



**“ESTUDANTES DE
INCLUSÃO NÃO
REPROVAM”:
A PRODUÇÃO DE
VERDADES NA/DA ESCOLA
INCLUSIVA**

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

MAITÉ CEZAR DA SILVA

“ESTUDANTES DE INCLUSÃO NÃO REPROVAM”: A PRODUÇÃO DE
VERDADES NA/DA ESCOLA INCLUSIVA

Santa Maria/RS
2023

Maitê Cezar Da Silva

**“ESTUDANTES DE INCLUSÃO NÃO REPROVAM”: A PRODUÇÃO DE
VERDADES NA/DA ESCOLA INCLUSIVA**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana da Costa Pereira de Menezes

Santa Maria, RS
2023

Silva, Maitê Cezar
"ESTUDANTES DE INCLUSÃO NÃO REPROVAM": A PRODUÇÃO DE
VERDADES NA/DA ESCOLA INCLUSIVA / Maitê Cezar Silva.-
2023.
98 p.; 30 cm

Orientadora: Eliana da Costa Pereira de Menezes
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Educação 2. Educação Inclusiva 3. In/exclusão 4.
Reprovação I. da Costa Pereira de Menezes, Eliana II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MAITÊ CEZAR SILVA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

MAITÊ CEZAR DA SILVA

**“ESTUDANTES DE INCLUSÃO NÃO REPROVAM”: A PRODUÇÃO DE
VERDADES NA/DA ESCOLA INCLUSIVA**

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

Aprovado em 07 de dezembro de 2023

Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dr.^a (UFSM)

Rejane Ramos Klein, Dr.^a (UFRGS)

Sueli Salva, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

Essa escrita é dedicada àquela que me ensinou a ver o mundo pelo outro lado, que me deu forças e me mostrou que sempre há outras possibilidades, outros caminhos. Ela que é extremamente crítica e doce ao mesmo tempo e com a sensibilidade dos seus oito anos, não me deixou desistir nem por um instante. Martina, amor da mamãe, com quem eu aprendo todos os dias.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer... agradecer a todos que direta ou indiretamente participaram desse momento tão importante da minha vida. Agradecer pelo encorajamento, pelo apoio, pelo cuidado, pela atenção, pela compreensão, pela confiança ou simplesmente por caminharem comigo.

À minha família, que sempre acreditou em mim, entendendo minha ausência em alguns momentos e me proporcionando uma rede de apoio e acolhimento sempre que necessário.

Ao grupo de estudos, que se fez um lindo lugar de encontros, trocas, aprendizagens e construções coletivas e, especialmente, nesse grupo, à minha colega e amiga Lidiane Braz, que generosamente me apresentou a esse “bando”.

À minha orientadora, Eliana Menezes, que, confiando em mim, me possibilitou essa experiência tão rica e desafiadora, me ensinando, com sua sensibilidade e humanidade para além das teorias educacionais.

Às amigas verdadeiras, que sempre me incentivaram a prosseguir e estiveram presentes nos momentos mais difíceis.

À minha escola, EMEF Diácono João Luiz Pozzobon, onde tive apoio da equipe diretiva, professores, funcionários e estudantes.

À Universidade Federal de Santa Maria, pela formação acadêmica e pessoal e pelos vínculos ali constituídos.

Às “pedras no caminho”, pois serviram para que eu superasse cada obstáculo encontrado, reafirmando a minha potência.

Sou grata por tudo que aprendi com cada um, tenham a certeza de que contribuíram de alguma forma para a construção de mais essa parte da minha história.

*Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá
(...)
A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá.
(Roda Viva, Chico Buarque)*

RESUMO

“ESTUDANTES DE INCLUSÃO NÃO REPROVAM”: A PRODUÇÃO DE VERDADES NA/DA ESCOLA INCLUSIVA

AUTORA: Maitê Cezar da Silva

ORIENTADORA: Profa. Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Linha de Pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença, e constitui uma das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura – DEC/UFSM. Com o objetivo de problematizar a naturalização da não reprovação de estudantes com deficiência estabelecida como uma verdade no ambiente escolar e sua implicação nos processos de in/exclusão que são ali produzidos, inspiro-me teórico-metodologicamente nos estudos pós-estruturalistas em Educação, mais especificamente nos estudos do filósofo Michel Foucault. Como materialidade a ser analisada anuncio na presente pesquisa três grupos de materiais: documentos legais que apresentam diretrizes educacionais para os sistemas de ensino do país, sejam elas diretrizes relativas à inclusão escolar ou diretrizes gerais sobre as práticas escolares; dados estatísticos do Censo Escolar e da rede de ensino relativos à escolarização dos alunos em processo de inclusão escolar; entrevista com professores regentes de escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, que tenham estudantes em processo de inclusão em suas salas de aula. Os indicadores apresentaram o contexto da rede de ensino em questão, trazendo o quantitativo de matrículas, turmas, escolas e formação de professores. A partir da análise dos marcos legais e demais documentos orientadores da educação inclusiva, foi possível visualizar a inexistência de orientação e embasamento legal que sustentem os discursos da não reprovação aqui problematizados. Nesse sentido, foi muito importante a escuta de professores que assumem a não reprovação como um imperativo legal, evidenciando-se que tal discurso tem uma construção histórica de origem incerta, entretanto, continua sendo reproduzido nas escolas como uma verdade. Ao olhar para essa prática, os professores começam a refletir sobre os possíveis motivos e impactos que a não reprovação dos estudantes em processo de inclusão gera nesses sujeitos, compreendendo que a forma como são tramados os discursos que operam verdades no cotidiano escolar tem grande importância ao direcionar as ações docentes, as quais podem reafirmar ou desconstruir práticas de in/exclusão presentes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão. Não reprovação. Discursos. In/exclusão.

ABSTRACT

INCLUSION STUDENTS DO NOT FAIL: THE PRODUCTION OF TRUTHS IN/OF INCLUSIVE SCHOOLING

AUTHOR: Maitê Cezar da Silva

ADVISOR: Profa. Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes

This research was conducted within the scope of the Graduation Program in Education at UFSM, specifically within the Research Line of Special Education, Inclusion, and Difference. It constitutes one of the inquiries conducted by the Research Group on Difference, Education, and Culture – *DEC/UFSM*. With the objective of problematizing the naturalization of non-failure of students with disabilities established as a truth in the school environment and its implications in the processes of inclusion/exclusion produced therein, I draw theoretical and methodological inspiration from post-structuralist studies in Education, specifically from the works of the philosopher Michel Foucault. As the materiality to be analyzed in this study, I outline three groups of materials: legal documents which present educational guidelines for the country's education system, whether guidelines related to inclusive education or general guidelines on school practices; statistical data from the School Census and the education network regarding the schooling of students in the process of inclusive education; interviews with teachers in charge of schools in the Municipal Education Network of Santa Maria that have students in the process of inclusion in their classrooms. The indicators provided insight into the context of the education network in question, presenting the quantitative aspects of enrollments, classes, schools, and teacher training. By means of the analysis of legal frameworks and other guiding documents regarding inclusive education, it was possible to observe the absence of guidance and legal foundation supporting the discourses of non-failure that are problematized here. In this sense, the input from teachers who perceive non-failure as a legal imperative was crucial, highlighting that such discourse has a historically uncertain origin but continues to be perpetuated in schools as a truth. In examining this practice, teachers begin to reflect on the possible reasons and impacts that the non-failure of students in the process of inclusion generates in these individuals. They understand that the way discourses which operate truths in everyday school life are constructed is of great importance in guiding teaching actions that can either reaffirm or deconstruct practices of inclusion/exclusion present in the school environment.

Keywords: Inclusion. Non-failure. Discourses. In/exclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Números relativos à Rede Municipal de Ensino de Santa Maria	33
Gráfico 2 – Matrículas da Educação Especial na Rede Municipal	34
Gráfico 3 – Quantitativo de professores da rede municipal	35
Gráfico 4 – Titulação dos docentes da rede municipal de ensino	35
Gráfico 5 – Conhecimento dos professores acerca da existência de normativa legal sobre não reprovação	38
Gráfico 6 – Conhecimento dos professores sobre a legislação que ampara a não reprovação	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de produções acadêmicas com o descritor inclusão e reprovação	25
Quadro 2 – Quantitativo de produções acadêmicas de 2018 a 2022.....	25
Quadro 3 – Quantitativo de produções acadêmicas de 2018 a 2022 relacionadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência.....	26
Quadro 4 – Documentos legais analisados.....	29
Quadro 5 – Perfil dos professores entrevistados.....	36
Quadro 6 – Fala do professor B	63
Quadro 7 – Fala do professor A	63
Quadro 8 – Fala do professor C	64
Quadro 9 – Fala do professor A	70
Quadro 10 – Fala do professor B	70
Quadro 11 – Fala do professor C	71
Quadro 12 – Fala do professor D.....	71
Quadro 13 – Fala do professor A.....	72
Quadro 14 – Fala do professor B	72
Quadro 15 – Fala do professor A.....	73
Quadro 16 – Fala do professor B	74
Quadro 17 – Fala do professor C.....	74
Quadro 18 – Fala do professor A	76
Quadro 19 – Fala do professor B	76
Quadro 20 – Fala do professor C.....	77
Quadro 21 – Fala do professor C.....	81
Quadro 22 – Fala do professor C.....	82
Quadro 23 – Fala do professor A	82
Quadro 24 – Fala do professor B.....	82
Quadro 25 – Fala do professor D.....	83

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BMG	Grupo Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEC	Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura
GEP	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização Das Nações Unidas
PNEEPEI	Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	12
2	(DES) CONSTRUINDO MINHA HISTÓRIA	15
3	A PRODUÇÃO DE UM PERCURSO METODOLÓGICO	25
3.1	A PROCURA PELO JÁ DITO.....	25
3.2	TRAÇANDO O CAMINHO.....	27
3.3	O CENÁRIO INVESTIGATIVO.....	33
4	APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E BIOPOLÍTICA	41
4.1	A PRODUÇÃO DA NÃO REPROVAÇÃO SOB A ÓTICA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	47
5	ESCOLA, NÃO-REPROVAÇÃO E EFEITOS DE IN/EXCLUSÃO	57
5.1	LOCALIZANDO A ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: AINDA UMA MAQUINARIA DE NORMALIZAÇÃO.....	57
5.2	QUEM CABE NA ESCOLA?	60
5.3	ENTRE O PODER, A NORMA E A DISCIPLINA: ONDE A IN/EXCLUSÃO ENCONTRA ASSENTO?.....	66
6	(RE)SIGNIFICANDO A INCLUSÃO NA ESCOLA.....	76
7	UMA PAUSA PARA RESPIRAR, REFLETIR E PROSSEGUIR	84
	REFERÊNCIAS	87
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES	93
	ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO	94
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95

1 APRESENTAÇÃO

“Aluno de inclusão não reprova!” Essa frase foi o disparador para a presente pesquisa, dando origem à problematização aqui construída. Durante toda a minha jornada profissional, escutei diversas vezes essa fala como uma verdade afirmada e reproduzida nas escolas por professores e gestores, e foi a partir disso que surgiu em mim um movimento de tentar entender como esse discurso tinha sido instituído e perpetuado por tantos anos.

Em muitos momentos, me peguei pensando se tal afirmação estava sendo tomada como verdade, e até mesmo o quanto eu também estava contribuindo para isso. Afinal de contas, embora nunca tivesse ratificado tal discurso, por vezes me deparei com a não reprovação de estudantes em processo de inclusão nas salas de aula pelas quais passei, e apenas muitos anos após comecei a me questionar se esses sujeitos haviam recebido o investimento pedagógico necessário e de direito.

A aproximação dos estudos pós-estruturalistas e das leituras realizadas no grupo de estudos me fizeram parar e pensar. Assim, foi suspenso o que muitas vezes estava naturalizado para mim, provocando o desejo de ir mais além, de cavar frestas e procurar nesses espaços a possibilidade de estabelecer outro tipo de relação com o outro e uma nova forma de compreender a escola enquanto instituição que deve ver as diferenças como potência.

Ao iniciar a construção desta escrita, foi difícil estabelecer o trajeto a ser percorrido, pois muitas questões me atravessaram nesse entremeio. Por isso, buscando por onde começar, achei necessário iniciar pela minha própria história, pois foi a partir das minhas vivências que cheguei ao ponto central deste estudo.

Assim, o capítulo 2, intitulado “(Des)construindo minha história”, contou um pouco da minha trajetória e dos caminhos que me fizeram chegar até a temática deste estudo, passando pelas experiências profissionais em diversas esferas da educação pública articuladas às mudanças nas políticas educacionais ocorridas ao longo dos anos. O capítulo 3, “A produção de um percurso metodológico”, está dividido em três partes, e apresenta primeiro o apanhado de produções já existentes sobre a temática em questão para, logo em seguida, pontuar o caminho percorrido quanto à metodologia na qual me amparei ao longo da elaboração deste pesquisa. Posteriormente, para encerrar o capítulo, apresenta-se a contextualização do cenário

investigado, com dados específicos da rede municipal de ensino relativos às matrículas, turmas e professores, bem como dados extraídos de um formulário respondido por professores que trata especificamente do seu conhecimento acerca da reprovação de estudantes com deficiência.

Na sequência, tem-se o capítulo 4, “Aprovação, reprovação e biopolítica”, no qual há um histórico da reprovação no país e como isso impacta nas questões econômicas atuais e está atrelado à biopolítica, atuando como mecanismo de controle para servir aos interesses de uma sociedade neoliberal, que visa o consumo e a produção. Em seguida foi realizada também uma análise documental dos principais referenciais legais responsáveis por embasar a inclusão escolar e que poderiam, de alguma forma, contribuir para a legitimação do discurso de não reprovação desse público. Entretanto, pode-se perceber que em nenhum momento a não reprovação de estudantes em processo de inclusão é minimamente discutida em tais documentos, não havendo, assim, embasamento legal que ratifique tal afirmação.

O capítulo 5, denominado “Escola, não-reprovação e efeitos de in/exclusão”, por sua vez, teve como objetivo específico discutir a não reprovação como prática que potencializa a escola significada como espaço de normalização. Nesse sentido, o capítulo foi dividido em três partes, sendo que, na primeira delas, discorri primeiramente sobre a escola que temos atualmente, compreendida como espaço de normalização e apagamento das diferenças, operando na lógica neoliberal e produzindo sujeitos nos padrões tidos como ideais; em um segundo momento, questioneei quem cabe na escola da atualidade, uma instituição que deveria ser de/para todos, mas que, por vezes, ignora as diferenças e homogeniza os estudantes. Por fim, estabeleci relações entre alguns conceitos para pensar essa escola e a constituição dos sujeitos que ali habitam, ponderando que não podemos criar condições de aceitabilidade para as práticas de in/exclusão ocorridas em tal instituição.

O capítulo 5, “(Re)significando a Inclusão”, procurou brechas nos discursos dos professores visando a construção da escola que queremos. Buscou-se vislumbrar a possibilidade de que os alunos em processo de inclusão estejam na escola sem serem alvo das práticas de normalização, em um movimento contranormativo e de resistência ao que nos é imposto como socialmente desejável.

Na sequência, tem-se o último capítulo desta dissertação, o de número 7, intitulado “Uma pausa para respirar, refletir e prosseguir”, o qual indica a possibilidade

de novos caminhos a serem percorridos futuramente, com base nas problematizações surgidas no decorrer da construção dessa pesquisa. Tais possibilidades envolvem uma escuta atenta dos sujeitos para que ocorra uma transformação na escola, com uma formação mais humana, capaz de considerar a diferença como um elemento constitutivo de cada um, fazendo da escola um espaço heterotópico, no qual seja possível viver com o outro, e não apenas dividir o mesmo espaço físico.

2 (DES) CONSTRUINDO MINHA HISTÓRIA

Ele tem 13 anos, está na escola há 7 anos, mas ali não parece estar. Não se vê como parte daquele contexto. Não se enxerga dentro do campo, nem em algum dos dois times, não utiliza a mesma cor das camisetas, e, sozinho, não joga. Ele tem a marca da diferença em um universo de pretensa normalidade, e nesse lugar se percebe... diferente, in/excluído.¹

*Quero imaginar uma instituição educativa mais atenta à singularidade de cada estudante que à preservação da norma. Uma escola microrrevolucionária, onde seja possível potencializar uma multiplicidade de processos de subjetivação singular.
(PRECIADO, 2020, p. 199)*

Abro esse capítulo me referindo à ilustração trazida na capa da pesquisa pelo fato de dizer muito sobre o que aqui está sendo discutido, o sentir-se pertencente e não apenas ocupar o mesmo espaço, reflexão que sempre me acompanhou ao longo dessa produção. Em seguida, na citação de Preciado (2020) a vontade de romper com as práticas instituídas nas escolas que tentam incessantemente enquadrar à todos em padrões preestabelecidos como aceitáveis e que me motivaram a ir mais a fundo nessa questão, explorando os pormenores do que acontece nos processos escolares quando trata-se de estudantes com deficiência.

Sendo assim, o caminho que me trouxe até a condição de aluna do Curso de Mestrado LP3 Educação Especial; Inclusão e Diferença, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, foi resultado de problematizações e percepções que, ao longo de minha experiência profissional docente, vêm me inquietando, como a emergência dos discursos a partir dos quais as práticas de educação inclusiva vêm sendo conduzidas na/pela escola comum. Por isso, em meu percurso no mestrado, tenho a intenção de problematizar a naturalização da não reprovação de estudantes com deficiência estabelecida como uma verdade no ambiente escolar, além de sua implicação nos processos de in/exclusão que são ali produzidos.

No período de 2009 a 2014, ao trabalhar na Secretaria de Educação Especial e, posteriormente, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

¹ Desenho de aluno do E.F. do 6º ano de uma EMEF de Santa Maria, utilizado na capa desta dissertação.

e Inclusão do Ministério da Educação, participei ativamente da implementação das políticas de educação inclusiva, por meio do monitoramento dos programas e ações desenvolvidos pelo Governo Federal com o objetivo de garantir o acesso, a participação e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular. Nessa oportunidade, pude observar que a maior preocupação manifestada pelos discursos legais inclusivos era que o aluno estivesse na escola, ou seja, fazia-se necessário assegurar seu acesso via garantia da matrícula. Tais discursos eram assumidos e reproduzidos inclusive por mim, muito embora hoje eu compreenda que o acesso por si só, não culmina em práticas inclusivas.

A mera inserção no ambiente escolar não se configura como inclusão, pois essa se dá, inicialmente, pelo respeito às singularidades de cada sujeito, pela forma como nos afetamos pelo outro, pela maneira que convivemos com a diferença sem a finalidade de normalizá-la e pela viabilização da sua participação em todos os espaços da escola. Assim, torna-se hoje evidente para mim a necessidade de incluir para além da garantia da presença física do aluno com deficiência na escola comum. Tal compreensão foi sendo construída na continuidade das minhas vivências.

Entre 2015 e 2018, quando trabalhei na Diretoria de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação do Município de Canoas/RS, foi possível perceber que as escolas, mesmo seguindo à risca as determinações do Ministério da Educação, muitas vezes não conseguiam efetivar um processo inclusivo aos alunos com deficiência. Em razão dessa percepção, surgiram outros questionamentos: estariam esses estudantes apenas passando pelo ambiente escolar? Conseguiria a força da lei garantir a inclusão escolar de fato? No meio desse caminho trilhado pelas escolas, há mais inclusão ou exclusão?

Em tal contexto, começo a visualizar que a inclusão escolar opera como uma imposição legal, embora sua implementação não seja tão efetiva nos contextos escolares e sociais. A partir dessa constatação, passo a compreender que o Estado, ao produzir políticas educacionais inclusivas, criou estratégias e diretrizes que defendem de forma imperativa a frequência de qualquer aluno na escola comum, o que, aparentemente, merece ser exaltado. Compreendo, no entanto, que há um perigo nessa defesa, pois ao se constituir como imperativa, a possibilidade de questionamento e tensionamento com relação às políticas acaba sendo fragilizada. Entendo que, ao não desejarmos questionar a defesa da necessidade da inclusão

como um princípio da vida com o outro, acabamos por também não questionar a forma como as políticas inclusivas foram apresentadas e como têm sido implementadas nos espaços escolares e, por consequência, não analisamos com tom de crítica² seus efeitos em termos de produção de subjetividades.

Em vista disso, foi de grande importância exercitar a crítica ao pensar no caminho percorrido, que passa tanto pelas minhas práticas enquanto profissional, quanto pelos processos que pude observar e vivenciar até então, me movendo a questionar o que até então era tido como verdade. Assim,

ao trabalhar com esses significados, procuramos produzir pesquisas a partir do exercício da hipercrítica ou, como diz Veiga-Neto (2005, p. 28), pela “crítica da crítica”, exercício de investigação em que os estudos do filósofo Michel Foucault e seus comentadores ocupam lugar privilegiado. A crítica foucaultiana é aquela que “está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade”. Desse modo, ao empreender uma crítica a partir dos estudos foucaultianos, colocamo-nos no lugar daquele que, ao perguntar, não procura pelas explicações, mas pela possibilidade de suspeitar do que está posto. E, ainda que explicações sejam dadas, elas serão também passíveis de novas suspeitas. A hipercrítica não imobiliza, não aquieta. Ela incomoda, desestabiliza, pois “se desloca sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós” (VEIGA-NETO, 2005, p. 29) (LAZZARIN; MENEZES, p.4, 2014).

Ao assumir a necessidade de olhar com mais atenção para tais políticas e as práticas a partir delas implementadas nos contextos escolares (o que se tornou objeto desta pesquisa), percebo que a educação inclusiva tem percorrido um longo caminho de avanços e recuos, em um campo de lutas, com variações e regularidades. Se, nas últimas décadas, houve conquistas através de documentos legais em termos de legitimar o direito das pessoas com deficiência à educação formal e regular, recentemente, foi possível acompanhar uma série de tentativas de retrocessos nessa caminhada.

Uma delas foi o Decreto nº 10.502/2020, que apresentava a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, retomando as classes e escolas especiais como uma possibilidade para os estudantes com deficiência. Após ter sido suspenso pelo Supremo Tribunal Federal por ser considerado inconstitucional, o referido decreto foi revogado (Decreto nº. 11.370/2023) pelo atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Entretanto,

² Na teorização foucaultiana, a crítica é um modo de desconstruir verdades e práticas consideradas como naturais e inevitáveis, a fim de abrir espaço para novas possibilidades.

tal dispositivo prova a investida do Governo liderado por Jair Bolsonaro (2018-2022) no desmonte do que tínhamos assegurado como direito mínimo desse público, resultado de toda mobilização feita especialmente pelas pessoas com deficiência e suas famílias.

Como resultado desse desmonte, ao realizar uma rápida pesquisa no site do Ministério da Educação, foi possível perceber a extinção de alguns programas voltados à educação inclusiva. Dentre eles, destaca-se o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que promovia a formação continuada de gestores em 168 municípios polos, distribuídos por todo o território nacional, e disponibilizava recurso financeiro para os seminários municipais de formação para gestores e educadores das cidades de abrangência de cada região. Menciona-se, também, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que disponibilizava, às escolas públicas de ensino regular, um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tais políticas públicas infelizmente não encontraram amparo no Governo Bolsonaro, demonstrando o momento delicado vivido nesses últimos anos. As ações e programas que fortaleciam os sistemas de ensino, levando recursos técnicos, financeiros e pedagógicos aos estados e municípios, não mais existem. Sendo assim, no atual contexto³, os estudantes têm cada vez menos acesso a recursos que auxiliariam em seu processo de inclusão, via construção de aprendizagens.

Esse gerenciamento de poder, que considera desnecessários os custos e gastos outrora investidos em educação, vem produzindo o desmonte das políticas inclusivas. Assim, conseqüentemente, tem-se a anulação de pautas coletivas que trouxeram, para dentro do sistema escolar, aqueles considerados historicamente à margem desse sistema, caso, por exemplo, dos alunos com deficiência.

Ao mesmo tempo, essa prática tem sido um convite a outras possibilidades analíticas com relação às políticas de inclusão escolar. Se, como nos aponta Foucault (2004), a escola opera como uma máquina a serviço da normalização de sujeitos, podemos pensar que, diante do enfraquecimento das políticas inclusivas, a maquinaria se fortalece? Quando só há “norma”, a sua reafirmação é tensionada?

³ Com o atual mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, vivemos a expectativa de uma melhora significativa no investimento em políticas educacionais.

Como olhar para a deficiência e aprender com ela se ela não estiver na escola? Qual o lugar ocupado pelos estudantes com deficiência na lógica de Governo do presidente anterior? Quais forças movimentam a maquinaria escolar nesse contexto? Como maquirar em outras perspectivas?

A escola, no âmbito de uma governamentalidade democrática (CARVALHO; GALLO, 2020), tem a inclusão como princípio fundamental para que todos possam ali estar, sendo governados e tendo suas ações conduzidas de maneira a atender às necessidades do Estado. No entanto, ao acompanhar a fragilização das políticas inclusivas, observa-se um contexto propício à fragilização da democracia e das instituições que a operam, colocando em dúvida até mesmo o quanto a defesa imperativa da inclusão permaneceu fortalecida em nosso país no Governo que encerrou seu mandato em 2022.

Essa fragilização imperativa das políticas inclusivas, por sua vez, parece ter provocado uma outra possibilidade de análise. Uma análise pautada na possibilidade de compreensão de que, mesmo acionadas a partir de uma perspectiva neoliberal, com fins concorrenciais e mercadológicos, tais políticas, ao garantir a presença dos estudantes com deficiência no contexto escolar, podem ser compreendidas como a possibilidade mais potente de ruptura das engrenagens que colocam em funcionamento a maquinaria de normalização.

Temos, assim, um deslocamento nas formas de olhar para políticas inclusivas. Em um primeiro momento, visualizo que, embora propostas a partir de movimentos protagonizados por famílias e pelas próprias pessoas com deficiência, há outros interesses “em jogo”. Em função da forma como essas políticas se apresentam e dos princípios que anunciam, assim como Lopes *et al.* (2010), entendo ser possível olhá-las como uma estratégia de governo. Isso porque, aqueles que antes eram afastados e excluídos, agora estão presentes nos mais diversos espaços para que sejam “observáveis, explicáveis, e governáveis. Portanto, incluir, aproximar, conhecer, diferenciar, classificar, normalizar, gerenciar, prevenir, intervir. Enfim, governar” (LOPES *et al.*, 2010, p. 9).

Essas estratégias, visualizadas a partir dos princípios inclusivos apresentados nas normativas legais, parecem servir perfeitamente aos interesses de um Estado pautado pela racionalidade neoliberal, que visa produzir um sujeito apto a participar ativamente do jogo econômico, intensificando as redes de concorrência, produção e consumo. Assim, a inclusão funciona também como uma ponte entre os indivíduos e

o mercado. Nessa perspectiva, a escola surge como uma instituição privilegiada de produção de subjetividades que interessem às relações econômicas, e as políticas inclusivas podem ser entendidas, entre outras formas, como estratégia de captura dos sujeitos com deficiência, atendendo aos preceitos dessa racionalidade.

Ao analisar políticas de inclusão sob a ótica do neoliberalismo, inspirada nos estudos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa DEC/UFSM e GEPI/Unisinos⁴, que agregam diferentes olhares e se constituem como um espaço de leitura e discussão de outras formas de pensar, visualizo práticas de normalização realizadas, em especial, pela/na escola, com a intenção de produção dessas subjetividades desejadas. Tais práticas funcionam como uma forma de padronizar os estudantes a partir de um modelo esperado dentro de uma sociedade neoliberal, a qual tem como objetivo fazer com que todos sejam capazes de participar do cenário competitivo de maneira a atender as demandas do mercado como sujeitos do consumo e da produção.

No entanto, ao atentarmos para as possibilidades múltiplas de relações que podem se constituir nos contextos escolares em função da presença das pessoas com deficiência garantida pelas políticas inclusivas, e mediante a precarização e quase ameaça de revogação desse direito, o olhar produzido passou a ser ressignificado. Assim, assumo a interface neoliberal das políticas inclusivas e olho para ela com o tom da crítica, ao mesmo tempo em que, inspirada em Pagni (2019), Carvalho (2022) e Gallo (2015), passo a visualizar outra possibilidade de significação. A partir de tais autores, me sinto convidada a compreender a escola inclusiva como aquela que se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem voltada às potencialidades dos estudantes. E é por defender a possibilidade de pensarmos a escola inclusiva como esse espaço de vida com/na diferença que entendo ser necessário tensionar a inclusão escolar como mero acesso via diretrizes legais, as quais acabam operando apenas como instâncias de envergadura, controle e formalizações.

Pagni (2019, p. 21) compreende que

(...) as práticas ditas inclusivas aparecem no âmbito da ação política pública, com vistas a garantir o direito das minorias, sob o influxo de movimentos

⁴ Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC), coordenado por docentes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), coordenado por docentes da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

sociais que empreenderam, muitas vezes dentro de uma lógica identitária e, lamentavelmente, de uma economia do capital humano que procura valorizar as diferenças naquilo que pode favorecer as inovações, a eficiência no empreendimento de si e, enfim, favorecer a mobilidade do mercado.

Dessa forma, embora não se possa jamais desprezar a importância das políticas de inclusão, é necessário pensar para além das previsões legais para que possamos avançar na construção de uma nova forma de entender os processos inclusivos e seus desdobramentos. Nesse sentido, muitos estudos têm se dedicado às discussões sobre desafios e possibilidades a partir da inclusão escolar, nas mais diferentes linhas teóricas e abordagens investigativas – o que se comprova pelo gigantesco quantitativo de produções cadastradas no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes encontradas apenas sob o descritor “inclusão” (acima de 26 mil). No entanto, é preciso olhar de forma mais atenta para o que dizem tais pesquisas, sobretudo para poder visualizar os discursos produzidos e, ainda, entender como e em que contexto foram constituídos.

Atualmente, quando se faz tão necessário defender práticas de inclusão, lutar contra discriminações e opressões, defender a educação pública e reafirmar que vidas precarizadas importam, realizar pesquisas afirmativas que estejam inscritas em cenários de resistências torna-se uma possibilidade importante de invenção de outras formas de nos relacionarmos com a diferença. Pesquisas que contribuam para resistência ao senso comum normativo da escola, aos clichês, aos caminhos de mão única, às prescrições diagnósticas e naturalizações de formas únicas de ser dos alunos, às linhas retas do pensamento e à escrita que carrega consigo o peso de dizer o mesmo e nele se afundar.

Nesse percurso, diante da efervescência das provocações ocorridas durante minha trajetória profissional, tanto na gestão (MEC e SMED Canoas/RS) quanto pela experiência em sala de aula, onde sempre encontrei estudantes em processo de inclusão escolar, cujas presenças por muitas vezes me fizeram questionar meu próprio trabalho enquanto professora, me encontro hoje finalizando esta pesquisa. A partir do início de minha participação no Grupo de Estudos da professora Eliana Menezes, vinculado ao DEC/UFSM, das discussões nele geradas e das leituras que me atravessavam constantemente, começo a questionar as formas pelas quais a inclusão ocorre no espaço escolar contemporâneo, um espaço que me parece ser muito mais de obediência e correção, antes mesmo do que de aprendizagem.

Nesse entrelace pesquisa-resistência, pesquisa-militância, pesquisa-afirmação-vida-educação, pesquisa-defesa da escola, a temática da presente proposta de investigação se relaciona com minha caminhada profissional, atravessada pela gestão de políticas públicas de educação inclusiva nas esferas nacional e municipal, e também na docência. Através das experiências que me aproximaram da educação inclusiva, começo a visualizar questões referentes às práticas de inclusão na escola.

Como pedagoga, atuo, no momento, como professora na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, e também na coordenação pedagógica dos anos finais. Estou nessa rede há cinco anos e, nesse período, tenho percebido aquilo que a experiência diante das instâncias do Governo me anunciavam: a presença dos alunos em processo de inclusão na escola pode ser traduzida quase que integralmente pela ocupação de um lugar físico na sala de aula. Investimentos pedagógicos via planejamento de práticas que garantam o acesso ao currículo são frágeis, raros, pontuais.

Logo na capa desta pesquisa é trazido o desenho de um estudante de uma escola da rede municipal de Santa Maria, em que pode-se observar o quanto ele se sente literalmente “fora do jogo”. Em uma quadra de futebol da escola o estudante aparece com uma camisa de outra cor, diferente dos times ilustrados, fora do campo, com sua própria bola, sozinho, ou seja, sem a possibilidade de jogar com alguém. Uma interpretação possível para essa imagem é de que o menino em questão não se sinta pertencente aquele lugar, embora esteja ali de corpo presente, o que se configura como uma in/exclusão. Esse sentimento pode ser ampliado para outros ambientes, escolares ou não, pois no momento que esse sujeito não é visto como potencial de possibilidades nas relações que são estabelecidas com o outro, acaba ficando à margem de qualquer processo cotidiano.

No que tange à escola, percebo, uma invisibilização do aluno em relação às suas especificidades de aprendizagem, o que não os tem impedido de finalizar o ensino fundamental e ingressar no ensino médio. O que sustenta e justifica que práticas inclusivas estejam sendo desenvolvidas dessa forma? Como nós, professores, significamos os percursos desses alunos? Uma das questões que têm garantido essa mobilidade do aluno entre os anos escolares é a forma como a avaliação é realizada (ou não realizada)?

Segundo Pagni (2020, p.63), “o agir reflexivo poderia ser o processo [...] para

o professor elaborar as questões que atravessam sua prática pedagógica, se constituindo numa das formas de pensar reflexivamente sobre a educação”. Nesse sentido, estaríamos agindo mecanicamente por reflexo ou por reflexão? E o quanto esse agir por reflexo tem produzido a automatização da aprovação desses estudantes?

Nas minhas vivências, pude observar que, muitas vezes, a compreensão de que há um amparo legal a sustentar a impossibilidade de reprovação tem conduzido as escolas a fragilizar o olhar pedagógico sobre os alunos, assumindo a presença deles ali apenas para socialização. Por esse viés, abre-se uma prerrogativa para que não se estabeleçam metas curriculares de acompanhamento da frequência, participação nas atividades junto aos demais estudantes e nas avaliações externas. Sendo assim, o entendimento da não reprovação amparada por lei é um argumento presente na escola que acaba sendo utilizado para justificar a invisibilização.

Assim, esta pesquisa parte da minha percepção enquanto professora, e quer olhar para a não reprovação⁵, fazer perguntas, entender como ela é acionada, significada e, ao final, se há quem escolha outras possibilidades de relação com os alunos. Tais inquietações são assumidas como condição de possibilidade para a proposição desta dissertação de mestrado, mobilizada pela seguinte pergunta: como chegamos atualmente ao discurso institucionalizado e naturalizado de que estudantes com deficiência não reprovam? Entendo que tal discurso ocupa um lugar de verdade no ambiente escolar, o que me mobiliza a pensar de que forma chegamos a essa verdade, como essa prática é significada nas escolas e que efeitos produz nos processos de escolarização dos alunos.

Ao pensar a inclusão a partir de uma defesa imperativa, é necessário ficarmos atentos aos efeitos excludentes produzidos pelas/nas práticas, uma vez que vemos, frequentemente, nas escolas, ações de normalização, as quais, na busca da padronização, acabam excluindo ainda mais os estudantes, pois não respeitam suas individualidades e suas formas singulares de existência. Indo na contramão desse movimento, entendo que é necessário à escola inclusiva querer a diferença, e não tentar oprimi-la.

Nesse sentido, penso que se queremos assumir a inclusão como princípio das

⁵ Cabe destacar que a não reprovação produz uma aprovação automática diferente da progressão continuada que ocorre no ciclo de alfabetização e assumo aqui essa terminologia de “não reprovação” pela recorrência dos discursos dos professores de que “alunos de inclusão não reprovam”.

práticas escolares, é necessário construir um projeto coletivo de reinvenção da escola, rompendo com o modelo de educação assentada primordialmente na norma, na filosofia da representação⁶, nas relações hierarquizadas, nas práticas de moralização, etc. A escola pensada para além dessa perspectiva normativa, não deveria projetar um estudante padrão, mas trabalhar com a pluralidade, com a multiplicidade, com o pensar desalojado. Em tal perspectiva, é prioritário compreender o que embasa a aprovação, muitas vezes automática, desse público.

Considerando que um processo educativo transformador reconhece seus atores como sujeitos protagonistas de suas histórias, o desenvolvimento da presente pesquisa tem como objetivo geral problematizar a naturalização da não reprovação de estudantes com deficiência estabelecida como uma verdade no ambiente escolar e sua implicação nos processos de in/exclusão que são ali (re)produzidos. A partir deste objetivo, estabeleci como objetivos específicos:

- analisar dados estatísticos e marcos legais que regem a Educação Especial na perspectiva inclusiva;
- compreender como a não reprovação potencializa a escola enquanto espaço de normalização;
- problematizar processos de in/exclusão escolar e sua relação com a não reprovação;
- analisar se há nos discursos dos professores brechas que possibilitem que os alunos em processo de inclusão estejam na escola para além das práticas de normalização.

Para tanto, na sequência desta dissertação, delinee o percurso metodológico, apresentando o caminho percorrido ao longo da elaboração deste estudo, bem como a contextualização do cenário investigado.

⁶ A filosofia da representação tem a identidade como princípio e considera a diferença como simples variação dentro da norma, não reconhecendo-a como multiplicidade. Por este viés, enxerga-se o outro como mera representação, produto do meu próprio pensamento ocasionando o apagamento da diferença que ali se apresenta (GALLO, 2009).

3 A PRODUÇÃO DE UM PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 A PROCURA PELO JÁ DITO

No intuito de conhecer as produções acadêmicas existentes sobre inclusão e não reprovação de estudantes com deficiência, foi realizada uma busca nos acervos virtuais de dissertações e teses da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), utilizando o descritor “inclusão e reprovação”. A busca resultou nos seguintes achados:

Quadro 1 – Quantitativo de produções acadêmicas com o descritor inclusão e reprovação

UFSM	UFRGS	UFSCar
840	1611	1508

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Após observar o quantitativo de produções, foi necessário refinar a busca. Para tanto, foi utilizado o marcador de tempo entre 2018 (dez anos após a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva) e 2022, considerando que o período em análise traz também a mudança no Governo Federal, a qual implicou em novas formas de se pensar a inclusão nas escolas.

Assim, chegamos aos números que seguem:

Quadro 2 – Quantitativo de produções acadêmicas de 2018 a 2022

Ano de publicação	UFSM	UFRGS	UFSCar
2018	86	74	243
2019	83	95	181
2020	38	63	58
2021	26	82	90
2022	0	33	67

Total do período	233	347	639
------------------	------------	------------	------------

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Ao olhar para cada uma dessas pesquisas, no entanto, foi possível evidenciar que poucas estavam relacionadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência, ainda que em algum momento da escrita mencionassem os termos utilizados para a busca. Assim, reduzimos consideravelmente o número de produções acerca do que poderia nos interessar, alcançando o resultado abaixo:

Quadro 3 – Quantitativo de produções acadêmicas de 2018 a 2022 relacionadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência

Ano de publicação	UFSM	UFRGS	UFSCar
2018	4	1	28
2019	4	1	12
2020	3	1	3
2021	1	2	12
2022	0	1	7
Total do período	12	6	62

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Ao analisar cada título e resumo dessas produções, percebo que, embora todas tratem de alguma forma sobre inclusão escolar, apenas um trabalho adentra nas discussões referentes à avaliação e reprovação de estudantes com deficiência e, por isso, sobre ele me demoro um pouco mais. Os demais escritos, em linhas gerais, abordam temáticas referentes à questões mais específicas dentro da inclusão, como a educação de surdos, a acessibilidade, a formação e organização do trabalho docente no Atendimento educacional Especializado, a medicalização e diagnóstico de estudantes com deficiência, as redes de apoio às escolas inclusivas e, também, o transtorno do espectro autista. Dessa maneira, por não trazerem problematizações direcionadas às questões que me movem na presente pesquisa, por ora, tais trabalhos não recebem uma análise mais aprofundada.

A pesquisa selecionada para análise mais atenta foi uma dissertação de

mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, defendida em 2018, elaborada por Júlia Milani Reis e orientada pela Prof^a Dr^a. Clarice Traversini (*in memoriam*). O estudo, intitulado *(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade/série*, objetiva conhecer as práticas avaliativas colocadas em ação em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade de Porto Alegre/RS, e como tais práticas se articulam à lógica da inclusão escolar. Para tanto, são analisados os significados atribuídos pelos professores de um projeto de enfrentamento à distorção idade/série nos Anos Finais do Ensino Fundamental, denominado “Trajetórias Criativas”.

Por meio de entrevistas realizadas com professores e encontros de grupo focal com o mesmo público, a autora considera que as práticas avaliativas realizadas nesse projeto buscam a desnaturalização do fracasso escolar e o posicionamento do estudante como aprendiz. Para isso, adotam-se estratégias baseadas em flexibilização curricular, valorização do comportamento na avaliação e os saberes básicos em português e matemática a fim de aproximar o aluno da norma e a manutenção do fluxo escolar.

3.2 TRAÇANDO O CAMINHO

Para o desenvolvimento deste estudo, parti de uma perspectiva pós-estruturalista, mais especificamente de estudos foucaultianos em educação como teorização de análise, com foco na noção de discurso que, de acordo com Foucault (1986), não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história. Considerando que o pós-estruturalismo rejeita as verdades absolutas e procura analisar o passado a fim de entender a construção histórica de cada sujeito, Foucault (1986) traz uma profunda contribuição para pensarmos os processos de construção/produção dos sujeitos, possibilitando um olhar diferenciado para compreender a realidade.

Dessa forma, a análise proposta partiu dos discursos presentes nos documentos e legislações que regem a educação especial na perspectiva inclusiva, e buscou conhecer e explorar a fala de professores no que tange ao seu entendimento a respeito da não reprovação de estudantes com deficiência. Isso porque

discursos sobre a inclusão – e os vocabulários de que se valem para serem pronunciados – e as práticas discursivas mantêm, entre si, relações de imanência. Mas isso não significa que não se possa – e se deva – interferir em

alguns pontos dessa articulação discursos-práticas de modo a termos mais claros seus efeitos, sejam eles positivos, sejam eles negativos. Ou se preferirmos: estejam ou não estejam em sintonia com o que consideramos ser melhor para nós (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.132).

Nessa perspectiva, percebi este estudo como uma possibilidade de problematizar verdades que são (re)produzidas nas escolas, e colocá-las sob suspeita, utilizando para tal a análise do discurso de Foucault (1986). Concordando com Rosa Maria Bueno Fischer (2003, p. 385), “pesquisar nessa perspectiva é fugir das explicações de ordem ideológica, das teorias conspiratórias da história, de explicações mecanicistas de todo tipo”. A autora ainda ratifica a importância de um olhar diferenciado às práticas discursivas e não discursivas, de modo a enxergar para além do que é óbvio, visível, estar atento aos entremeios, aos vazios, ao que não está explícito.

Ao escrever sobre os domínios foucaultianos (arqueologia, genealogia e ética), Veiga Neto (2007) salienta que, enquanto a arqueologia é um método das análises discursivas e examina o momento, a genealogia pode ser considerada uma tática que coloca os saberes em jogo e examina o processo. Assim, a arqueologia e a genealogia se constituem como dois conjuntos complementares, sendo que a genealogia põe em prática outros princípios formados através, apesar ou com o apoio da arqueologia. Nas palavras de Veiga Neto (2007, p.64),

[...] o que muda da arqueologia para a genealogia é principalmente a regionalidade e a ênfase que cada uma dá ao tempo envolvido nas mudanças dos saberes. Além disso e por causa disso, em geral mudam os “tamanhos” dos objetos.

No segundo domínio, o ser-poder, há preocupação com a articulação entre saber, poder e verdade. O poder não é considerado como algo que o sujeito tem, mas sim uma relação de forças e, por ser uma relação, o poder é onipresente, ou seja, está em todas as partes, é algo que se exerce, funciona como uma maquinaria e se dissemina por toda a estrutura social. Foi dessa articulação que partiram minhas análises iniciais, considerando tanto as contribuições arqueológicas quanto as genealógicas para delinear as tramas nas quais vêm ocorrendo os discursos sobre a aprovação/ reprovação dos estudantes considerados público-alvo da educação especial.

Seguindo a perspectiva foucaultiana, para analisar um discurso é preciso, antes de qualquer coisa, despir-se da esperança de encontrar soluções, respostas

imediatas, nem se ancorar em qualquer conceito fechado, conclusões únicas ou verdades absolutas. O filósofo francês afirma, ainda, que o discurso sempre se produz em função de relações de poder, ultrapassando a simples comunicação ou os signos. Assim, me propus a conhecer as condições de existência do discurso acerca da não reprovação de estudantes com deficiência, e busquei colocá-lo sob suspeita. Fischer (2001, p. 222) esclarece que

o convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nós é tão evidente. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos.

Tendo como ponto de partida minhas inquietudes, tive a intenção de mapear os elementos constitutivos dos discursos que conduzem as práticas da não reprovação de estudantes público-alvo da educação especial no ensino básico. A partir disso, realizei a análise dos dados estatísticos e marcos legais que regem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, e os seus efeitos na escola inclusiva. Além disso, juntamente com professores, busquei compreender de onde vem a recorrência do discurso de que alunos em processo de inclusão não reprovam e, ainda, ressaltar a problematização dos processos de in/exclusão escolar e sua relação e/ou efeito com a não reprovação desses estudantes, a fim de desnaturalizar as verdades assumidas para que seja possível ensaiar outras possibilidades de realização das práticas, bem como outras formas de os alunos existirem na escola.

No que se refere às orientações contidas nas diretrizes legais, foram analisados os seguintes documentos:

Quadro 4 – Documentos legais analisados

DOCUMENTO	ANO	ASSUNTO
Constituição Federal	1988	Apresenta no art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.
Declaração de Salamanca	1994	Trata de princípios, políticas e práticas na área da educação especial.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU	2006	Estabelece medidas para proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Orienta os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.
Resolução 04/2010 CNE/CEB	2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Resolução 7/2010 CNE/CEB	2010	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
Decreto 7611	2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
Base Nacional Comum Curricular	2017	Estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se

		espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Ao deparar-me com a recorrência de discursos tomados como verdadeiros, surge a necessidade também de aprofundar a noção de verdade em Michel Foucault (2014). Para o autor, “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2014, p. 52), ou seja, a verdade se produz como um acontecimento e, assim, deve ser vista a partir de práticas discursivas (o que é efetivamente dito, visto) e práticas não discursivas. Partindo desse pressuposto, o que se pretendeu neste estudo foi buscar a multiplicidade escondida nas coisas ditas, buscar no que – até então – era certeza, modos outros de compreender a formação histórica e questionar a produção de significados da linguagem e seus efeitos.

Desse pensamento, emergiram alguns questionamentos quando da análise de alguns documentos legais. As orientações neles contidas conduzem para um caminho possível dentro da escola? Ou fazemos todos o percurso “tropeçando” em coisas que nos são ditas e que, muitas vezes, nos parecem inquestionáveis? Há quem potencialize múltiplos trajetos possíveis para um mesmo caminho?

Quando pensamos nas bases em que estamos construindo as estruturas da vida escolar dos estudantes, muitas vezes não nos autorizamos a contestá-las, pois são vistas como verdadeiras por terem sido instituídas como corretas desde a modernidade, e assim seguimos apenas reproduzindo o que nos foi apresentado como ideal, afinal, fomos moldados social e culturalmente para isso. Em se tratando dos saberes escolares, parece óbvio esperar que um estudante, seja quem for, se aproprie de uma gama de conhecimentos curriculares úteis para a sua vida em sociedade, mas essa expectativa nem sempre se efetiva. Quando o aluno não aprende, a escola fracassa? Seria então a transmissão de um conjunto de saberes oficializados pelo currículo o objetivo da escola? Enquanto professores, estamos na escola apenas para ensinar ao aluno, que deve aprender um conteúdo? Por que enviamos as crianças para a escola?

Fazer essas perguntas me faz pensar que os significados que construímos para a escola determinam os significados que construímos para as práticas inclusivas e a

presença de alunos em processo de inclusão na escola. Se eu assumo que a escola existe para ensinar conteúdos, e que aprender significa se apropriar desses, então, logicamente entendo que aqueles que não estão conseguindo aprender não deveriam estar ali. Assim, diante da imposição legal da matrícula, não há outra possibilidade de relação que não passe pela invisibilização dessas presenças, as quais não atendem os objetivos propostos para as práticas. Por que avaliar e por que não aprovar se não há nada a se esperar? Como justificar políticas inclusivas se assumimos a escola como sinônimo de uma compreensão de ensino e aprendizagem centrada nos saberes constituídos desde a modernidade como verdades a serem transmitidas? Diante disso, é preciso ressaltar que

[...] a produção do saber é movida por uma vontade de verdade, e instituir uma verdade é um ato essencialmente político, é o exercício de um poder. Dessa forma, foi na constituição da ciência moderna, exercício de uma poderosa máquina de poder, que se tratou de instituir uma verdade científica indubitável, que o processo educacional articulou-se em pedagogia, como forma de construir uma verdade sobre o ensino e a aprendizagem (GALLO, 2004, p. 91).

Pensar sobre o que vem sendo produzido historicamente no campo da educação é importante porque determinados discursos, tomados como verdadeiros, têm poder de sujeição sobre a vida do outro. A partir dessa ótica, as verdades devem ser postas sob suspeita, tensionadas, pois ao instituir o certo e o errado, elas governam, conduzem, subjagam as formas de existir no mundo e, nesse caso, na escola. Precisamos olhar para a escola e para as verdades que a constituem, procurando compreender como os sujeitos que ali estão são afetados pelo que é dito. Que significados para as políticas inclusivas e a presença de alunos em processo de inclusão foram naturalizados? Que verdades sustentam as práticas? Há uma escola possível de ser vivida quando a apropriação do conteúdo curricular pelo aluno não acontece?

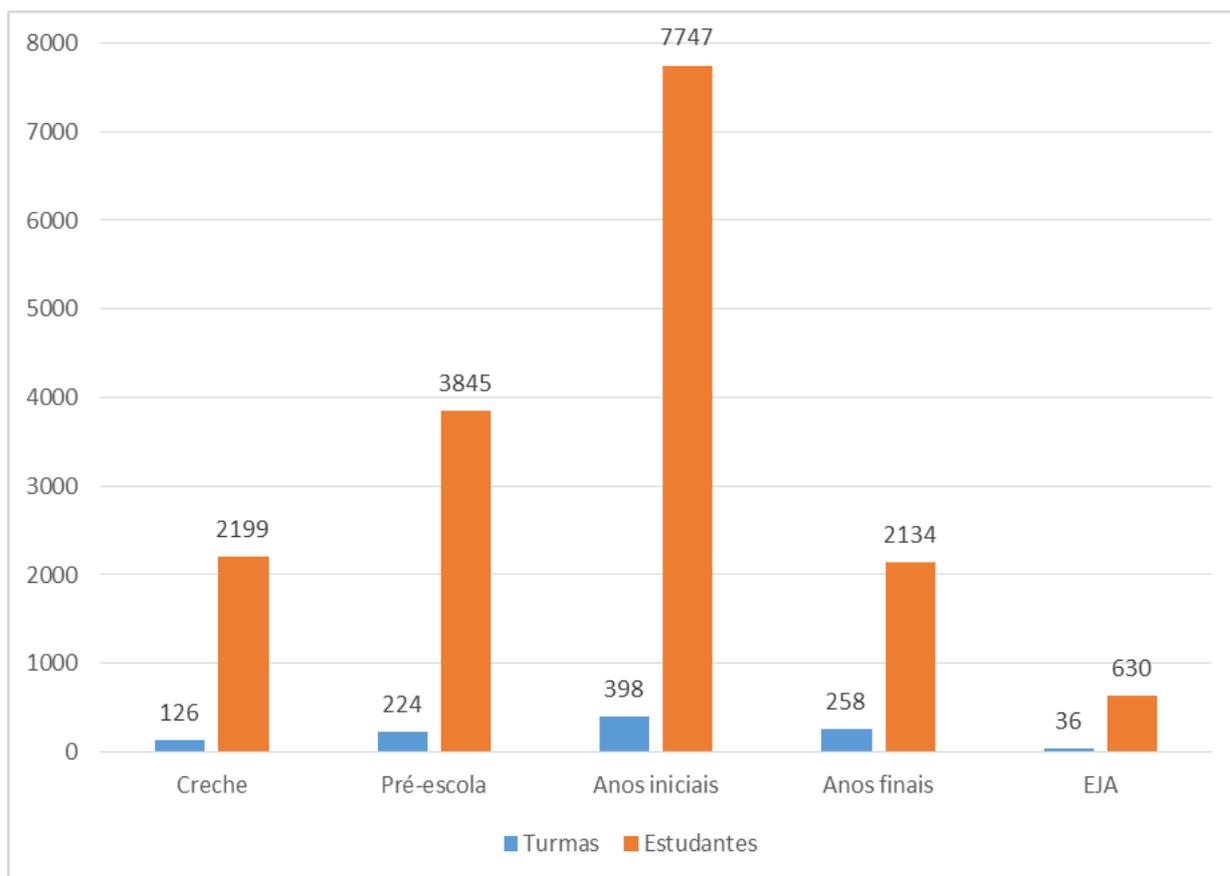
Nesse sentido, além da análise de documentos, para produzir a materialidade da pesquisa, debruçei-me sobre indicadores do Censo Escolar específicos a respeito da escolarização dos sujeitos em processo de inclusão da rede municipal de ensino de Santa Maria. Também busquei subsídios para a construção escrita por meio de um questionário, o qual enviado a docentes da referida rede com atuação na educação básica, com devolutiva de 71 professores, e entrevistas (Anexo I) realizadas com quatro (04) professores/as regentes de diferentes escolas da Rede Municipal de

Ensino de Santa Maria que tivessem estudantes em processo de inclusão em suas salas de aula.

3.3 O CENÁRIO INVESTIGATIVO

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria é composta por 80 escolas, sendo 54 de ensino fundamental, 24 de educação infantil e, ainda, 2 escolas profissionalizantes, as quais atendem a um total de 19.555 estudantes, conforme o documento “SMED em números”, disponível no site da prefeitura da cidade⁷. Ainda, conforme o referido documento, o quantitativo de turmas e estudantes está dividido da seguinte forma:

Gráfico 1 – Números relativos à Rede Municipal de Ensino de Santa Maria

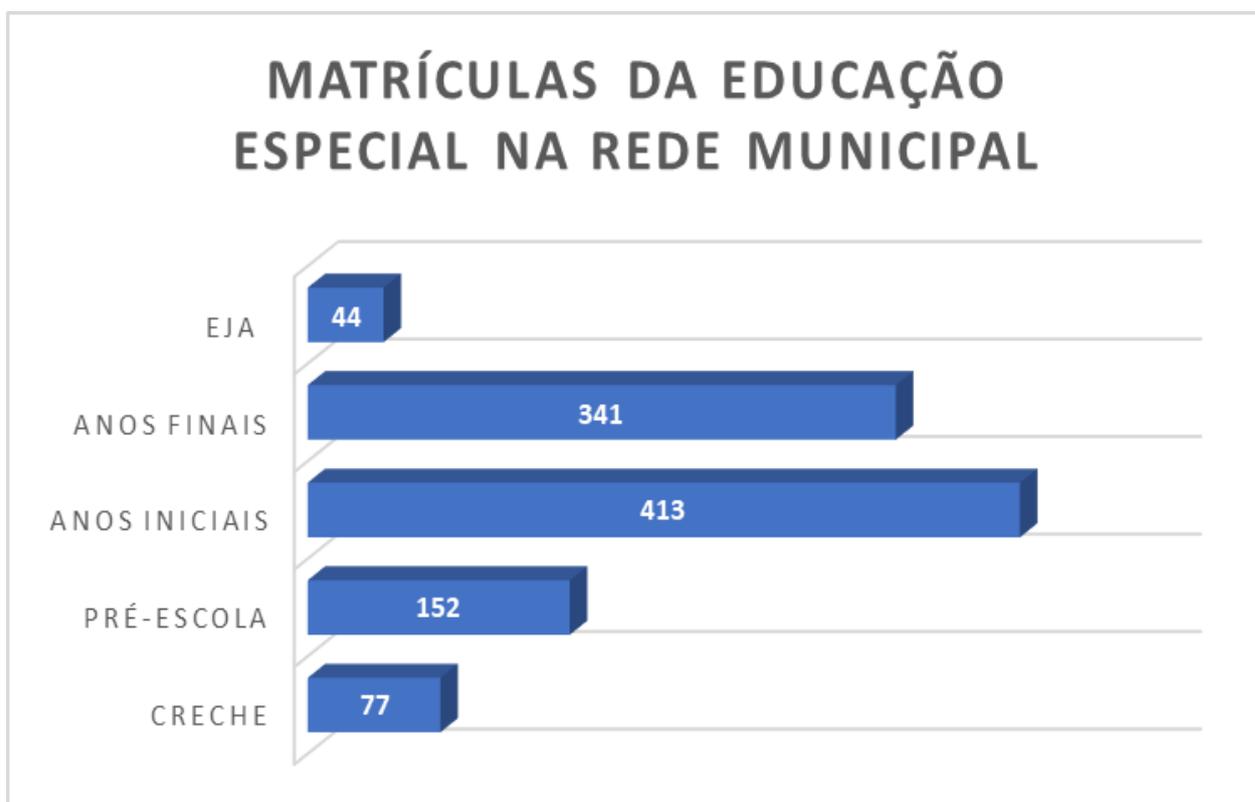


Fonte: Relatório “SMED em números” (2022). Disponível em:
<https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/1275-edi%C3%A7%C3%A3o-atual>

⁷ Esse documento pode ser acessado em:
<https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/1275-edi%C3%A7%C3%A3o-atual>.

No que diz respeito aos estudantes “da educação especial”⁸, há 1027 alunos matriculados em 72 escolas municipais, de acordo com o Censo Escolar MEC/INEP (2022), o que representa 5,25% do total de matrículas da rede. Dessas, o maior quantitativo está localizado nos anos iniciais, diminui gradativamente nos anos finais e consideravelmente na Educação de Jovens e Adultos, como fica evidente no gráfico 2, abaixo.

Gráfico 2 – Matrículas da Educação Especial na Rede Municipal

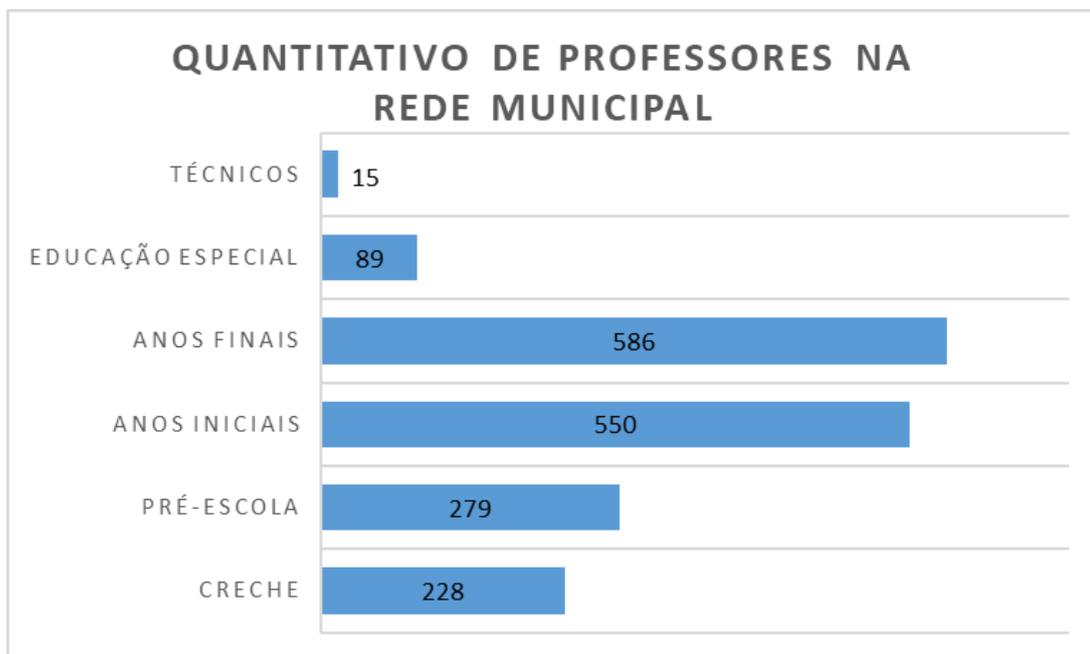


Fonte: Censo Escolar (2022)

O quadro docente, por sua vez, é composto por 1747 professores, distribuídos da seguinte maneira:

⁸ A própria demarcação desses alunos como “alunos da educação especial” já se anuncia, para mim, como uma questão a ser problematizada. Não são alunos da escola? São alunos da educação especial na escola? Que significados os professores e alunos que não são “da educação especial” constroem sobre esses alunos? Como tais significados sustentam e orientam as práticas escolares? Que efeitos esses significados produzem nas constituições subjetivas dos alunos “da educação especial”?

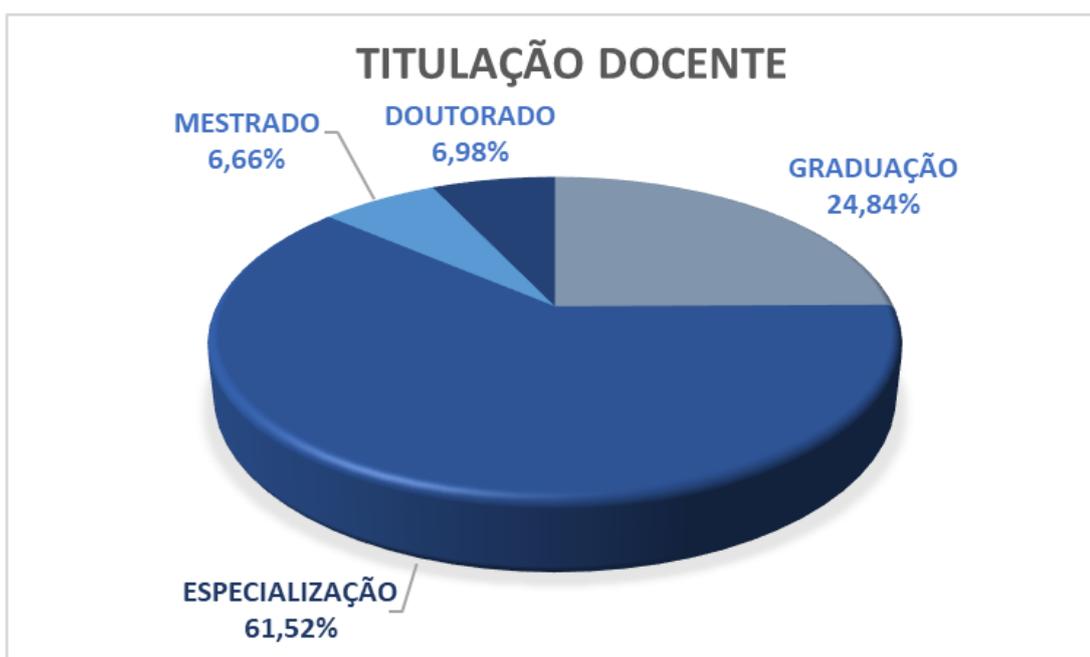
Gráfico 3 – Quantitativo de professores da rede municipal



Fonte: Relatório “SMED em números” (2022)

Desses professores, a ampla maioria (75,16%) possui pós-graduação, e há docentes com especialização, mestrado e doutorado, o que demonstra a busca de tais profissionais por formação continuada.

Gráfico 4 – Titulação dos docentes da rede municipal de ensino



Fonte: Relatório “SMED em números” (2022)

Considerando esse quadro docente, foram convidados 4 professores, aqui nomeados como A, B, C e D, pelo critério de possuírem perfis diferentes de atuação, formação e tempo de serviço, para participar de uma entrevista. Além da preservação de suas identidades, como procedimento ético da pesquisa, apresentamos aos professores um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III), com esclarecimentos sobre as intenções da pesquisa, os benefícios e os riscos de participação no estudo.

Quadro 5 – Perfil dos professores entrevistados

PROFESSOR	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO
Professora A	Licenciatura em História e Mestrado em Humanidades e Linguagens	Anos finais/ EJA	9 anos
Professor B	Licenciatura em Ciências Biológicas e Mestrado em Educação em Ciências	Anos finais	3 anos e 7 meses
Professora C	Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação	Anos iniciais	21 anos
Professora D	Licenciatura em Pedagogia	Anos iniciais	4 anos

Fonte: elaborado pela autora (2023)

As entrevistas foram realizadas durante os meses de março e julho de 2023, e as questões construídas (Anexo I) foram pensadas como disparadores de uma conversa sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula relacionadas aos estudantes com deficiência. Mais especificamente, buscava-se abordar a questão da avaliação que levaria à possível aprovação ou a reprovação desses alunos, bem como

o conhecimento e a compreensão que possuem das orientações legais existentes sobre essa temática e suas influências no trabalho docente.

Após a realização da entrevista, foi possível perceber que os fatores utilizados como critério para a escolha dos/as docentes, relacionados a diferentes áreas de formação, tempo na docência e segmentos de atuação, não interferiam na compreensão, tampouco no trabalho desenvolvido junto a estudantes com deficiência em sala de aula, fatos que foram evidenciados pelas falas dos entrevistados, que muitas vezes tiveram um posicionamento semelhante, como poderemos observar nas análises posteriores. Assim, dei prosseguimento às entrevistas, em concomitância com a busca, via questionário, de dados quantitativos que me possibilitassem visualizar de maneira mais objetiva o conhecimento dos/as professores/as sobre a questão da aprovação/não reprovação dos estudantes em processo de inclusão. O questionário mencionado foi construído via ferramenta virtual *Google Forms*, com duas questões objetivas, sendo que uma delas teria uma descrição posterior, a depender a opção informada, conforme pode ser visto na figura 1, a seguir.

Figura 1 – Formulário enviado aos professores

The image shows a screenshot of a Google Forms survey. At the top, there are navigation tabs: 'Perguntas', 'Respostas' (with a count of 71), and 'Configurações'. The main title of the form is 'Pesquisa de Mestrado'. Below the title, there is a descriptive text: 'Convide para participar de pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Professora Drª Eliana da Costa Pereira de Menezes.' The first question is a multiple-choice question: 'Você já ouviu falar sobre uma normativa legal que orienta para a não reprovação de estudantes público alvo da educação especial?'. It has two options: 'Sim' and 'Não'. A red asterisk is visible to the right of the question. The second question is also a multiple-choice question: 'Em caso afirmativo você saberia indicar qual é esse documento?'. It has two options: 'Sim' and 'Não'. Below the second question, there is a text input field labeled 'Qual?' with the placeholder text 'Texto de resposta curta'.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

O formulário, diferente da entrevista que aconteceu presencialmente, foi disparado por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* para grupos de professores da Rede Municipal de Ensino, por entender que essa seria uma forma de abranger um número maior de professores em relação ao meu alcance via e-mail. O preenchimento foi feito de forma on-line, durante o período de um mês. Foram obtidas 71⁹ respostas, como podemos observar no gráfico 5, abaixo:

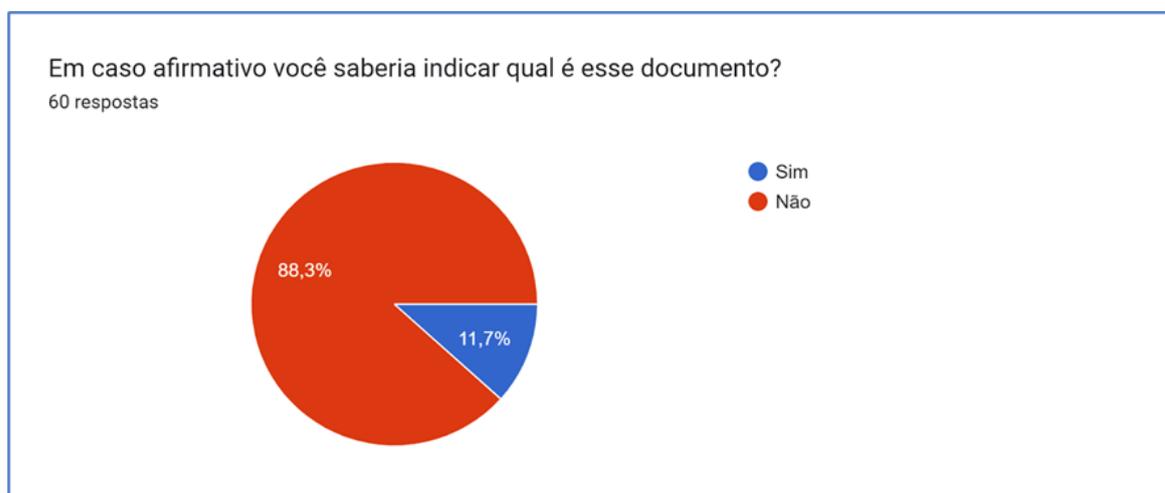
Gráfico 5 – Conhecimento dos professores acerca da existência de normativa legal sobre não reprovação



Fonte: elaborado pela autora (2023)

⁹ Cabe ressaltar que, apesar de ser um questionário extremamente sucinto, o que facilitaria a devolutiva, o quantitativo se mostra baixo em relação ao número de professores/as para os quais foi divulgado. Tal fato pode ter diversas interpretações, dentre elas a sobrecarga de trabalho que fez com que sequer abrissem o *link* da pesquisa, a falta de credibilidade das pesquisas acadêmicas por parte de professores/as atuantes na escola e, ainda, as rotinas diárias da vida em uma sociedade neoliberal que sobrecarrega a todos.

Gráfico 6 – Conhecimento dos professores sobre a legislação que ampara a não reprovação



Fonte: elaborado pela autora (2023)

A leitura dos dados obtidos com a participação dos professores via resposta ao formulário reafirmam a problematização pretendida com esta pesquisa, construída a partir das minhas experiências docentes e anunciada como uma hipótese investigativa desde o início da dissertação. Dentre os docentes que responderam o formulário, 63,4% acreditam haver uma legislação que ampara a não reprovação de alunos em processo de inclusão escolar, no entanto, 88,3% deles não sabe indicar que legislação seria essa. Quando se referem aos documentos que orientam a não reprovação dos estudantes com deficiência, as normativas indicadas nos formulários mencionaram majoritariamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

A análise de tais números, em interlocução com o que dizem os documentos legais e os professores acerca da inclusão, dos processos de avaliação, da reprovação e não reprovação dos alunos, constitui a sequência deste percurso investigativo. As discussões desenvolvidas a seguir foram construídas com a intenção de analisar dados estatísticos e marcos legais que regem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, compreender como a não reprovação potencializa a escola enquanto espaço de normalização e, também, problematizar processos de in/exclusão escolar e sua relação com a não reprovação.

Considera-se que a problematização da naturalização da não reprovação como

uma verdade produzida passa pela análise dos referenciais legais relativos à inclusão escolar, No entanto, não há, nesses documentos, nenhuma orientação específica e, ainda assim, esse discurso é reafirmado pelos professores como uma verdade que acaba por guiar algumas práticas. Por isso, faz sentido insistir no questionamento de como ela ganha força, o que é discutido ao longo desta pesquisa.

4 APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E BIOPOLÍTICA

No Brasil, a obrigatoriedade da educação primária está assegurada desde a Constituição de 1934, porém, foi o texto constitucional de 1988 que declarou a educação como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado, bem como proclamou como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como a garantia de um padrão de qualidade de ensino. Até meados de 1930, a problemática da educação no Brasil ocupava-se, prioritariamente, com o acesso das crianças à educação, e foi

[...] apenas diante da obrigatoriedade escolar, atrelada ao convencimento social das vantagens da escolarização para toda a população, que a permanência na escola vai prevalecer, mesmo em face de resultados negativos, como a reprovação. É nesse contexto que cursar novamente uma mesma série passa a ser admissível e, cada vez mais, obrigatório, tornando quantitativamente expressiva a repetência (GIL, 2018, p.6).

Dessa forma, a reprovação escolar surge como um problema em nosso país a partir dos anos de 1970, momento em que aparece mais frequentemente como um episódio negativo, e começa a ganhar maior importância nos debates de gestores e professores. A partir da existência de dados estatísticos, começa-se a visualizar o movimento dos alunos na escola (GIL, 2018) e, então, compreender a reprovação como algo a ser evitado, uma vez que estava evidente a crescente distorção idade/série dos estudantes considerados incapazes de avançar para as etapas subsequentes. Nesse sentido, foi

[...] com a ampla adesão do pensamento pedagógico e da prática docente à ideia de homogeneidade e padronização, bem como com a efetiva ampliação das vagas na escola obrigatória, que passa a ser possível ver na exclusão dos alunos que não aprendem um problema educacional (GIL, 2018, p.10).

Segundo Antunes (2022), foi somente na década de 1990 que as discussões sobre o modo de ser e de aprender do aluno ganharam maior abrangência. Dessa forma, passou-se a refletir sobre a individualidade do estudante em questões escolares, o que está estreitamente relacionado à lógica do neoliberalismo, a qual espera que o aluno tenha autonomia suficiente para gestar seus processos de aprendizagem, ou seja, ser empresário de si, investindo permanentemente em seu

capital humano¹⁰ com vistas a maximizá-lo.

Por esse viés, a aprovação e/ou reprovação escolar pode ser pensada como um mecanismo biopolítico que atua como forma de controle na intenção de produzir indivíduos obedientes, produtivos e disciplinados. O Estado, por sua vez, por meio da reprovação, consegue selecionar os alunos que não correspondem ao esperado, reforçando os padrões dominantes de comportamento e pensamento que atendam a objetivos pré-determinados, tais como o controle sobre a população, a seleção e a exclusão de indivíduos, além da busca pela homogeneidade.

Com o passar do tempo, começa-se também a considerar que o sistema de reprovação escolar implica em perdas significativas, tanto em termos de recursos humanos como materiais e financeiros, pois o Governo precisa investir um ano a mais na escolarização do mesmo estudante. Nesse sentido, o investimento feito nesse estudante precisa ser pensado em termos de economia política¹¹, para que seja possível imprimir, na sua condução, menos tempo, energia e força e, ainda assim, obter mais autoinvestimento.

O Brasil, por muito tempo, apresentou índices muito elevados de reprovação escolar. Em 2008, cerca de 74 mil crianças de seis anos foram reprovadas, um dos motivos que sustentou a necessidade da progressão continuada dentro do ciclo de alfabetização, trazida pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Tal legislação estabelece que os três primeiros anos do ensino fundamental devem proporcionar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2020, p. 8-9).

¹⁰ Entende-se por capital humano o conjunto de recursos que podem ser utilizados para aumentar a produtividade do indivíduo, tais como educação, treinamento, habilidades e aptidões.

¹¹ Sobre economia política, Foucault (2008, p. 12) argumenta que “não é uma ciência que se limita a descrever as leis do mercado, mas é um discurso que produz subjetividades específicas, que produz indivíduos obedientes e produtivos”.

A partir de então, o ciclo de alfabetização é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, pela complexidade da alfabetização e por considerar que, raramente, as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo. Logo, constitui-se em um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo de três anos.

Porém, creio que também seja importante tensionar a efetivação do ciclo de alfabetização apenas como algo positivo, enxergando, através dos benefícios que a teoria nos traz, algumas intencionalidades outras que podem implicar em processos excludentes. Isso porque, muitas vezes, o conceito de progressão continuada, utilizada no bloco pedagógico, é facilmente associado à aprovação automática, o que acaba desencadeando outros fatores igualmente merecedores de atenção, entre eles a falta de investimento pedagógico naqueles estudantes que apresentam especificidades educacionais, já que estes avançarão para o próximo ano de qualquer maneira, fato semelhante ao discutido nesta pesquisa sobre os estudantes com deficiência.

Por esse viés, a progressão automática, pensada como uma estratégia para a diminuição dos índices de repetência, surge como uma solução superficial e ineficaz no momento em que desconsidera as desigualdades sociais e culturais – que interferem na aprendizagem – de cada sujeito que compõe a sala de aula. Enquanto isso, essa estratégia busca apenas regularizar o fluxo escolar na tentativa de garantir a otimização dos recursos financeiros que estariam sendo “desperdiçados” com a reprovação. Nessa perspectiva, Patto (2000, p.195) afirma que “democratizar a escola tem sido principalmente abrir as portas trancadas das séries subsequentes, importando pouco a qualidade do ensino oferecido”.

Um exemplo da distorção do conceito da progressão automática são as próprias avaliações de larga escala¹², que acontecem dentro do ciclo de alfabetização, contrapondo a ideia de que cada criança tenha o seu tempo de aprender, já que são

¹² Avaliações aplicadas a uma grande quantidade de alunos em um determinado período de tempo para medir o desempenho dos alunos, da escola ou de um sistema de ensino. Ex: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).

aplicadas durante o segundo ano do ensino fundamental. Tais avaliações surgem na pauta política do Brasil, no final da década de 1980, seguindo uma tendência internacional quando, na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), fica estabelecida a exigência da melhoria da qualidade da educação. Tal melhoria, no entanto, passou a ser progressivamente medida por meio desses instrumentos, e está diretamente relacionada ao financiamento de agências internacionais para a mudança de políticas educacionais que alcancem tais resultados.

Destaca-se, entre os organismos internacionais de maior influência nas políticas educacionais brasileiras, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e o Grupo Banco Mundial (GBM). Destes, porém, apenas a UNESCO possui viés educacional, sendo as demais instituições relacionadas a aspectos econômicos/financeiros/comerciais, o que já anuncia a relação estabelecida entre educação e economia em uma sociedade neoliberal, sendo que a “atuação dos organismos internacionais, enquanto difusores de uma pedagogia política do capital, ocorre, sobretudo, em consonância com o processo de recomposição do capitalismo internacional” (ESTEVES; SOARES, 2020, p. 685). Assim,

em muitos países, elaboradores de políticas, políticos e formadores de opinião mantêm a narrativa de uma sociedade de rápida mudança e de um futuro desconhecido, argumentando que isso requer que a prioridade da educação seja sobreviver na economia global. Essa forma de pensar geralmente conduz a certa definição do que é assim chamado de “fundamentos” da educação. Estes se definem em termos de conhecimentos e habilidades úteis para o funcionamento da economia – com referência ao mercado de trabalho e à competição – e para adaptações flexíveis às condições em permanente mudança. Como resultado, os sistemas educacionais no mundo todo estão cada vez mais parecidos (BIESTA, 2018, p. 26).

A intenção da escola, nessa perspectiva, está estreitamente associada ao fortalecimento dos desejos dos indivíduos em participar ativamente de uma sociedade capitalista, na qual o consumo é cada vez mais estimulado para fazer “girar a roda” da economia. Contudo, são desconsideradas algumas questões que deveriam ser centrais na escola, e que também permeiam os processos de aprendizagem, entre elas as relações sociais ali produzidas que nos permitem visualizar a diferença como legitimidade.

A cultura da medição (BIESTA, 2018), que tem ocorrido em muitos países,

contribui significativamente para a vigilância e controle das práticas educacionais. De outra parte, alimenta a competição entre os estudantes e, aqui, destaco mais uma vez a problemática das avaliações em larga escala, considerando seu caráter reducionista e homogeneizador, bem como a incapacidade de capturar a complexidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a progressão automática também pode mascarar um processo de invisibilização de determinados estudantes.

O conceito de progressão continuada, trazida no ciclo de alfabetização, voltou a ser amplamente discutido no ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19, que assolou todo o mundo e trouxe consequências para a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse período, várias foram as questões que se colocaram como dificultadoras para a continuidade dos estudos, desde a falta de estrutura tecnológica para acompanhar as aulas remotas, o abalo psicológico causado pela insegurança do momento, a falta de provimentos básicos às famílias de baixa renda e em situação de vulnerabilidade que perderam suas fontes de renda, a sobrecarga de trabalho e a falta de formação dos professores para a utilização de plataformas virtuais e, acima de tudo, o luto vivido por milhares de famílias por conta da perda de seus entes queridos. Dessa forma, nos anos de 2020 e 2021, os sistemas de ensino foram orientados a utilizar a progressão continuada para todos os estudantes, considerando as especificidades do período pandêmico e suas implicações no processo de aprendizagem dos estudantes.

Ao voltar o olhar para a taxa de rendimento escolar anterior à pandemia, temos, segundo o Censo Escolar 2019 (MEC/INEP), o índice de 7,5% de reprovação na educação básica (ensino fundamental e médio). Já em 2022, esse quantitativo cai para 4,2%, o que, em parte, se deve à mudança de concepção na forma de avaliar após a pandemia, bem como às orientações para evitar a retenção escolar.

Esses dados estatísticos sobre o rendimento escolar dos estudantes provocaram a reflexão sobre algumas questões consideradas de importante problematização nesse panorama. São elas: como a reprovação escolar, em um cenário econômico pós-pandêmico, impacta no país? Com que intenções o Estado procura evitar a reprovação? Como ele investe biopoliticamente para que ela não ocorra?

De acordo com Rodrigues (2018, p 71),

a educação no Brasil se tornou alvo de políticas públicas financiadas por organismos internacionais como o Banco Mundial que propõe a países periféricos programas que oferecem projetos que venham elevar a economia dos países em desenvolvimento. Assim, o Banco Mundial assumiu importante papel na reestruturação do sistema educacional brasileiro perpassando pela organização de financiamento e manutenção da educação básica pública.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, quando o país se comprometeu a erradicar o analfabetismo e universalizar a educação, iniciou-se um projeto educacional a nível mundial, com a intenção de uniformizar as políticas educacionais para que todos tenham acesso a uma educação de “qualidade”. Esse projeto pode ser entendido como uma forma de atender aos preceitos de um movimento neoliberalista que caminha para uma globalização hegemônica da economia, visando atender aos interesses do mercado. Nesse sentido, quanto mais esse sujeito for alvo dos discursos e práticas educacionais gestados pela racionalidade neoliberal via políticas educacionais para a escola obrigatória, mais ele poderá ser subjetivado pela necessidade de autogoverno, com vistas ao investimento em seu capital humano.

A esse respeito, uma pesquisa¹³ realizada em 2020 pelo Instituto Insper em parceria com a Fundação Roberto Marinho, apontou que o acréscimo de um ano de escolaridade para toda a população elevaria o PIB *per capita* do Brasil em cerca de 10%, uma vez que o país perde, ao ano, 395 mil reais por estudante que não conclui a educação básica. Ou seja, para o Governo, mais que uma preocupação com a qualidade de vida ou com a formação dos cidadãos, o ensino escolar é uma questão de economia.

