimento do público alvo da educação especial.</p>
	<p>[...] elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.p.9</p>	<p>Instituição deve respeitar o direito à educação de todos e valorizar a diversidade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação

Quadro 9 - O plano Municipal de Educação - caderno de orientações

Documento	Fragmento	Preceitos
O plano Municipal de Educação - caderno de orientações	A gestão democrática é um princípio constitucional que tem como pressuposto o respeito mútuo, a responsabilidade dos atores envolvidos e a efetiva participação nas decisões.p.12	Para democratização do contexto escolar é necessária a participação de todos.
	Os planos decenais de educação são elementos centrais para a consolidação da democracia, da inclusão social e da garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas. Se houver alinhamento das metas municipais às metas estaduais e nacionais, os planos cumprirão seu papel articulador dos sistemas e o PNE, resultado do esforço nacional, estará articulando o Sistema Nacional de Educação.p.20	Os planos são utilizados como estratégia para garantir democracia e inclusão social de todos. Percebe-se uma autonomia do Plano para com as metas dos municípios.
	O desafio é grande, e o processo, que é coletivo, exigirá estudos e leituras atentas, pesquisas de dados, conhecimento da realidade local e, fundamentalmente, disposição para compreender que todos fazemos parte de uma unidade nacional para que o país avance em qualidade com equidade para cada brasileiro. p.20	Processo coletivo é uma estratégia para que se tenha mais qualidade no processo educacional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Plano Municipal de Educação - caderno de orientações

Quadro 10 - Planejando a Próxima Década - alinhando os planos de educação

Documento	Fragmento	Preceitos
Planejando a Próxima Década - alinhando os planos de educação	Cabe aos gestores dos sistemas de educação liderar esse processo, indo além de uma visão restrita à sua rede e ao tempo de sua gestão, assim como compete ao Ministério da Educação (MEC) estimular a colaboração entre os sistemas para a elaboração de metas comuns/n	É responsabilidade do gestor ter uma visão além do contexto educacional, Fazer parceria com outras instituições públicas.
	Essa nova atitude constitui um passo importante para a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), considerando que as formas de colaboração criadas para elaborar e atingir as metas podem fortalecer o pacto federativo, que será a base de sua regulamentação e condição essencial para uma educação de qualidade para todos/n	Essas parcerias são estratégias importantes para haver um contexto educacional de qualidade.
	[...]os mecanismos de participação e gestão democrática na sua elaboração e avaliação devem estar presentes nas diferentes esferas e espaços educativos, escolares. p.10	O gestor precisa liderar a democratização em diferentes espaços dentro do contexto escolar.
	Nesse contexto, consideramos importante destacar a relação entre os planos de educação, o Sistema Nacional de Educação e o Regime de Colaboração. Regime de Colaboração refere-se à forma republicana, democrática e não competitiva de organização da gestão, que deve ser estabelecida entre os sistemas de ensino de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (art. 211 da Constituição Federal, de	Destaca-se a importância do regime de colaboração para democratização e organização do espaço escolar.

	1988), enfrentando os desafios da educação básica pública e regulando o ensino privado.p.12	
	O Regime de Colaboração, porém, é mais do que um conjunto de formas de colaboração. Deve ser entendido como um conjunto coeso de diferentes iniciativas e formas de colaboração, construído como método de organização dos sistemas de ensino para a garantia do direito à educação básica com qualidade.p.12	A instituição precisa de um regime de colaboração organizado e democrático a fim de obter uma boa qualidade de educação.
	Cabe aos gestores dos sistemas e das redes de ensino, sobretudo às secretarias de educação ou órgãos específicos, em colaboração com os conselhos e fóruns de educação, a adoção de mecanismos, processos e ações para estruturar uma metodologia e uma agenda de trabalho que favoreçam os processos de participação e de decisão coletivos.p.14	Os gestores precisam organizar democraticamente encontros e agendas de trabalho com outras instituições e comunidade para se tomar decisões coletivas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir Planejando a Próxima Década - alinhando os planos de educação

#### Quadro 11 - Base Nacional Comum Curricular

Documento	Fragmento	Preceitos
Base Nacional Comum Curricular	[...]decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;p.16	Tomar decisões competentes sobre currículo escolar e adotar estratégias inovadoras e colaborativas com ensino aprendizagem.
	[...]manter processos	Os gestores precisam inovar

	<p>contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.p.17</p>	<p>no processo de aprendizagem sobre gestão.</p>
	<p>Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.p.20</p>	<p>Com a nova base, as escolas precisam desenvolver currículos e planos de ação que envolvam todos nas decisões e ações.</p>
	<p>[...]desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial.p.327</p>	<p>Instituição deve desenvolver no indivíduo atitudes de respeito e sensibilização à diferença.</p>
	<p>De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº</p>	<p>A equidade como estratégia de compromisso para que não ocorra mais exclusão na sociedade.</p>

	13.146/2015)p.15	
	Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. p.36	O direito de educação sendo aplicado conforme a lei e assegurando a idade mínima de obrigatoriedade de frequentar a escola.
	Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.p.36	O controle do risco social sendo implementado na educação infantil.
	Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Parecer CNE/ CEB nº 5/201152; ênfases adicionadas).p.462	Que a escola consiga proporcionar condições para trabalhar algumas desigualdades sociais e ampliar a inclusão social.
	[...]proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação,	Gestores precisam de estratégias para desenvolver no indivíduo alguns comportamentos como liderança, criatividade, visão de futuro, sensibilidade, entre outros. É

	<p>organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; p.466</p>	<p>necessário desenvolvimento pessoal.</p>
	<p>[...]prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral.p.466</p>	<p>A instituição precisa organizar estratégias para desenvolver, habilidades e reconhecer potencialidades nos estudantes, com ideias inovadoras, que consigam dar um retorno à sociedade.</p>
	<p>Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.p.15</p>	<p>O gestor precisa encontrar estratégias para desenvolver um trabalho de combate à desigualdade levando em consideração as necessidades do indivíduo.</p>
	<p>Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais</p>	<p>Os currículos precisam assegurar uma aprendizagem complementar. Visar a necessidade do local, e do contexto da escola. Ter autonomia de decisão para</p>



	<p>aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações.p.16</p>	<p>que a escola consiga o envolvimento e participação da família em diferentes decisões.</p>
	<p>Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana.p.19F</p>	<p>Os gestores precisam estar inovando na proposta pedagógica e nos currículos da escola para que se tenha resultados para sociedade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular