

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

Denise Ferreira da Rosa

**A PRODUÇÃO DO ALUNO INCLUÍDO NO DISCURSO DA GESTÃO
ESCOLAR**

Santa Maria, RS
2016

Denise Ferreira da Rosa

A PRODUÇÃO DO ALUNO INCLUÍDO NO DISCURSO DA GESTÃO ESCOLAR

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção ao grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

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

Santa Maria, RS
2016

Denise Ferreira da Rosa

A PRODUÇÃO DO ALUNO INCLUÍDO NO DISCURSO DA GESTÃO ESCOLAR

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção ao grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Aprovado em 25 de janeiro de 2016



Prof.^a Dr.^a Eliana da Costa Pereira de Menezes (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Priscila Turchiello (IF Farroupilha)



Alana Cláudia Mohr (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

Chega o momento mais difícil da escrita, os agradecimentos. Difícil, pois também é um momento seletivo dentre tantos que passam por nós ao longo desse processo selecionar a quem seram dirigidos tais agradecimentos. Para que não fique ninguém de fora ou que seja esquecido agradeço primeiramente a todos que de alguma forma contribuíram para realização desse trabalho, aos colegas, aos professores, aos amigos;

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

...A Universidade Federal de Santa Maria por proporcionar por mais 2 anos o ambiente de aprendizagem, por oportunizar que conhecesse pessoas tão especiais para minha formação;

... A professora Eliana pela parceria em mais esse trabalho, por aceitar o convite de me orientar, por proporcionar novos encontros teóricos que transformaram minha forma de ver e entender os acontecimentos, por não me deixar desistir quando o desânimo e a falta de estímulos ecoavam em meu ouvido, por acreditar na minha capacidade;

... A professora Priscila e Alana pela disponibilidade em fazerem parte da banca, são pessoas que tive o prazer de conhecer e as quais sempre admirarei e com quem muito aprendi inclusive nas conversas informais;

... A Leandra por ser essa mãe-amiga-orientadora agradeço aqui a disponibilidade de fazer parte da banca;

... Aos meus pais, por compreenderem minha ausência, por sempre me apoiarem a seguir estudando, mesmo não concluindo o ensino fundamental sabem o valor que o estudo tem e sabem como é importante para mim;

... Aos meus irmãos Neimar e Suzana por todo incentivo, vocês são os meus maiores exemplos;

... Ao Francisco pelo companheirismo de sempre, por ter paciência com minhas crises e ouvir todas as minhas lamentações, por me apoiar a continuar quando a vontade era desistir, essa conquista também é tua;

... As gurias do 4320: Tháís, Helena, Aline, Rosa e ao Marcos pelo companheirismo, pela angústia compartilhada enquanto não saía o

resultado da seleção e por permanecerem na minha vida mesmo após a saída da CEU II;

... Aos demais amigos pelo carinho e companheirismo indispensáveis nesse processo;

... Aos colegas da CEGE: Ana, Márcia, Angélica, Robson pela companhia durante as aulas, pelo mate, pelas discussões;

...As professoras que se dispuseram a dar as entrevistas, por sempre que precisei me liberarem da escola para cursos, eventos e por permitirem que organizasse meu horário na escola de acordo com as aulas na UFSM, sem o apoio de vocês talvez não fosse possível concluir;

... A professora Rosane, a secretária Carmen e as bolsistas da coordenação pela atenção nessa fase final do curso.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	PINTANDO CAMINHOS: ALGUMAS ESCOLHAS	9
1.1	A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA E PRODUÇÃO DA MATERIALIDADE ANALÍTICA.....	12
CAPÍTULO II	A GESTÃO DA ESCOLA REGULAR EM UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
CAPÍTULO III	A GESTÃO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DISCURSIVA SOBRE O ALUNO ANORMAL	21
CAPÍTULO IV	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS	32