Então, voltando às questões supracitadas, uma das variáveis possíveis é de que a reprovação, um dos fatores que leva à evasão escolar e, conseqüentemente, a um maior prejuízo em termos financeiros, não seja vantajosa para o país. Nessa perspectiva, a não reprovação pode ser pensada enquanto uma estratégia biopolítica acionada no contexto de uma racionalidade neoliberal, no qual os dados estatísticos sobre aprovação/reprovação direcionam as políticas educacionais. Além disso, tais dados conduzem as ações a serem desenvolvidas a fim de que a escola consiga formar cidadãos empreendedores de si, tornando-os mais eficientes para o jogo econômico.

¹³ Conseqüências da violação do direito à educação.

Entendendo a biopolítica como um conjunto de estratégias do Estado para realizar a gestão da vida da população, a escola surge como um local privilegiado para que esse “controle” ocorra através do currículo. Este estabelece os saberes e conhecimentos que devem ser ali adquiridos, bem como a avaliação, instrumento majoritariamente utilizado para definir sobre o avanço ou a retenção dos alunos. Isso porque

os dispositivos de avaliação exercem, portanto, uma função “biopolítica”, na medida em que visam, ao mesmo tempo, a qualificação de certas formas de vida e, correlativamente, a desqualificação de outras. De um lado, trata-se de identificar, localizar e classificar segmentos individuais e/ou coletivos, descrevendo e mensurando seus atributos, a fim de definir que política de investimentos deve ser a eles aplicada, tendo em vista a elevação da quantidade de capital humano ali antevista ou estimada (SILVA; COSTA, 2016, p. 833).

Em suma, com essa breve análise do histórico e das relações entre aprovação e reprovação no contexto nacional, percebeu-se que muitas podem ser as intenções de evitar a reprovação escolar, dentre elas, melhorar os índices educacionais do país em um contexto global aparece com destaque, apesar da aprovação, por si só, não garantir em nenhum momento o sucesso ou fracasso de cada estudante. Fatores como o currículo, o ensino, a formação de professores, a diferença presente em toda sala de aula e é intrínseca a cada ser humano, acabam ficando à margem desse processo. Assim, entre tantas perguntas e algumas suposições, vamos, na próxima seção, dedicar um olhar mais atento ao que as políticas de inclusão nos trazem a respeito da aprovação/reprovação dos estudantes que, atualmente, compõem o seu público.

4.1 A PRODUÇÃO DA NÃO REPROVAÇÃO SOB A ÓTICA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Pensar práticas de inclusão das pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular requer, no meu ponto de vista, discussões aprofundadas de teorias e legislações que garantam o acesso e a oferta de uma educação de qualidade para todos, bem como um olhar atento para autores que problematizam os significados que temos construído para a escola e para inclusão. Nesse sentido, inicio retomando brevemente alguns dispositivos legais que asseguram o acesso e a participação do

público-alvo¹⁴ da educação especial nas escolas, aliados a alguns autores que trazem relevantes contribuições no que tange à área de conhecimento aqui explorada. Teoria, legislações e autores que não podem ser tomados como estatuto de verdade e que, sempre, estarão sujeitos à tensionamentos.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) definida pelo MEC em 2008 e discutida com a sociedade civil e privada, foi escrita com a participação de muitas pessoas e instituições, sendo considerada, por muitos, como uma das conquistas mais importantes na trajetória dos movimentos sociais, na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. A partir de então, a Educação Especial é definida como uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas da educação, e atua de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, disponibilizando serviços e recursos para as atividades de Atendimento Educacional Especializado e a promoção da acessibilidade nos ambientes educacionais.

Essa política está afinada à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2006, homologada pelo Brasil em 2007 e ratificada como Emenda Constitucional em julho de 2008, cujo mérito maior é o de mudar o foco da deficiência do aluno para as barreiras e as práticas que, ao existirem de fato na sociedade, não contemplam as diferenças.

Ao pensarmos em diferença, é importante destacar que esta tem natureza multiplicativa, e não se reduz à identidade, assim sendo, na escola dita inclusiva, é condição mister que se reconheça, valorize e se deseje a diferença, pois ela é elemento constitutivo de todas as relações que ali ocorrem. Segundo Skliar (1999, p. 22), as diferenças “não devem ser entendidas como um estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade” e, por assim dizer, é importante reafirmar a diferença não como um problema a ser superado com processos corretivos, mas como algo natural, que precisa ser respeitado e contemplado não apenas discursivamente.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), define as Diretrizes Curriculares

¹⁴ Termo presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para se referir aos estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Utilizado aqui por ser a terminologia empregada em normativas legais, sem que seu caráter seja assumido pela ótica da economia.

Nacionais Gerais para a Educação Básica, assim como objetiva a sistematização dos princípios e diretrizes gerais da educação básica contidos na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). A referida Resolução, logo em seu primeiro artigo, enfatiza ser baseada no:

[...] direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado Brasileiro, a família e a sociedade tem de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, s. p.).

O termo inclusão aparece novamente no Título II da mesma Resolução, que preconiza princípios de igualdade e condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola. Em consonância com os demais documentos, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, assegura o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência efetivamente matriculadas nas instituições de ensino, e afirma que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e, ainda, ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, começou-se a refletir de outra maneira sobre a estrutura das escolas e a significação da inclusão escolar, especialmente entre 2005 e 2013. Entretanto, nos últimos anos, com a brusca queda de investimento nessas políticas e com a tentativa de revisão da PNEEPEI (2008), foi possível observar uma intensificação do Governo anterior (2018-2022) em esvaziar essas pautas, apostando cada vez menos em orçamentos que viabilizassem ações coletivas e inclusivas, e responsabilizassem individualmente cada sujeito pelos seus fracassos ou sucessos.

Entendendo a governamentalidade, com base em Foucault (1995), como a busca por conduzir o outro de modo a pensá-lo como capital humano, as práticas de inclusão ganham um olhar fortemente voltado à economia. Ou seja, a pessoa com deficiência deve ter uma função atribuída capaz de gerar retorno econômico para si próprio e para a sociedade, fato observado com maior frequência conforme o

nível/etapa de ensino que o sujeito se encontra. Nessa lógica, a intenção última desse modelo educacional pautado pelas necessidades da economia é a formação de um sujeito apto a participar de tal jogo, produzindo e consumindo (mais ou menos) esse modo de vida.

Visualizamos instituída nas escolas a afirmação de que “alunos de inclusão não reprovam” e, embora não haja nenhum documento legal que embase tal afirmação, essa é uma prática recorrente, que pode ser observada facilmente ao adentrar qualquer instituição escolar. e que foi ratificado tanto nas respostas dos formulários enviados pelos professores, uma vez que 45 indicaram que há legislação para isso embora não soubessem informar qual, quanto nas entrevistas realizadas.

Na tentativa de compreender a construção desse discurso institucionalizado de não reprovação dos estudantes com deficiência, busquei em documentos legais, orientações que pudessem conduzir essas práticas escolares. Para tanto, a seguir serão apresentadas algumas diretrizes sobre currículo e avaliação que constam em tais documentos, uma vez que não foram encontrados registros específicos sobre aprovação/reprovação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 59, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes público-alvo da educação especial:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, s. p.).

Na legislação supracitada, podemos observar a terminalidade específica como uma possibilidade àqueles que não conseguirem concluir o ensino fundamental. Entretanto, esse conceito difere da prática de não reprovação que vem ocorrendo nas escolas, uma vez que a terminalidade se configura, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, s. p.), como uma “certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando”. O mesmo

documento orienta que o currículo a ser desenvolvido deve ser complementado, quando necessário, com atividades pensadas para possibilitar ao estudante o pleno acesso ao ensino, cultura e ao exercício da cidadania, sendo que,

[...] tanto o currículo como a avaliação deve ser funcional, buscando meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalhos valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade (BRASIL, 2001, s. p.).

Ao pensar sobre as adaptações curriculares necessárias para atendimento dos diferentes estudantes que se encontram na escola e suas especificidades (e aqui, cabe ressaltar que não falo somente da educação especial, mas da diversidade humana de maneira geral), é válido lembrar a Resolução 004/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Esse documento tem como premissa uma escola de qualidade social cujo ponto central é o estudante e a aprendizagem, valorizando as diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural. Nesse sentido, fica clara a necessidade do currículo ser flexível, maleável e trabalhado conforme os contextos em que os estudantes estão inseridos.

A referida Resolução, ao falar especificamente da educação especial, esclarece, em seu artigo 47, que

[...] a avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político. (BRASIL, 2010, s. p.)

Por este viés, é possível entender que a avaliação deve ser processual, contínua e individualizada, no sentido de olhar para cada sujeito e suas singularidades, bem como para o trabalho docente, entretanto, é sabido que “no chão da sala de aula”, nem sempre isso acontece. O que é comumente visto são práticas de avaliação para a classificação e o enquadramento de todos os estudantes, as quais normalmente ocorrem por meio de provas, com a atribuição de notas para medir o conhecimento e elencar quais estudantes estão aptos a seguir em frente e avançar para níveis mais elevados de aprendizagem.

Para Biesta (2015, p. 75), "a avaliação de estudantes com deficiência deve ser um processo de diálogo e aprendizagem, e não apenas um processo de mensuração e classificação". Por isso, não podemos medir os estudantes considerando um ideal

a ser alcançado, como se todos fossem iguais na escola, pois, na medida em que as singularidades forem desconsideradas nos processos avaliativos, a segregação toma espaço e força no ambiente escolar.

Ainda sobre avaliação, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove (9) anos, ratifica a Resolução 4/2010. O documento acrescenta que devem se sobrepor os aspectos qualitativos aos quantitativos, e orienta que existam, nas escolas, tempos e espaços diversos para que todos os alunos tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo. Entretanto, o artigo 33 da mesma resolução, estabelece o seguinte:

os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2010, s. p.).

Nessa perspectiva, a avaliação, que deveria considerar a individualidade, o tempo e o processo de cada um, passa a ser marcada por testes de larga escala, os quais não consideram as subjetividades dos estudantes. Além disso, tais avaliações não são contextualizadas à realidade do aluno, o que denota a contradição encontrada no documento mencionado. Dessa forma, ainda que traga um título específico sobre educação especial, a Resolução 7/2010 não apresenta novos elementos, e apenas reforça as condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência já elencadas nas demais legislações.

Cabe aqui ressaltar também o ciclo de alfabetização trazido na referida resolução, pois é a única normativa que menciona a não interrupção do processo de aprendizagem ocorrida nos três primeiros anos do ensino fundamental. Segundo esse documento, não pode haver retenção/reprovação de estudantes até o terceiro ano, considerando que o ciclo de alfabetização garantiria um tempo a mais para que a alfabetização se efetivasse de forma processual, considerando a complexidade desse processo e da importância dele na continuidade da escolarização.

Dando continuidade à análise das legislações, a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no Capítulo IV, o qual trata do direito à educação, atribui ao poder público:

[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

(...)

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

(...)

V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

(...)

IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

(...)

XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

(...)

XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar (BRASIL, 2015, s. p.).

Como é possível observar nesse excerto da legislação, as orientações sobre a educação são bastante vagas, assim como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Esse documento limita a discussão acerca da educação inclusiva ao fazer referência à LBI e, de certa forma, acaba por excluir determinados públicos ao determinar dez competências a serem alcançadas por todos os estudantes.

De posse das devolutivas dos professores ao questionário aplicado, retomei as respostas sobre as possíveis legislações que orientam quanto à não reprovação de estudantes com deficiência. Um fato inquietante é que, embora 63,4% dos docentes indiquem saber da existência de legislação que ampare a afirmativa “aluno de inclusão não reprova”, apenas 11,7% consegue apontar qual seria a normativa a sustentar tal afirmação. Dentre tais normativas, uma das citadas é a Declaração de Salamanca (1994).

A Declaração de Salamanca é fruto da Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada no ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, a qual teve por objetivo a elaboração de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e

sistemas educacionais visando atender ao movimento de inclusão social e educacional. Considera-se que este documento foi, na época, uma importante contribuição no sentido de ser mais um instrumento que afirma o dever das escolas de reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, ajustando-se aos ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, bem como propondo modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. No entanto, em nenhum momento há menção específica sobre questões referentes à aprovação/reprovação dos estudantes. Quanto à avaliação, a Declaração de Salamanca (1994, s. p.) apresentada algumas orientações, no item que traz os fatores relativos à escola, tais como:

[...] mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares.
[...] Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.

Assim como a busca por indicativos que sustentem a afirmação relativa ao amparo legal da não reprovação de alunos em processo de inclusão realizada na Declaração de Salamanca (1994), também retomei os dois outros documentos mencionados no questionário: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Lei a Brasileira de Inclusão. Embora tais documentos já tivessem sido explorados ao longo da pesquisa, resolvi olhar novamente, desta vez de forma mais criteriosa e entretanto, nenhum novo anúncio foi evidenciado.

Ao considerar os documentos citados, um fato que se fez curioso para mim foi a ausência de referência com relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Esse documento, embora também não apresente nenhuma orientação específica sobre aprovação/reprovação, representa, hoje, nas discussões relativas à inclusão escolar no país, um documento de referência. Ainda que não possua caráter normativo, mas sim orientador, a PNEEPEI, ao ser apresentada, provoca uma série de mudanças na forma como as práticas inclusivas eram organizadas nas escolas comuns até então. Entre elas, a proposição do AEE como um serviço de atendimento da Educação Especial na escola, a indicação do que

passou a ser produzido como público-alvo da Educação Especial e a estruturação das salas de recursos como espaços multifuncionais.

Conforme a PNEEPEI (2008, p. 15-16),

na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (...)

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (...)

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dada a centralidade desse documento na orientação e proposição de práticas escolares inclusivas, e diante do fato de ele não ter sido mencionado no questionário, fiquei me perguntando sobre o conhecimento e o entendimento que os educadores têm sobre a inclusão escolar. Essa reflexão me faz ratificar a analítica pré-qualificação, a qual me fazia pensar que o fato de estudantes com deficiência serem aprovados indiscriminadamente está naturalizado e, nessa condição, não se constitui como objeto de debates nos contextos escolares. A afirmativa “aluno de inclusão não reprova” parece ser assumida confortavelmente para justificar o pouco movimento da escola em direção à busca por estratégias pedagógicas com vistas ao acesso curricular dos alunos em processo de inclusão, e as aprendizagens desses alunos diante dos conhecimentos que constituem o currículo.

Como professora, olhar para essa constatação mobiliza em mim alguns questionamentos. Que significados estamos construindo para a escola e para os motivos que sustentam a necessidade de sua existência? Por que enviamos as crianças e jovens obrigatoriamente para a escola? O que esperamos que eles encontrem quando lá chegam? E, considerando tais concepções, pergunto ainda se a presença dos alunos em processo de inclusão é defendida a partir das mesmas intencionalidades? O que entendemos que alunos em processo de inclusão escolar encontrarão na escola comum?

Sobre o propósito da educação, Biesta (2018, p. 23) afirma que,

[...] em todas as instâncias da educação, três diferentes propósitos – ou melhor, domínios de propósito – estão “em jogo”. A ideia aqui (desenvolvida em maiores detalhes em BIESTA, 2010) vem da simples observação de que educação sempre é sobre a apresentação e aquisição de algo (conhecimento, habilidades, caráter) e, nesse sentido, sempre orientada para a qualificação de crianças e jovens.

Trata-se de dar-lhes acesso ao conhecimento, habilidades e caráter que lhes permitam fazer alguma coisa, seja no sentido estrito de se tornar qualificado para o mundo do trabalho ou para uma atividade ou profissão específica, seja no sentido muito mais amplo de se tornar qualificado para a vida nas complexas sociedades modernas.

De fato, a escola não se restringe à habilidades e conhecimentos pedagógicos, mas passa pela possibilidade de experienciar um modo próprio de vida. Nessa direção, é preciso refletir o quanto nós, professores, permitimos esse livre exercício de viver com o outro sem assumir a norma como centralidade desse processo, contribuindo para a transformação da escola, de modo que ela seja capaz de acolher e valorizar a diferença.

Ao direcionar o olhar para os documentos mencionados até aqui, é possível ratificar que em nenhum momento a aprovação/reprovação do estudante com deficiência é discutida. De modo semelhante, nas questões sobre currículo e avaliação não se pode inferir orientação sobre tal problemática, o que me moveu ainda mais a investigar possíveis bases sobre as quais foram construídos e tomados como verdade o que temos hoje naturalizado nas escolas sobre a aprovação/reprovação de alunos em processo de inclusão. Dito isto, passemos, a seguir, a uma analítica voltada à construção da escola atual e das relações ali produzidas.

5 ESCOLA, NÃO-REPROVAÇÃO E EFEITOS DE IN/EXCLUSÃO

5.1 LOCALIZANDO A ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: AINDA UMA MAQUINARIA DE NORMALIZAÇÃO

Para pensarmos um pouco mais sobre a escola que temos e as relações ali construídas, é importante contextualizarmos a educação em nossa sociedade atual, marcada por práticas disciplinadoras que visam controlar e produzir sujeitos úteis à lógica neoliberal, atendendo aos preceitos de um mercado capitalista. O neoliberalismo impõe relações mercantis e de concorrência, e todos devem participar nesse “jogo”, de modo que as relações ocorridas no espaço escolar também obedecem às regras do jogo, ou seja, todos os estudantes devem “desenvolver, ao máximo, sua capacidade de ser o empresário de si mesmo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 200). Por este viés, nota-se que a educação, de maneira geral, e mais especificamente a inclusão de estudantes com deficiência, é um movimento que tem sustentado o projeto neoliberal.

Conforme Dardot *et al.* (2021, p. 37),

o neoliberalismo não é apenas um conjunto de teorias, uma coleção de obras, uma série de autores, mas um projeto político de neutralização do socialismo sob todas as suas formas de exigência de igualdade, um projeto conduzido por teóricos e ensaístas que são também, desde o início, *empreendedores políticos*. (...) Deve ser compreendido como uma luta estratégica contra outros projetos políticos, qualificados globalmente e sem muitas nuances de “coletivistas”.

Nessa perspectiva, a concorrência e o individualismo, alimentados pelo neoliberalismo, enfraquecem as lutas coletivas, bem como minimizam a vontade política do outro (indesejável, perigoso, desviante) que oferece risco à ordem e à norma impostas em uma sociedade que tem a necessidade de classificação e enquadramento da diferença a fim de ser possível conhecer e governar os sujeitos. Essa busca incessante pela rotulação se configura como uma tentativa de normalizá-los, de eliminar suas diferenças e torná-los capazes de participar da dinâmica de produtivismo econômico, além de ampliar o processo de autoinvestimento para que tenham condições de consumo, o que se dá, em grande parte, pela escola, uma vez que o objetivo desta, na perspectiva neoliberal, seria criar o sujeito-cliente (VEIGA-

NETO, 2000). Nas palavras do autor, “o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGA-NETO, 2000, p. 199).

Esse pensamento ficou evidente no Decreto 10.502/2020 quando lançou a tentativa de instituir

os serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial e prescreve que o atendimento educacional seja feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inclusão (BRASIL, 2020, p. 36)

Sob a ótica do Estado neoliberal, é preciso que os estudantes com deficiência estejam inseridos na escola para serem então, governados, conduzidos em suas escolhas, o que não implica contrapor sua liberdade, mas guiá-los dentro de possibilidades limitadas para exercê-la, como pressupõe a governamentalidade. Para isso, é necessário que aprendam a se autogestar e, nesse sentido, os estudantes ditos público da educação especial, deixam de ser vistos como cidadãos e passam a ser mera clientela (Lockman; Klein, 2022).

No contexto brasileiro, políticas de inclusão escolar que incidem sobre os processos de governo dos estudantes com deficiência, segundo Carvalho e Gallo (2020), são acionadas sob a égide de uma governamentalidade compreendida pelos autores como democrática. Segundo eles, a governamentalidade democrática pode ser assumida como “uma prática de governo dos cidadãos, na qual eles são livres para tomar suas decisões e chamados a participar da sociedade nas mais variadas esferas e instâncias” (CARVALHO; GALLO, 2020, p.58).

Tal forma de operação do governo dos cidadãos se fez presente no país até o começo do mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), quando teve início o desmonte de políticas afirmativas e inclusivas que levaram, cada vez mais, à precarização das condições de vida daqueles produzidos como minorizados politicamente, invisibilizados e vulnerabilizados em suas existências. Com base no ódio à diferença, e no posicionamento agressivo e deletério contra a ciência, a razão, a laicidade e as instituições democráticas, evidenciou-se o quanto o Estado esteve destituído, nesse período, da capacidade de governo para todos.