RESUMO

A PRODUÇÃO DO ALUNO INCLUÍDO NO DISCURSO DA GESTÃO ESCOLAR

AUTORA: Denise Ferreira Da Rosa

ORIENTADORA: Eliana Da Costa Pereira De Menezes

A presente investigação, realizada a partir de estudos de inspiração foucaultiana, busca *conhecer discursos produzidos pelos gestores de escolas regulares, procurando problematizar seus efeitos na produção dos alunos ditos incluídos*. Para tanto utilizo como materiais analíticos entrevistas realizadas com três gestoras de duas escolas regulares da cidade de São Pedro do Sul/RS e como ferramentas de análise os conceitos de discurso e normalização. Para fins didáticos, a discussão foi dividida em três capítulos: no primeiro apresento os movimentos e os caminhos que me fizeram chegar ao Curso de Gestão Educacional, com o interesse de olhar para os discursos dos gestores escolares sobre os sujeitos ditos incluídos; no segundo foco no termo Gestão e as suas implicações em uma Perspectiva da Educação Inclusiva, analisando as principais recorrências presentes nos discursivos das gestoras no que se refere a educação inclusiva e aos sujeitos a quem ela se destina; no terceiro trato da ordem do discurso escolar no que se refere a produção do aluno anormal. A partir do exercício analítico empreendido na pesquisa é possível dizer que os discursos dos gestores das escolas em questão estão produzindo os alunos em situação de inclusão escolar como alunos especiais/diferentes/deficientes/anormais e, por isso, destinados a práticas de normalização.

Palavras-chave: Gestão escolar. Discurso. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

THE PRODUCTION STUDENT INCLUSIVE IN SPEECH OF SCHOOL MANAGEMENT

AUTHOR: Denise Ferreira Da Rosa
ADVISOR: Eliana Da Costa Pereira De Menezes

The present investigation, performed from studies inspired by Foucault, seeks to *know discourses produced by managers of regular schools, trying to problematize its effects in the production of the students that are said included*. For this, I use as analytical materials the interviews performed with three managers of two regular schools in São Pedro do Sul city/RS and as tools of analysis the concepts of discourse and normalization. For didactic purposes, the discussion was divided in three chapters: in the first I present the movements and the ways that made me come to the Course of School Management, interested of looking at the discourses of school managements about the subjects that are said included; in the second focus in the term Management and its implications in a Perspective of Inclusive Education, analysing the main recurrences present in the discourses of the managers in relation to inclusive education and to the subjects to whom it is intended; in the third treat of the order of school discourse in relation to the production of the anormal student. From the analytical exercise undertaken in the research it is possible to say that the discourses of the managers of the schools in question are producing the students in situation of school inclusion as special/different/deficient/anormal students and, for this, destined to practices of normalization.

Keywords: School management. Discourse. School inclusion.

CAPÍTULO I PINTANDO CAMINHOS: ALGUMAS ESCOLHAS

O presente trabalho configura-se em um exercício de escrita dos resultados de uma pesquisa. *Exercício porque pode ser feito, feito, modificado, pois considero escrever um ato inacabado. Para Deleuze escrever “é sempre um ato inacabado, algo em vias de se fazer, um processo, um puro devir” (SCHÖPKE, 2004, p.21). Assim, como início da escrita considero importante dizer dos caminhos seguidos e as escolhas feitas, que me possibilitaram chegar nesse lugar de acadêmica do curso de Gestão Educacional -CEGE/UFSM, com o interesse de olhar para os discursos dos gestores escolares sobre os alunos em processo de inclusão escolar.*

Venho me constituindo enquanto professora de Educação Especial e aprendiz-pesquisadora desde o ano de 2010, com o ingresso no Curso de Educação Especial-Licenciatura Plena/UFSM. Nesse período, participei de atividades além das disciplinas curriculares do curso, como: participação em grupo de pesquisa; participação em projetos de extensão do Núcleo de Pesquisa em Educação Especial- no Projeto de Estimulação Essencial com Bebês Nascidos de Risco e no Pré-vestibular Popular Alternativa como Intérprete de Libras; o Estágio Extracurricular na Coordenação de Ações Inclusivas da Reitoria do Instituto Federal Farroupinha/IF Farroupilha. Essas experiências me movimentaram para seguir estudando/pesquisando.

Desde o ano de 2010, com o ingresso no Curso, inseri-me em um grupo de pesquisa da linha de pesquisa – Formação de Professores¹. Tendo o primeiro contato com a pesquisa. As tensões e problematizações desenvolvidas no grupo foram me constituindo, tendo em vista que, também ia me produzindo profissional pela formação inicial no Curso de Educação Especial.