Nesse cenário, os avanços neoliberais foram ganhando mais força e, em contrapartida, a esperança de uma educação inclusiva foi ficando cada vez mais

distante. Essa perspectiva me faz reafirmar a urgência de ressignificarmos o papel da escola a partir da defesa de sua potência, de suas possibilidades diante da reafirmação da diferença que a povoa, e não sua mera assimilação, atitude que pressupõe escuta, olhar atento às singularidades e desejo de afetar-se pelo outro.

Uma defesa desse tipo torna-se inegociável diante da necessidade estabelecida, em uma sociedade neoliberal, de individualização, para que seja mais fácil normalizar via padronização de condutas, o que produz efeitos predominantemente excludentes e não inclusivos. Na escola, a busca pela produção de modos de ser padronizados acaba por produzir a demarcação daqueles, cujos modos de ser, resistem à padronização. Sobre esses, a depender do que sustente a resistência ao instituído (a escolha de não se adequar ou a incapacidade de adequação), vimos ocorrer um certo abandono em termos de investimento pedagógico, de apoio e de estímulos, o que parece se intensificar ao passo que os alunos vão avançando as etapas. Entendo que esses estudantes parecem se tornar invisíveis no espaço escolar, o que aciona uma aprovação desmedida, realizada sem um olhar atento para cada sujeito singular ali apresentado.

Nessa perspectiva,

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter algum destes “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (LOPES, 2009, p. 55).

Desse modo, é possível perceber que, mesmo com a garantia do acesso à educação para grupos historicamente excluídos do processo educacional, a escola padronizada e que opera via padronização, centrada em um modelo de sujeito, continua a apresentar barreiras significativas ao desenvolvimento de práticas inclusivas. Isso porque estabelece aqueles que se enquadram como pontos de referência como modelos para a comparação com todos os outros, objetivando igualar os processos de ensino e de aprendizagem de todos.

Nesse sentido, parece haver pouca problematização acerca da escola contemporânea ser excludente, afinal, ela é regida pela lógica inclusiva. Entretanto, um olhar para as práticas, especialmente quando produzidas por quem é também sujeito protagonista delas, indica que a escola precisa ser repensada. Esse

movimento deve ser feito para garantir não somente acesso ao espaço físico, mas também efetivar encontros entre subjetividades, a partir dos quais os estudantes não mais sofram o *efeito da coisificação*¹⁵, sendo classificados como produtivos ou descartáveis, mas sejam percebidos e respeitados em suas singularidades subjetivas.

Ao reconhecer a escola como maquinaria que apresenta um conjunto de engrenagens que buscam a uniformização dos sujeitos por meio de práticas de subjetivação normalizantes ali ocorridas, evidencia-se sua contribuição para o desenvolvimento de uma sociedade capitalista, pois todos deverão, durante a idade de escolarização obrigatória, passar por ela. A instituição da obrigatoriedade escolar na modernidade a transforma em um espaço que favorece o disciplinamento em massa, moldando cada um de maneira a ser útil dentro de uma lógica de Estado que visa o produtivismo capitalista. Nesse sentido, concordo com Menezes (2010, p. 80) quando este afirma que “essa maquinaria escolar, que pela disciplina produziu um tipo específico de sujeito considerado moderno, continua se atualizando e hoje se constitui como uma maquinaria de produção de subjetividades para nosso tempo”.

Entretanto, a escola enquanto instituição produzida para homogeneizar, igualar, padronizar e produzir mão de obra para o capitalismo, pode e deve ir além do jogo da produção e do consumo, e estabelecer um movimento contranormativo. Este, alimentado pela inquietação, pela curiosidade, pela vontade de saber e de viver com o outro, deve respeitar cada existência e desconstruir o que, há décadas, é definido como ideal de aluno. Assim sendo, nessa lógica é preciso refletir sobre não reprovação como uma forma de potencializar a escola como um espaço de normalização.

5.2 QUEM CABE NA ESCOLA?

Ao olhar para a escola como espaço de todos e para qualquer um, começo a repensar quem são os sujeitos que ali estão e qual seu lugar dentro da instituição. É sabido que a educação institucionalizada é obrigação do Estado e dever da família (conforme a Constituição Federal de 1988), enquanto sua obrigatoriedade se dá na faixa etária dos 4 aos 17 anos (segundo a atual LDB). Porém, a escola que deveria

¹⁵ A coisificação das pessoas diz respeito à compreensão de indivíduos a nível de objetos, desconsiderando seus aspectos emocionais ou psicológicos, o que pode ser atribuído ao processo histórico e à estrutura social em que está inserido (BODART, 2019).

ser para todos, ao assumir a função de normalização, acaba por contemplar somente alguns, desconsiderando as singularidades ali presentes.

Sobre esse “todos e qualquer um”, Skliar (2012) nos ajuda a pensar que os professores e as escolas, de maneira geral, devem trabalhar com as especificidades individuais a fim de conseguir atender a cada um dentro deste “qualquer um”, e isso se dá primeiramente pela relação que se estabelece com o outro e pelas possibilidades de construir algo conjuntamente. Para o autor, as políticas de inclusão precisam ser repensadas como políticas de “qualqueridade”, para que não fiquem engessadas somente no acesso desses sujeitos à escola. Assim, “a educação para qualqueridade é um projeto que se abre para a diversidade e a diferença, que se compromete com a inclusão e a equidade, que busca a construção de uma educação mais justa e democrática” (SKLIAR, 2012, p. 25).

A expressão “escola para todos”, em referência à escola inclusiva no Brasil, passou a ser utilizada fortemente a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, a qual resultou na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento dá sequência a uma série de tratados internacionais, declarações e recomendações realizados desde o início do século XX para tornar realidade o direito à educação, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Entretanto, é necessário questionar: quem cabe na “escola para todos”? Que escola seria essa?

O documento supracitado afirma que “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 as desigualdades” (UNICEF, 1990). Porém, é necessário saber que escola desejamos e, da mesma maneira, refletir se a escola que encontramos é feita para todos, pois, como já mencionado, o que se vê na intencionalidade fim da escola é, em grande parte, voltado ao empreendedorismo, ao êxito do sujeito enquanto peça de um jogo mercantil que movimenta o projeto da modernidade.

Segundo Klein (2010, p. 58),

tal projeto visa à inclusão de todos para nos inscrevermos como pertencentes e incluídos nesse cenário social por meio da generalização da escolarização. Estamos vivendo, na atualidade, a multiplicação e a ampla circulação de conhecimentos cada vez mais superficiais para que estes possam ser vendidos como mercadorias, bem como o aumento das exigências de novas competências que possam nos tornar atraentes dentro de uma lógica de

mercado e de outras formas de nos relacionarmos com o outro.

Assim, a escola na qual todos estão inseridos não é necessariamente uma escola onde todos são contemplados em suas especificidades. É possível que essa escola seja “apenas” aquela que deseja que todos possam estar capturados nos saberes e fazeres úteis a uma vida que caiba na sociedade atual. Nesse sentido, podemos entender a escola como a principal instituição na qual ocorrem as relações de poder que constituem os sujeitos, entretanto,

se a escola é uma das instituições mais poderosas no sentido de difundir uma forma de vida, aqueles que não passam por ela ou que nela “fracassam” podem ser vistos tanto como ameaça a um projeto social e político de Nação, quanto como reafirmação daqueles que são o sucesso de tal empreendimento (KLEIN, 2010, p. 42).

Evidencia-se, assim, a necessidade de todos passarem pela escola para, nela, serem assujeitados de maneira a corresponder minimamente às expectativas da sociedade. Entretanto, sabe-se que o tão esperado “sucesso” escolar não se encontra facilmente ao alcance de qualquer estudante, especialmente se considerarmos o perfil do aluno ideal traçado pela maioria das instituições, o qual tem alto desempenho nas avaliações, bom relacionamento interpessoal e demonstra obediência às regras ali determinadas.

Diante de tantas singularidades presentes na escola, tantas diferenças inerentes à existência de cada pessoa, seria possível que todos apresentassem um rendimento padronizado e estabelecido como desejável? Conseguiria a escola normativa, da maneira como se apresenta hoje, abranger todos os alunos da mesma maneira, dando-lhes condições para seu amplo desenvolvimento? Que investimento em termos pedagógicos é feito em cada indivíduo enquanto potencial humano e o quanto isso é reconhecido como necessário dentro das escolas? Quem são os estudantes que cabem na escola de/para todos? E quais se “apertam” para caber ali? Esses são alguns questionamentos emergidos da reflexão sobre a escola e o processo de inclusão que ocorre como uma estratégia de governo, a qual desenvolve uma série de saberes para que os sujeitos sejam orientados a tomar as suas decisões de maneira eficaz e, então, evitar os problemas que escolhas erradas poderiam acarretar considerando o modelo social vigente. Assim, pensando nas falas trazidas pelos professores entrevistados nesta pesquisa, cabem alguns destaques,

quando feito o questionamento “Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas e avaliações dos estudantes em processo de inclusão na sua atuação docente?” - conforme segue:

Quadro 6 – Fala do professor B

*É uma grande dificuldade trabalhar com alunos incluídos, porque a gente não tem isso nas formações iniciais, não teve na minha formação inicial pelo menos, eu não sei se agora a grade do curso mudou, mas eu não tive nada, **a gente não tem nenhum preparo para ajudar o aluno incluído.***

Professor B

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quadro 7 – Fala do professor A

*Eu quero dizer que mesmo para quem tem uma experiência de trabalhar com crianças incluídas, é difícil, principalmente com conteúdos mais **intelectualizados**, mais elitizados com vocabulários, que tu tenhas que abstrair alguns contextos, informações e adaptar isso de forma que esse aluno consiga entender. **Precisa tempo, vontade e, vamos dizer assim, responsabilidade com isso.** E também orientação.*

Eu vejo que falta é uma formação para o professor que não é especialista da educação especial, que não tem nenhuma pós na educação especial, perder o medo de lidar com eles. Acho que isso ajudaria bastante.

Professor A

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Em ambas as falas apresentadas acima, a questão da formação — ou da falta dela — é trazida como um empecilho ao desenvolvimento de um trabalho docente capaz de “dar conta” de todos os estudantes, especialmente quando se trata daqueles em processo de inclusão. Porém, há de se considerar que a sala de aula é um ambiente tão diverso, que seria muito difícil haver uma formação específica capaz de atender a todas as especificidades ali presentes, visto que a diferença é inerente ao ser humano. Por esse viés, também questiono: será que a formação de professores seria suficiente para esses profissionais se sentissem à vontade para trabalhar com

estudantes com deficiência? Há formação que possa contemplar a diferença presente nas escolas? Por que é necessário tanto esforço para que esses estudantes caibam nessa instituição?

A formação é, sem dúvidas, de extrema importância em todas as áreas e para todos os profissionais, entretanto, não deveria ser encarada como a salvadora dos processos de inclusão escolar. Pois, por si só, ela não pode garantir mudança nas práticas pedagógicas, tampouco o investimento nesses alunos que, por vezes, estão fisicamente presentes, mas não são presença no sentido de participação e pertencimento nas salas de aula, o que fica evidente na própria fala do professor A, quando afirma: “precisa tempo, vontade e responsabilidade com isso”.

Outro ponto merecedor de atenção é o capacitismo¹⁶ que pode estar permeando os ambientes escolares. Essa questão aparece tanto quando o professor A aborda a questão dos “conteúdos intelectualizados”, quanto no próprio tema central desse estudo, isto é, a aprovação automática dos estudantes de inclusão, como afirma o professor C:

Quadro 8 – Fala do professor C

*Será que não reprova porque literalmente acham que **não vão conseguir** ou que **são coitadinhos** e que a gente sabe que não é verdade, né?*

*É muito capacitista, é muito **horrível esse discurso**.*

Professor C

Fonte: elaborado pela autora (2023)

O capacitismo, uma forma de preconceito e desqualificação da pessoa com deficiência com base em um ideal de corponormatividade relacionado à funcionalidade, acaba por generalizar essas pessoas como incapazes e inferiores. A respeito disso, Lima (2021) afirma que o capacitismo se apresenta de maneira estrutural, sendo uma forma de opressão às pessoas com deficiência por estar fora de um padrão idealizado. Segundo o autor,

¹⁶ Termo cunhado pela Teoria do Modelo Social de Deficiência, é definido por Fiona Campell (2001, p.42) como uma “rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo particular de *self* e de corpo (padrão corporal), o qual é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é considerada um estado diminuído do ser humano”.

a cultura entende a ausência de deficiência como correspondente a certo modelo de corpo e de mente produzido a partir de uma idealização da espécie como um todo. Trata-se de uma generalização que se traduz em uma expectativa em relação aos comportamentos, modos e capacidades (LIMA, 2021, p.10).

Assim, mais uma vez ocorre a associação entre práticas excludentes e princípios neoliberais, que acabam por determinar quais existências são mais importantes, quais vidas valem mais e quais corpos merecem um investimento para que deem retorno à sociedade. A escola, nessa ótica, pode ser um lugar de afirmação ou desconstrução de práticas capacitistas, a depender das relações ali estabelecidas. Na perspectiva que sustenta esse trabalho, a compreensão de capacitismo se aproxima da noção de sujeito conforme Foucault, permeado por relações de poder entre pessoas com e sem deficiência, e são as pessoas sem deficiência que, historicamente, têm afirmado uma superioridade com relação aos sujeitos com deficiência.

Nesse sentido, pensar que “conteúdos mais intelectualizados” são difíceis de serem trabalhados com estudantes com deficiência pode ter duas faces: a primeira condiciona o aluno como incapaz de compreender, enquanto a segunda assume a vulnerabilidade do professor no trabalho pedagógico que requer maior dedicação, conforme palavras do próprio professor A.

O professor C olha para a aprovação automática dos estudantes em processo de inclusão como uma prática capacitista, pois não é levado em consideração o potencial que ali pode ser desenvolvido. Dessa forma, é pré-estabelecido até onde aquele sujeito pode/consegue ir no momento em que não há um olhar atento para as suas singularidades. Ao buscar um padrão de normalidade e entender aqueles que não correspondem a esse padrão como menos capacitados, tentando aproximá-los do que seria desejável, são anuladas as subjetividades em uma incessante procura pelo enquadramento dentro de um modelo de aluno. Assim, é importante questionar o que foi estabelecido historicamente como norma, e

[...] compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural (SKLIAR, 1999, p. 18).

Assim, a deficiência, pensada tradicionalmente como anormalidade para um padrão biomédico, não deve servir de régua para medir nenhum indivíduo, especialmente aqueles que estão na escola. Principalmente porque esta deveria ser o ambiente onde há espaço para a diferença.

5.3 ENTRE O PODER, A NORMA E A DISCIPLINA: ONDE A IN/EXCLUSÃO ENCONTRA ASSENTO?

Entendendo a escola inclusiva como aquela que acolhe as diferenças e legitima a participação em suas várias formas, é urgente a desconstrução da diferença como fator excludente dentro do espaço escolar. Conforme Lopes (2007, p. 21), “a diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e práticas classificatórias e hierárquicas”. Uma vez que os alunos com deficiência se apresentam de forma muito singular na escola, muitas vezes resistindo ao enquadramento padrão e “desajustando” o ambiente escolar, o qual é disciplinador e normativo, aprovar o aluno “a todo custo” pode comprovar o desconforto com esse outro deficiente que aí se apresenta e tem uma forma muito singular de ser.

Talvez seja necessário investir em outras maneiras de pensar a educação e a inclusão, estabelecendo movimentos contrários às forças que vêm dominando este jogo – das disputas no campo da educação inclusiva, revigorando a docência e suas forças afirmativas. Para tanto, alguns instrumentos conceituais deverão ser aprofundados, tensionados e problematizados em meio à criação do cenário investigativo, isto é, a educação inclusiva.

Como afirma Gallo (2015, p. 437),

a escola como instituição disciplinar é a “escola do saber”. Nesta escola tudo gira em torno do currículo e dos programas, sendo o currículo nada mais do que um conjunto de saberes. Os estudantes na escola não aprendem a viver, eles aprendem a conhecer, a buscar a verdade, a saber demonstrá-la. E ao mesmo tempo eles são disciplinados, seus corpos e seus espíritos tornam-se dóceis e obedientes; eles sofrem um processo de assujeitamento, que implica na constituição de suas subjetividades docilizadas, tal como seus corpos.

Dessa forma, a escola atua como maquinaria destinada a disciplinar corpos em ação, criando peças úteis ao sistema social vigente. Entretanto, nessa mesma escola, há corpos a serem corrigidos para que caibam nesse espaço e, a partir disso, é

importante pensar como as relações com esse outro são estabelecidas, a começar pela lógica binária (normal x anormal), a qual está posta nas instituições e, por vezes, interdita esses sujeitos.

As relações de poder que se desenvolvem no ambiente escolar são marcadas por conflitos. De um lado, são reproduzidos os valores hegemônicos da sociedade, enquanto do outro, a escola participa também da transformação desses valores, já que ocupa lugar fundamental na construção dos sujeitos.

O poder, entendido como uma prática social construída historicamente, tem o outro e as possibilidades de ação como elementos indispensáveis para as suas relações. Nessa perspectiva, para Foucault (2003), o grande objetivo do poder disciplinar é o adestramento, que aciona, como instrumentos, a vigilância hierárquica, que vigia, a sanção normalizadora, que normaliza, e o exame, que vigia e normaliza. Sobre esse último, pensando a instituição escolar, podemos tomar como exemplo as provas que, ao mesmo tempo, servem para medir e vigiar o desempenho dos alunos a partir da nota obtida, e também para normalizá-los na medida em que um dos seus efeitos pode ser a comparação do desempenho com outros alunos. Dessa maneira, o aluno que tirou uma nota mais baixa sente-se pressionado para se sair melhor na próxima avaliação e se parecer mais com o colega que tirou uma nota maior, buscando se enquadrar nos padrões estabelecidos.

Dessa maneira, ao refletirmos sobre a questão da não reprovação dos estudantes em processo de inclusão escolar, podemos inferir que essa prática pode se dar a partir do momento em que esse aluno é desacreditado enquanto sujeito potencial de aprendizagem. Para isso, parte-se do princípio de que, por suas especificidades, dificilmente o estudante atingirá o mesmo desempenho em relação aos colegas quando avaliado da mesma forma, daí a importância de um olhar atento e diferenciado aos processos de avaliação/classificação utilizados em sala de aula.

O poder disciplinar instituído nas escolas também produz saber e é exercido por todos os membros da instituição de maneira hierárquica, empregando a comparação e a competitividade como forma de coerção. O disciplinamento dos corpos é uma tentativa, para não dizer uma forma, de controle e regulação dos indivíduos dentro de uma escola que potencializa a produção do sujeito deficiente, uma vez que elege um padrão de normalidade a ser alcançado.

Conforme Foucault (2010, p.106),

[...] a disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares.

Assim, a escola constitui-se como espaço para disciplinar e governar os sujeitos, tornando-se um instrumento privilegiado para a fabricação tanto de indivíduos que estejam dentro da norma como daqueles que ocuparão uma posição de marginalidade. Isso ocorre porque a escola se utiliza de uma série de técnicas e estratégias estabelecendo o limite entre o que é normal e o que é anormal, silenciando subjetividades e padronizando, assim, o seu espaço.

Por esse viés, a disciplina, uma vez associada ao desejo do sujeito já moldado para ser obediente, resultará em um estudante facilmente conduzido a realizar as melhores escolhas, ainda que tais caminhos não sejam livremente escolhidos por ele, minimizando assim, os possíveis “problemas” que poderiam surgir advindos de escolhas “erradas”. Acerca dessa questão, Menezes (2010, p. 100) afirma:

ao falarmos de disciplina a partir de Foucault, estamos falando de um poder que é instituído para o controle do corpo do indivíduo, com o objetivo de torná-lo útil e dócil. Em *Vigiar e Punir* (1987), o filósofo, empreendendo a análise de uma política do domínio do outro — que, sujeitado àquilo que queremos, se torna cada vez mais dócil e, portanto, mais útil —, mostra-nos que pela disciplina se dá uma operação do esquadramento do corpo, que precisa ser dividido, analisado, submetido a práticas de precisão minuciosa, detalhista, na busca do alcance máximo de sua eficiência e produtividade. (2010, p.100).

É o que vemos frequentemente nas escolas ao analisar a organização dos corpos e dos espaços. Seja em filas, seja em círculos, todas as formas são pensadas de modo a facilitar o monitoramento, a supervisão e a vigilância dos sujeitos, fato que pode ser relacionado ao conceito de panoptismo. Criado por Bentham¹⁷, pensando principalmente para as prisões, o panóptico possui uma estrutura arquitetônica circular com uma torre central, onde fica o vigia. À sua volta, em celas individuais, ficam os presos, sem acesso a qualquer visão do interior da torre, o que faz com que não saibam se há ou não um vigia de plantão. Dessa forma, cria-se o funcionamento automático do poder.

As câmeras de “segurança” presentes nesses espaços também se configuram

¹⁷ Jeremy Bentham foi um filósofo e jurista inglês que criou um modelo arquitetônico e de organização social utilizado como eficaz instrumento de controle, pois dá a sensação de vigilância constante, sendo utilizado para controlar e disciplinar os indivíduos de forma eficiente.

como um dispositivo do modelo panóptico, que passa ainda pelos olhos dos professores, colegas e gestores, já que todos exercem poder. Assim, temos uma falsa sensação de liberdade, pois o próprio pensamento que temos uns dos outros acaba nos aprisionando, monitorando nossas ações em um sistema de controle intrassocial. A partir dessas práticas, ocorridas no ambiente escolar, fica evidente um movimento a fim de disciplinar os sujeitos, produzindo corpos dóceis por meio de relações de poder ali exercidas.

Partindo desses pressupostos, vemos o contexto contemporâneo tomado por sucessivos imbricamentos de condutas neoliberais que culminam em processos de in/exclusão, especialmente na instituição escolar, visto seu ambiente rico em diferenças que tentam ser constantemente silenciadas, apagadas, corrigidas. Assim, a inclusão como um imperativo de estado, ao mesmo tempo em que garante o direito desses sujeitos estarem em diversos espaços, pouco se preocupa com os possíveis efeitos gerados pela própria inclusão. Por este viés, é preciso tensionar as práticas tidas como inclusivas nas escolas, conforme pontua Lopes (2013, p. 105):

Entender como passamos de uma sociedade excludente para uma sociedade includente é uma necessidade, pois não significa que a inclusão esteja assegurada nessa sociedade includente e, é preciso também questionar se é possível esse imperativo se concretizar em sua totalidade e de uma vez para sempre. É preciso entender que a inclusão e a exclusão se alimentam e convivem em situações de trocas recíprocas, pois uma depende da outra para existir e cambiar posições.

Na medida em que a escola pode ser considerada um espaço privilegiado para a formação dos sujeitos, é válido pontuar que, nesse processo, ela também é produto e produtora de uma sociedade disciplinar. Esta visa moldar os indivíduos para serem capazes de atuar produtivamente na economia do país, por isso, todos devem ser incluídos. Porém, nem sempre são pensadas as condições nas quais esse projeto social está sendo colocado em funcionamento, ocasionando situações em que inclusão e exclusão andam lado a lado.

Nesse sentido, concordo com Mozart (2021, p. 160), quando este diz:

o que fica nítido é que a educação per si não garante o sucesso da empreitada, pois é justamente na possibilidade do fracasso que a flexibilização e a docilização dos comportamentos são construídas. O sucesso e a precarização constituem os polos em que a normalização atua, em que a in/exclusão cumpre seu papel.

Refletindo sobre as sucessivas tentativas de correção/normalização dos corpos deficientes que se apresentam no ambiente escolar, a adaptação curricular surge, em documentos legais e nos discursos dos professores, como uma necessidade para efetivar a aprendizagem do estudante. Foi unanimidade entre os entrevistados o compromisso, ou pelo menos a tentativa, de adaptar os conteúdos para atender às especificidades dos alunos, o que vai ao encontro da lógica contemporânea, na qual todos devem aprender. Diante disso, Hattge (2014, p. 158) reflete:

buscando nesses processos de in/exclusão um gradiente maior de participação dos alunos com deficiência, muitas são as questões a serem negociadas, flexibilizadas: na organização das adaptações curriculares, objetivos de aprendizagem são redefinidos, metodologias de ensino são recriadas, os tempos e espaços de aprendizagem são revistos.

Sobre tais adaptações, por vezes necessárias aos estudantes em processo de inclusão, surgem algumas falas a respeito do que é desenvolvido pelos professores. Tais falas evidenciam que, embora haja um esforço para contemplar a todos na sala de aula, ainda há alguns entraves, como a questão do elevado número de alunos por turma e a dificuldade em realizar um trabalho articulado com a educadora especial pelo excesso de demandas e pela falta de um espaço/tempo específico para isso.

Quadro 9 – Fala do professor A

*Procurava fazer um planejamento que fosse acessível, mas não totalmente adaptado, procurava dentro do conteúdo achar alguma coisa que eles conseguissem fazer, porque no caso ele sabia copiar, ele sabia fazer as atividades, mas ele não conseguia ler, então tinha que achar recursos dentro daquele conteúdo ali para ajudar, porque **ele tinha um monitor que ajudava ele a fazer as atividades, mas eu precisava trazer uma atividade para que ele se envolvesse, no mais o monitor ajudava ele e eu ia e conversava com o monitor, para deixar ele mais independente, ele tentar fazer as coisas, porque o monitor queria fazer por ele e tem coisas que ele conseguia fazer.***

Professor A

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quadro 10 – Fala do professor B

A gente é orientado, dentro da escola, pela Educadora Especial, a adaptar nossas atividades para esse público.

*Mas aí entra também a **dificuldade de atender esse público, porque eles demandam mais atenção, dependendo da deficiência desse aluno, tem que individualizar muito o atendimento**, e aí você tem uma sala toda para cuidar.*

Professor B

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quadro 11 – Fala do professor C

Eu tento esclarecer algumas coisas com o educador especial da escola. E aí, juntamente com ela, a gente **cria estratégias para ver o que a gente pode usar de metodologias** dentro da sala de aula para essa criança, enfim, que está em situação de inclusão.

Professor C

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quadro 12 – Fala do professor D

Eu sempre faço separado (...) eu sempre faço para aluno com dificuldade o planejamento separado. Eu faço paralelo ao que eu estou trabalhando **um nível que se adapte a eles**.

Professor D

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quando pensamos em adaptação curricular, é inevitável não relacionar essa prática a um modelo de estudante ideal a ser alcançado. Assim, as atividades adaptadas servem também para acomodar aqueles que não respondem às expectativas de aprendizagem consideradas padrão, tornando possível o desenvolvimento dos alunos com deficiência dentro de um limiar de aprendizagem que o deixe aptos a uma integração social e econômica. O currículo, nessa perspectiva, deve ser flexível a ponto de atender às demandas dos estudantes, sem negligenciá-los, pois a intenção é que sejam capazes de se aproximar ao máximo da

normalidade.

Sobre o currículo, Veiga-Neto (2008, p. 141) afirma: "estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação". Dessa maneira, é urgente haver, no currículo, espaço para as diferenças e para a multiplicidade de conhecimentos que não somente aqueles pré-estabelecidos em documentos orientadores, mas que sejam também construídos de forma coletiva e significativa, reinventando e ressignificando os saberes.

Também chama a atenção na fala de um dos professores o papel equivocando do monitor, que não deveria ter função pedagógica, mas sim auxiliar em funções da ordem da locomoção, alimentação e higiene. Isso porque, conforme orientações trazidas em Nota Técnica SEESP/MEC 19/2010, não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno. Tal responsabilidade é exclusiva do professor regente, embora seja recorrente a terceirização do atendimento desses estudantes a outros profissionais, tanto para as atividades de sala de aula como para avaliações, especialmente ao nos referirmos a professores de anos finais, como é possível observar nos quadros abaixo.

Quadro 13 – Fala do professor A

(...) ficou a avaliação da passagem de ano para a educadora especial, ela que fez o parecer dele e que fez a avaliação, não fomos nós.

Professor A

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quadro 14 – Fala do professor B

É feito um parecer deles, enquanto os outros estudantes, por exemplo, tem a parte quantitativa de nota junto com a qualitativa, esses alunos, a gente tenta avaliar mais a parte qualitativa, e aí é por parecer, com a educadora especial.

Professor B

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A recorrência da avaliação como atribuição da educadora especial nos discursos de professores de área, bem como as alegações (citadas anteriormente) da falta de formação, podem nos conduzir a um pensamento voltado à constante reafirmação, ainda que velada, dos processos de in/exclusão presentes nas escolas. Ao repassar a competência de avaliar determinado estudante para outro profissional, o professor parece estar em uma zona de conforto, e tira das suas costas o “peso” que pode significar a aprovação ou a reprovação de tal aluno. Entretanto, como nos aponta Fabris (2011, p. 36),

a escola constitui-se em um espaço pedagógico em que o professor é o profissional central para a função que sempre foi atribuída à escola, isto é, de transmissão dos conhecimentos legitimados na cultura. Essa é uma função privilegiada da docência. Não é o especialista que poderá criar as práticas pedagógicas; essa é uma demanda circunscrita à área de conhecimento do professor. O especialista pode ajudar a entender as reações do sujeito frente ao ensino e às aprendizagens, dar suporte à aprendizagem na área específica de sua especialidade, mas, quanto ao desempenho frente às aprendizagens escolares dos alunos, é o professor que deve assumir a descrição, análise e criação de intervenções pedagógicas. A ele compete observar, buscar dados, analisar, selecionar os conhecimentos, criar o projeto pedagógico que será desenvolvido, acompanhar sua execução e avaliação.

A rede de apoio de outros profissionais especialistas em articulação com o professor de sala de aula, se constitui como uma importante estratégia para criar novas abordagens e metodologias, mas não pode ser determinante quanto ao processo de aprendizagem de qualquer estudante. Os professores entrevistados relatam ainda o que, para eles, parece ser um discurso comum dentro da escola, quando indagados sobre a reprovação dos alunos em processo de inclusão:

Quadro 15 – Fala do professor A

*Todo momento, eles passam sem saber, e **eles passam porque eles têm uma lei que assegura eles**, então eles vão passando, é assim que eu escuto as afirmações dos colegas, e de fato eles chegam em algumas séries, não lêem, não escrevem, em função do quadro deles, e fica muito difícil trabalhar, adaptar o material, quando não lêem, não escrevem.*

Professor A

Quadro 16 – Fala do professor B

*E tem, e isso eu acho que a maioria dos colegas deve concordar comigo, é que **não pode reprovar o estudante com deficiência**, se isso está na lei, não está, não é do meu conhecimento, não sei, mas a ideia é que não se reprove, pelo menos a ideia que é perpetuada.*

Aluno incluído, aluno público da educação especial não pode ser reprovado. Isso eu já ouvi várias vezes e essa é a orientação que é dada.

Professor B

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quadro 17 – Fala do professor C

*Não sei, mas às vezes reprova sim, então **a gente nunca sabe ao certo o que vale, o que não vale.***

Professor C

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Nos dois primeiros fragmentos, há força de verdade presente na afirmação da não reprovação, pois ainda que os professores desconheçam qualquer legislação que aponte para tal, é algo já enraizado e faz parte da prática docente. Já na última fala destacada, há uma certa dúvida, entretanto, independentemente do nível de segurança que os professores tenham apresentado nas entrevistas, ficou evidente o quanto as relações entre poder, norma e disciplina são determinantes nas práticas de não reprovação.

O poder, exercido também através de normas e disciplinas utilizadas para controlar o comportamento dos alunos e para garantir que eles atendam às expectativas da instituição, age diretamente sobre os docentes na medida em que são cobrados para apresentar melhoras nos índices de rendimento e aprovação dos estudantes. Estes, por sua vez, são pressionados a se enquadrar em um padrão de normalidade, atendendo aos pressupostos de uma sociedade que visa a produção e o consumo. Nessa perspectiva, a não reprovação surge como uma prática que produz efeitos de in/exclusão, pois é fato colocado e reproduzido como corriqueiro, sem que haja problematização acerca da sua construção como verdade nem de suas

implicações na vida escolar dos alunos, sem um olhar cuidadoso a cada ser ali presente.

Assim sendo, “estar incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem” (LOPES, 2007, p. 31), não significa ocupar o lugar de inclusão. Pois a própria forma como nomeamos, identificamos, lidamos e comparamos nossos alunos pode ser vista como ação excludente dentro de uma proposta escolar/política que deseja (ou impõe) a inclusão apenas como presença física, e que permanece alimentando a busca incessante pelo aluno ideal.

Penso que, enquanto a escola estiver mais preocupada em formar concorrentes entre si em diferentes aspectos do que em potencializar a capacidade crítica desses sujeitos, ainda estaremos distantes do que, a meu ver, seria o verdadeiro sucesso escolar. Não basta que todos estejam no mesmo ambiente, é preciso que sejam enxergados e possam existir dentro da instituição, cada um da sua maneira, sem a necessidade de se enquadrar em um padrão estabelecido e, acima de tudo, tendo suas diferenças respeitadas.

Se hoje temos uma escola onde a força da correção é visivelmente estabelecida nos processos de subjetivação que ali ocorrem, é porque houve, e ainda há, condições de aceitabilidade para isso, e é disso que precisamos nos libertar. Resistir a um cenário de normalização talvez seja o primeiro passo para começar a pensar em uma escola outra dentro da escola mesma, que contraponha as práticas de in/exclusão tomadas como naturais durante a escolarização.

6 (RE)SIGNIFICANDO A INCLUSÃO NA ESCOLA

“...É preciso remar contra a correnteza e voltar-se criticamente contra a redução da escola à governança empresarial e contra a desastrosa redução do tempo escolar ao tempo produtivo, sabendo na rentabilidade econômica e no desempenho por resultados.”
(PAGNI, 2020, p.36)

Início o capítulo com a fala de alguns professores quando questionados sobre a construção do discurso instituído nas escolas – e ratificado por eles – que tem a aprovação automática dos estudantes em processo de inclusão como uma verdade. Na oportunidade, lancei a seguinte pergunta: *Sabendo que não há embasamento legal que oriente para a aprovação desses estudantes, como você acredita que essa afirmação tenha sido construída e se tornado uma prática rotineira nas escolas?*

Vamos às respostas:

Quadro 18 – Fala do professor A

*Eu acredito que pela dificuldade que se tem de trabalhar com esses alunos, pela formação do professor, principalmente dos anos finais, que não teve a formação de como organizar seu material, adaptar, preparar, ficou fácil usar essa afirmação como algo **para tirar talvez um peso e a responsabilidade que é do professor** ajudar essas crianças, eu acho que é isso.*

Professor A

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quadro 19 – Fala do professor B

Tu reprova um aluno público alvo. Daí alguém questiona... Tá, mas que critério tu usaste?

E é difícil de definir um critério, né? Porque daí tu tens que fazer todo um trabalho e pensar: O que eu trabalhei com esse aluno? Eu consegui adaptar dentro das condições dele? Eu consegui trabalhar as habilidades que ele é capaz de desenvolver?

*E eu acho que mais por **receio do questionamento** do trabalho do professor. Que aí é muito mais fácil tu não ser questionado disso. Então tu aprovas, porque ninguém vai ter que questionar sobre o teu trabalho.*

Eu acho que é mais um receio até da própria escola.

*Daqui a pouco alguém questiona a escola. Mas a escola está oferecendo condições para esse aluno se desenvolver? E aí tu entras numa **ferida da escola**, né?*

*Porque aí entra na dificuldade toda desse trabalho. E eu acho que **não reprova para não ser questionado**. Entendeu?*

Pra não ter que fazer esse exercício de... Eu fiz o trabalho que eu deveria para esse aluno?

Professor B

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quadro 20 – Fala do professor C

Será que já não é justamente a exclusão aí?

Tu pensas que a criança não reprova, aí não tem capacidade, passa para o próximo ano, passa para o próximo professor.

Pois é, é algo tão comum da gente ouvir.

Então, isso aí é algo bem complicado, assim, para as crianças que estão incluídas dentro das escolas.

Será que isso é inclusão, exclusão, segregação, enfim...

Professor C

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A partir dos fragmentos acima destacados, começo a visualizar brechas que possibilitam compreender que os estudantes em processo de inclusão podem ser significados sem necessariamente serem alvo de práticas de normalização, uma vez que os próprios docentes começam a questionar o que tem ocorrido na escola quando tratamos da não reprovação de alunos com deficiência. O foco aqui começa a se voltar para as práticas docentes e para a própria escola, então começo a perceber uma

reflexão, ainda bastante tímida, acerca dos processos que estão ocorrendo dentro das instituições e que, até então, eram naturalizados. Tal reflexão requer uma pausa, uma parada para a análise do que vem ocorrendo, um olhar atento para si e para o outro, para então entender, como aponta Pagni (2020, p.40), como contribuímos para que chegássemos nessa “situação de servilismo e, especialmente, para veiculação de um agir por reflexo, no lugar de um agir com reflexão, adestrando-nos a aceitar o inaceitável no presente”.

Ao afirmar que há possibilidade de a não reprovação ocorrer por uma desresponsabilização do professor, evidencia-se uma fragilidade da escola, que começa a ser foco de práticas de reflexão. Uma realidade até então instituída e não questionada, quando passa a ser objeto de pensamento crítico, pode acionar a produção de outras relações e formas de pensar o processo educacional desses estudantes. Assim, mais uma vez me inspiro em Pagni (2020) para afirmar que o agir por reflexão faz toda a diferença na escola, pois leva em consideração os aspectos individuais de cada sujeito, envolvendo uma análise crítica sobre cada ação que, quando é ato reflexo, apenas reproduz automaticamente o já estabelecido na escola, ainda que sejam práticas excludentes.

Enquanto professora e pesquisadora, ao mesmo tempo em que visualizo os docentes entrevistados, também me incluo na fala do autor supracitado, quando traz que:

nas nossas práticas acadêmicas, nos habituamos aos jogos de poderes atuais. Tudo isso requer outra atitude junto aos corpos desviantes e aos acontecimentos decorrentes de nossos encontros na escola. Talvez essa atitude de reversão nos auxilie a despertar também de nossa inércia e, quem sabe, de uma letargia replicada em nossas práticas (...) deixando de falar do agir e do julgar reflexivo para exercitá-los cotidianamente em nossas vidas tão capturadas pelos dispositivos de biopoder do neoliberalismo. (PAGNI, 2020, p. 65)

Partindo desse pressuposto, é imprescindível que consigamos nos desvencilhar das estruturas normativas que nos capturam a todo momento e ditam os modos de vida adequados a cada um, a fim de iniciar um movimento de transformação nas relações que estabelecemos com esses corpos desviantes. Dessa forma, acredito que minha pergunta serviu como um disparador, mesmo inicial, para que os professores entrevistados ativassem um outro modo de ver o que acontece dentro da sala de aula e revisitar suas próprias práticas, para quem sabe, a partir de então,

pensar uma construção conjunta com esse outro estranho, deficiente, diferente. Nessa discussão, Skliar (2015, p. 27) pontua:

entendo que o pensamento pedagógico da inclusão deveria abandonar de uma vez, e para sempre, esse tipo de obsessão pelo outro e dirigir seu pensamento para a ideia do 'estar juntos' como a questão educacional essencial. Isto quer dizer, que o pensamento pedagógico deveria retirar de seus ombros aquela permanente e insistente pergunta: quem é o outro? Assim como, as perguntas que dela derivam: o que é que ele tem e/ou de que ele carece? Por que a aprendizagem 'dele' não entra nos cânones da 'aprendizagem'? O que lhe acontece? O que tem a família dele?... E poder pensar, como mencionei anteriormente: o que acontece, pedagogicamente, entre nós?

Quando é reconhecida uma “ferida da escola” (Professor B), ao pensar no que de fato está se fazendo por esses estudantes, abre-se uma oportunidade de refletir sobre essa escola, onde os alunos vão viver processos de in/exclusão, e compreender também que há respiro, há possibilidades de escape. Sempre há os que se afetam e se mobilizam de alguma forma, e são esses corpos que serão potentes instrumentos na produção de práticas contranormativas, desafiando as verdades instituídas da/na escola, que costumam ser excludentes e discriminatórias.

Ao fazer pensar (Professor C) se o que têm ocorrido na escola produz relações inclusivas, entendo ter conseguido provocar uma reflexão acerca da problematização que desejava inicialmente. Algumas verdades intocáveis foram desacomodadas, colaborando para cogitar possibilidades outras capazes de romper com práticas de in/exclusão, a saber dos processos educacionais e a questão da não reprovação dos estudantes com deficiência. Considerando que é preciso, primeiramente, estar aberta ao desconhecido, à experimentação de novos modos de construir conjuntamente uma educação que valorize e reconheça o outro, não da forma idealizada como a melhor, mas da forma possível para cada um. Assim,

não é para modificar o presente que desejamos como incidência do futuro. É para modificar o futuro que desejamos como imanência do presente. Se formos capazes de desejar outros modos de educar, outras maneiras de nos relacionar com e na educação; se formos capazes de rascunhar intenções que se movem para arriscar a fazer o novo, a fazer-se de novo; se formos capazes de imaginar como remover o peso paquidérmico da burocracia de nossas instituições, então, grávidas e grávidos deste desejo futuro, acabamos sendo interpelados por um presente que não aceitamos mais (CARVALHO; GALLO, 2020 p. 157).

A inclusão precisa ser vista, em primeiro lugar, como o que garante a presença desses corpos dissidentes na escola, e se constitui como uma intensa possibilidade

de desconstrução do imperativo da norma no espaço escolar, bem como convoca a pensar outras possibilidades para o que faz a escola ser uma escola. É nessas brechas dos discursos dos professores que precisamos cavar mais fundo, investindo em práticas contranormativas que não engessem o fazer pedagógico a partir de ideais normativos.

Nessa perspectiva, é fundamental marcar a importância da escola enquanto espaço heterotópico, onde é possível estabelecer uma relação com o outro e vivenciar experiências que não estejam pautadas na norma e sim na produção da diferença. Essa necessidade fica visível na fala dos professores, quando esses começam a visualizar as fragilidades encontradas no ambiente escolar no que se refere ao reconhecimento da individualidade como algo que muitas vezes não é contemplado nas práticas pedagógicas. Assim,

a inclusão deve ser uma experiência que possibilita heterotopias epistemológicas para além de qualquer política de inclusão, para todos os envolvidos. O inconfundível da heterotopia, porém, são novas relações consigo mesmo, com os outros e com o espaço. A inclusão pelas diferenças maneja uma crítica irrecusável ao lugar que as instituições, no caso a escola, institucionalizam toda diferença. (CARVALHO; MENEZES; PAGNI. 2022, p.17)

A escola, na perspectiva da inclusão escolar, precisa criar um ambiente acolhedor, centrado na igualdade como princípio e não como objetivo final de suas práticas. A escola deve ser “o espaço por excelência de igualdade, no sentido que, em seu interior, todos desfrutam igualmente de um tempo que suspende as desigualdades sociais e culturais” (KOHAN, 2020, p.180), não havendo distinção ou classificação por questões físicas, religiosas, de gênero, classe, etnia ou qualquer outro tipo de divisão. No entanto, dentro desse contexto, é fundamental questionar as normas e padrões impostos pela sociedade desafiando as normas sociais e educacionais estabelecidas, valorizando a diversidade e a individualidade de cada estudante, e rompendo com as estruturas hierárquicas e excludentes, as quais, muitas vezes, perpetuam a marginalização de certos grupos e modos de ser.

Nessa esteira, é urgente a desconstrução do conceito de normalidade centrado em padrões de desempenho e comportamento. Em vez de avaliar e classificar os alunos com base nesses padrões, é necessário valorizar as diferentes formas de aprendizado e expressão, reconhecer que cada indivíduo possui habilidades únicas, e incentivá-los a explorar seus interesses, permitindo que desenvolvam um senso de autonomia e autenticidade.

Nesse sentido, cabe ressaltar o conceito de contraconduta em Foucault (2003) como uma maneira de lutar contra os procedimentos e estratégias colocados em ação para conduzir nossas vidas em uma determinada direção. Para o filósofo,

o verdadeiro poder não é meramente repressivo, mas também produtivo; ele não apenas impõe, mas também produz uma determinada conduta através de mecanismos de normalização. No entanto, isso também implica que há potencial para uma contraconduta, uma resistência que desafia e subverte os dispositivos de poder e normalização. (FOUCAULT, 2003, p.196).

A contraconduta, por este viés, se configura como uma chance de escape, um resistir à condução dos outros e, ao mesmo tempo, uma forma de pensar novas possibilidades de existências. Ao focar na escola enquanto instituição que deve promover a representatividade e a diversidade nas/das práticas pedagógicas, o que implica incluir diferentes perspectivas, identidades e culturas no material didático, nas atividades escolares e nas discussões em sala de aula, torna-se imprescindível que a contraconduta esteja presente na escola atual, uma vez que essa pouco oportuniza aos estudantes se reconhecerem nas práticas ali estabelecidas.

Ao desafiar normas e padrões opressivos, a escola se torna um espaço de empoderamento, respeito e aprendizado autêntico para todos os estudantes. Além disso, reconhece e valoriza a riqueza das diferenças e das singularidades de cada indivíduo enquanto potencial humano, e é com esse desejo que olho para cada palavra proferida pelos professores entrevistados, entendendo que ali há, também, formas de resistir a um movimento de homogeneização que encontramos hoje nas instituições, o que ficou evidente nos excertos a seguir.

Quadro 21 – Fala do professor C

Assim, isso aí não dita o meu trabalho.

Ah, ele não reprova, vou deixar então, de canto?

Não sei se me fiz entender.

É algo para pensar e, sabe, refletir, então se eu acho que não reprova vou deixar de lado?

Acho que essa frase incomoda, mas não é algo que dita o modo como eu desenvolvo meu trabalho.

Professor C

(sobre a afirmação de que alunos em processo de inclusão não reprovam)

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Ainda que o docente tomasse como verdade a não reprovação dos estudantes com deficiência, ficou nítido aqui a sua resistência em definir suas ações em função desse discurso. O professor entende que isso implicaria em reduzir os estudantes a uma “norma instituída”, o que, conseqüentemente, ocasionaria a invisibilidade desse aluno em sala de aula, uma vez que ao já estar definido seu destino na escola, não seria necessário o investimento pedagógico do professor. O movimento docente, nesse caso, vai de encontro a uma prática de in/exclusão, a qual deve ser combatida continuamente nas escolas.

Nos trechos a seguir, há outras manifestações que nos fazem ver para além das dificuldades encontradas nas instituições escolares e acreditar na possibilidade de tornar a escola um espaço melhor, mais acolhedor e plural.

Quadro 22 – Fala do professor C

(...)eu espero que a inclusão, com o tempo, ela seja efetivamente realizada nas escolas públicas, nas escolas privadas, nas universidades, em todos os espaços sociais.

Professor C

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quadro 23 – Fala do professor A

Eu sei que (a inclusão) é possível.

Professor A

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quadro 24 – Fala do professor B

Eu acho que talvez o maior desafio dentro da docência seja trabalhar com o público alvo da educação especial, mas a gente aprende muito com eles também.

Professor B

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quadro 25 – Fala do professor D

É preciso ver o progresso dessa criança durante o ano (...) tem que valorizar isso e respeitar o ritmo dela, o tempo dela.

Professor D

Fonte: elaborado pela autora (2023)

É reconhecendo nessas falas uma oportunidade de mudança de paradigma da escola contemporânea que buscamos remar contra o que é – social e historicamente – esperado para os estudantes em processo de inclusão, isto é, a máxima correção dos seus desvios. Como afirma Skliar (2019, p. 29),

julgamos o passado das instituições escolares como excludente, homogeneizador e desejamos para o futuro escolas que escutem as vidas singulares. Mas, como habitamos as instituições no presente, entre a ideia de homogêneo e a ideia do diferente?

Com esse questionamento de Skliar (2019) é que defendo a escola, pensando outras formas de habitar e existir nela, com ela e através dela, reafirmando as diferenças que ali se encontram como potência e rompendo com o modelo disciplinar da escola tradicional, o qual considera o aluno como um ser passivo e obediente. Já é passada a hora de nos desacomodarmos, de deixar de tentar enquadrar a nós e ao outro em busca de um padrão socialmente imposto e, muitas vezes, individualmente desejado dentro de uma busca incessante pela perfeição inexistente. Se hoje a luta é pela desconstrução ou pela reinvenção de *uma escola outra, dentro da escola mesma* (GALLO, 2015), é porque, por muito tempo, aceitamos os moldes colonizadores, engessados, arcaicos da educação. Entretanto, sempre há tempo e espaço para pensar novos caminhos capazes de nos levar a uma educação que seja capaz de se transformar e de nos transformar, potencializando e valorizando cada sujeito que ali existe.

7 UMA PAUSA PARA RESPIRAR, REFLETIR E PROSSEGUIR

[...] afirmamos uma escola que se transforma, uma escola que exercita as diferenças, que provoca o pensamento (...) Afirmamos uma educação que seja desejo e diversão, jogo e envolvimento, tramas coletivas e produzidas aqui e agora pelos coletivos de crianças, agenciados com seus professores.
(CARVALHO; GALLO, 2022, p.163).

É com esse desejo de escola que me encaminho para o fim de mais uma etapa, crendo que, antes de qualquer coisa, é preciso desejar novos percursos, sair da mesmice diária que acomoda, engessa, adormece. Pensando nos diferentes caminhos surgidos durante essa escrita, que olha para a naturalização de verdades sobre estudantes em processo de inclusão escolar, um questionamento me acompanhou e me inquietou: seríamos nós, capazes de pensar o outro na escola dissociando-o da produtividade? Conseguiríamos soltar as amarras do neoliberalismo que nos cerca, nos domina, nos coloniza e determina nossos modos de fazer a escola na contemporaneidade?

Essas questões me atravessaram no momento em que comecei a enxergar a relação desse outro com o mundo e com as verdades produzidas e naturalizadas no ambiente escolar, a começar pela não reprovação. Nesse sentido, tensionar as práticas que vêm ocorrendo nas escolas no que tange à inclusão não representou um pensamento retrógrado, menos ainda questionou a legitimidade dos direitos adquiridos com muita luta pelas pessoas com deficiência, mas passou por um pensamento mais amplo, que me instigou a investigar os pormenores do que temos hoje – e que foi construído historicamente.

Práticas de normalização são frequentemente operadas nas instituições escolares, onde os sujeitos são constantemente submetidos a um processo de enquadramento no padrão escolar “desejável”, e buscam a correção de qualquer desvio apresentado. Sendo assim, tais espaços se configuram como locais de disciplinamento, normalização e governamento que operam práticas de objetivação e subjetivação dos indivíduos, o que desmantela a ideia de escola como “um lugar de aprender a viver, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito singular” (GALLO, 2015, p.445).

A análise dos marcos legais e demais documentos orientadores da educação inclusiva evidenciou a falta de embasamento teórico ao discurso da não reprovação aqui problematizado. Também a escuta das falas de gestores e professores como forma de revelar possíveis nuances na compreensão das práticas estabelecidas no cotidiano escolar ratificaram a problematização inicial, bem como desencadearam novos questionamentos acerca de discursos tomados como verdade na instituição escolar, a começar pela não reprovação dos estudantes em processo de inclusão,

A partir disso, foi possível tensionar a visão de escola e de inclusão tomados por esses sujeitos, assim como visualizar quais as relações são produzidas no ambiente escolar como potencial de desenvolvimento desses estudantes. Como um respiro no meio de tantas falas que reafirmaram os processos de in/exclusão, presentes historicamente na escola, há achados que me fizeram acreditar ser possível querer a inclusão para além dos conteúdos, extrapolando o que as áreas do conhecimento trabalhadas na escola possam proporcionar em termos de aprendizagem e estabelecendo relações de reconhecimento do outro em todas as suas formas de ser.

A escola, enquanto lugar de multiplicidade, não deve alimentar práticas pedagógicas que homogeneizem as pessoas, pois estas não favorecem a construção de um sujeito ético e político. Pensando a escola como esse lugar, tomar como verdadeiras algumas produções discursivas sem antes questioná-las contribui significativamente para a reprodução de padrões atitudinais que merecem ser revistos no ambiente escolar.

Considerando que a escola inclusiva se reconstrói e se reinventa na percepção da diferença como elemento constitutivo do sujeito, é imprescindível assumir um olhar contranormativo, que não seja pautado em um perfil de normalidade instituído, mas sim de singularidade, ultrapassando a mera classificação dos sujeitos. Para que isso ocorra, entretanto, é necessário romper com uma estrutura histórica que está posta em nossas escolas. Precisamos nos desconstruir diariamente e saber qual a intencionalidade de nossa docência a fim de fugir dos padrões estabelecidos, tarefa nada fácil para indivíduos que são moldados desde a infância para obedecerem a uma ordem social, a qual somos subjetivados a reproduzir enquanto docentes.

Entendo que a função política da escola está na produção de práticas que vão subverter essas lógicas e, para tanto, é necessário que esta seja um espaço de formação humana, com pensamentos na contramão de conceitos mercadológicos,

buscando a construção de justiça social e tendo como base uma perspectiva humanista que nos permita pensar o que podemos produzir nas relações com o outro. Entender a escola como espaço para “fazer com/fazer junto” exige contracondutas que acionem práticas de sabotagem das engrenagens dessa máquina responsável por precarizar as vidas que escapam das estruturas normativas, patriarcais, neoliberais às quais estamos vinculados. Foi partindo desse entendimento que trilhei o percurso desta pesquisa, me apropriando das concepções que deslocam o pensamento sobre as práticas de in/exclusão na escola a partir dos discursos tomados como verdade nessa instituição.

Já na parte final da construção desta pesquisa, começo a me questionar com relação à falta de escuta do próprio sujeito em processo de inclusão, e passo a prospectar uma possibilidade de trilhar novos percursos posteriores. Considerando que os processos de in/exclusão de estudantes com deficiência nas instituições educacionais são complexos e multifacetados, oferecer escuta à esses estudantes, talvez seja o primeiro passo para o rompimento das práticas excludentes. Mas essa é uma discussão para, quem sabe, uma nova etapa acadêmica.

Longe de querer uma resposta para o problema inicial que desencadeou a presente pesquisa – como chegamos atualmente ao discurso institucionalizado e naturalizado de que estudantes com deficiência não reprovam –, eu desejava era propor um exercício de pensamento que possibilitasse reflexão sobre as práticas desenvolvidas para os alunos em processo de inclusão escolar e seus efeitos em termos de in/exclusão. Desejava buscar formas de desvincular a escola e as práticas de inclusão escolar do ideal normalizador produtivista, visualizando possibilidades de relação entre os sujeitos que não busquem a anulação da diferença, compreendida nesse caso, como algo a ser corrigido, compensado.

Não há respostas únicas para a problematização aqui apresentada, nessa direção, o encerramento dessa etapa – materializado nesta dissertação – é muito mais um movimento em direção à continuidade do tensionamento sobre o que assumimos como verdade no cotidiano escolar. Apenas assim será possível encontrar formas de condutas que não reafirmem verdades que produzem efeitos in/excludentes sobre determinadas vidas. Dessa forma, finalizo aqui esta dissertação, mas não a busca por problematizações acerca da escola que temos hoje, ainda uma maquinaria da normalização, mas onde há respiros que possibilitam o pensar sobre formas outras de fazer a/da escola um espaço no qual todos se sintam pertencentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Sandra Marques. **Projeto de reforço escolar**: Contribuições para evitar a reprovação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2022. 53f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, RS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/252077>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BIESTA, G. **What is education for?** On the aims of education and the purposes of schooling. London, England: Bloomsbury Academic, 2015.

BIESTA, Gert. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 815-832, out/dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33482>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BIESTA, Gert; PICOLI, Bruno Antonio. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr., 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749>. Acesso em: 23 set. 2023.

BODART, Cristiano. A sociedade do espetáculo e a coisificação do homem. **Café com sociologia**, São Paulo, 9 de janeiro de 2015. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/a-sociedade-do-espetaculo-e/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política**

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (orgs.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v.16, n. 1, p. 146-160, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52688/34300>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio. **Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções do pensamento das diferenças para a educação.** 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi; MENEZES, Eliana; PAGNI, Pedro Angelo. Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva. **Revista Cocar**, v. 1, n. 13, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4568>. Acesso em: 29 ago. 2023.

COSTA, Sylvio Gadelha; SILVA, Thiago Mota Fontenele. A avaliação educacional como tecnologia de controle no capitalismo neoliberal. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 814-839, set./dez., 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p814/pdf_1. Acesso em: 21 nov. 2023.

DARDOT, Pierre *et al.* **A escolha da guerra civil: uma nova história do neoliberalismo.** São Paulo: Elefante, 2021.

ESTEVEES, Thiago de Jesus.; SOUZA, José dos Santos. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **RPGE**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, ago., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13791>. Acesso em: 21 nov. 2023.

FABRIS, Eli Henn. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Revista Educação Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 32-39, jan/abr, 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/978>. Acesso em: 21 nov. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 114, n. 1, jul., p.197-223, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, dez., 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>. Acesso em: 20 nov. 2023.

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

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault**: Uma Trajetória Filosófica para Além do Estruturalismo e a Hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. Os recursos para o bom adestramento. *In*: FOUCAULT, Micher. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29 ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 153-72.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GALLO, Sílvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. *In*: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio (orgs.). **Repensar a educação**: 40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 427-449.

GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola**: uma questão pública. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2020.

GIL, Natália. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sR8XhBkGsL6vTMNsWVB4tTg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

KLEIN, Rejane Ramos. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica**. 2010. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2010>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LAZZARIN, Márcia L. L.; MENEZES, Eliana C. P. Práticas Discursivas em Educação Especial: tensionamentos possíveis a partir dos estudos pós-críticos em educação. *In: ANPED SUL*, 10., Florianópolis, 2014. **Anais eletrônicos [...]** Florianópolis: UNIOESTE, 2014. p. 1-16. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1850-0.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

LIMA, André Luís de Souza. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte**, Porto Alegre, volume 3, número 1, p. 2-20, maio de 2021.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogia y Saberes**, Colômbia, v. 52, n. 1, p. 67-75, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942020000100067&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2023.

Lockmann, Kamila; Klein, Rejane Ramos. Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, vol. 35, 2022, Enero-Diciembre, pp. 1-20. Universidade Federal de Santa Maria, 2022.

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

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática de governamentalidade. *In: LOPES, Maura Corcini; HATTEE, Morgana Domênica. (orgs). Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ulbra, 2007.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PAGNI, Pedro A. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. *In: PAGNI, Pedro A.*

Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. p. 17-39.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2000.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano:** crônicas da Travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

REIS, Julia Milani. **(Des)Caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade série.** Trajetórias Criativas: o espaço do et cetera. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189593>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RODRIGUES, Kátia. **Progressão Continuada no bloco pedagógico:** desafios para a gestão escolar em uma escola pública da rede municipal de Santa Maria. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16699>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SAMPAIO, Carmen S.; ESTEBAN, Maria T. Provocações para pensar uma educação outra. Conversa com Carlos Skliar... **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.13 n. 30, p. 311-325, set/dez, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24287/17266>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTA MARIA. Núcleo de Pesquisa, Gestão de Sistemas e Informações. Secretaria de Município da Educação de Santa Maria. **Relatório SMED em números.** Santa Maria: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/documentos/137>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, Mozart Linhares. Educação e inclusão no contexto do “neoliberalismo conservador” no Brasil. **RBHCS**, Rio Grande, RS, v. 13, nº 27, p. 149-166, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/13530/9595>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n.1, p.15-32, jul./dez.,1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>. Acesso em: 2 out. 2023.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia das diferenças:** Ensaios sobre educação e exclusão. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 nov. 2023.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, Vera. *et. al. Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**, Lisboa, v. 1, n. 7, p. 141-150, set./dez., 2008. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/04/veiga-neto-modernidade-e-curriculos.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, v. 1, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Escola/Setor: _____

Formação: _____

Ano: _____

Carga horária: _____

Turma(s) que atua: _____

“Estudantes de inclusão não reprovam.”

Você já ouviu essa expressão em algum momento da sua vida profissional?

Que espaço essa afirmação ocupa dentro do seu trabalho docente?

Você conhece algum documento/legislação que ampare essa afirmação?

Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas e avaliações dos estudantes de inclusão?

Quais os critérios utilizados para aprovação/reprovação dos estudantes com deficiência? Há uma diferenciação dos critérios utilizados para os demais estudantes?

Sabendo que não há embasamento legal que oriente para a aprovação desses estudantes, como você acredita que essa afirmação tenha sido construída e se tornado uma prática rotineira nas escolas?

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Santa Maria, 06 de março de 2023.

Prezado/a

Venho por meio desta apresentar a aluna Maitê Cezar da Silva, que está desenvolvendo sob minha orientação sua pesquisa de dissertação como aluna do Curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, cujo objetivo visa conhecer e problematizar as práticas de avaliação de alunos em processo de inclusão escolar em escolas da rede municipal de educação de Santa Maria/RS.

Solicitamos sua colaboração com o referido estudo, participando na condição de sujeito da pesquisa.

Desde já agradecemos pela disponibilidade em colaborar.



Prof.^a Dr.^a Eliana Pereira de Menezes

Orientadora da pesquisa

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A PRODUÇÃO DA NÃO REPROVAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA COMO UMA VERDADE NA/DA ESCOLA INCLUSIVA

Orientadora: Prof^a. Dra. Eliana Pereira de Menezes

Acadêmica: Maitê Cezar da Silva

Instituição/Departamento: UFSM/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: 55.999439374

Prezado(a) Senhor(a) Professor(a),

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Tal pesquisa servirá de base para a construção de uma dissertação no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, e tem por finalidade conhecer e problematizar as práticas de avaliação dos estudantes de inclusão.

Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas em responder as perguntas desta entrevista. A entrevista será gravada e transcrita.

BENEFÍCIOS: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, com benefícios diretos ao senhor(a), pois possibilita a reflexão de sua prática frente aos aspectos relacionados a educação inclusiva.

RISCOS: A participação nesta pesquisa não representará risco de ordem física ou moral, no entanto, em algum questionamento você poderá sentir-se constrangido(a), abalando o seu psicológico.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar

desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 2023.



Maitê Cezar da Silva

Pesquisadora



Eliana P. Menezes

Orientadora

Entrevistado