Ao me envolver com a temática de pesquisa de formação de professores, pude discutir sobre a formação continuada e atuar na formação de professores das escolas públicas de ensino básico de Santa Maria. Experiências de pesquisa e atuação no âmbito da extensão que me possibilitaram pensar temas tanto da formação inicial como da formação continuada de professores, fazer planejamentos, organizar seminários e oficinas, participar em eventos, ler, fichar e compreender ideias de obras sobre a temática, produzir relatórios de pesquisa, atividades essas referentes ao trabalho de bolsista de iniciação científica. Durante esse tempo,

¹Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação coordenado pelo professor Dr. Amarildo Trevisan.

em função da minha inserção nesse grupo, assumi como referência de estudo a Teoria Crítica e dessa perspectiva ocupei-me durante os quatro anos de graduação.

A partir dessa experiência de pesquisa projetei e desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “*Teoria e Prática na Formação do Educador Especial: problematizações iniciais*”². Apoiei-me, para essa produção, na Teoria do Reconhecimento Social do Outro de Axel Honneth e a partir dela me coloquei a olhar para os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Especial- Licenciatura Plena diurno e noturno da UFSM. Foquei no levantamento do número de disciplinas ofertadas pelos cursos e na divisão da carga horária teórica, teórico-prática e prática, estabelecendo relações com as orientações dadas pela Política de Formação de Professores (2002) triangulando com e a fala de alguns alunos que estavam concluindo seu processo de formação inicial.

Ao finalizar a graduação, com a defesa do trabalho de conclusão de curso, comecei a perceber que as discussões realizadas no interior do grupo de pesquisa não davam mais conta de muitas das minhas inquietações. Essas inquietações podem ser expressas nas seguintes questões: que relações se estabelecem entre as disciplinas e as práticas desenvolvidas pelos acadêmicos? Como os acadêmicos estão se constituindo como professores através dos embasamentos teóricos ofertados pelo curso? Como os acadêmicos se autorizam a dizer sobre o sujeito com deficiência? Que representações os acadêmicos produzem do sujeito da deficiência, a partir da sua prática de estágio? Quem é o sujeito dito incluído?

Diante dessas inquietações comecei a pensar a formação do professor (de Educação Especial) como uma rede discursiva produtora de verdades sobre o público-alvo da Educação Especial, que tem como referência um conjunto de conceitos em que os sujeitos são classificados, sem considerar as circunscrições, as condições históricas, políticas, sociais e culturais que produzem essas definições como verdadeiras e que produzem os sujeitos como alunos incluídos. Nesse momento, criava-se em mim a necessidade de desnaturalizar as definições que me faziam como profissional operar a classificação e, com isso, potencializar uma discussão em torno da produção de um sujeito dito incluído.

Essa desnaturalização só é possível a partir do encontro com uma outra perspectiva teórica, por meio de outros modos de pensar. Aproveito aqui para agradecer a minha orientadora, a professora Eliana da Costa Pereira de Menezes, por me oportunizar o contato com o pós-estruturalismo; por me orientar nas primeiras leituras; pela oportunidade de participar de seu grupo de estudos; por me apresentar alguns autores (Foucault e

² Trabalho esse que já vinha sendo desenvolvido no interior do grupo de pesquisa o qual foi aprofundado com a orientação da professora Eliana da Costa Pereira de Menezes.

pesquisadores que estudam a partir dele, como Lopes, Veiga-Neto, Sommer, Traversini, entre outros). Estendo o agradecimento a professora Leandra Bôer Possa pelas orientações, por oportunizar novas experiências a partir do meu ingresso no Curso de Mestrado em Educação/CE/UFSM e conseqüentemente a participação no Grupo de Pesquisa sobre Educação Especial e Inclusão³ - GEPE/CE/UFSM.

Entendo que a partir do encontro com esses outros autores, por meio de novas leituras, que funcionaram como ferramentas, me senti provocada a pensar de outro modo. Modo esse que não é melhor ou pior do que o modo que eu pensava/estudava antes, apenas um modo diferente; não tomando os conceitos como referência para encaixar o real, mas como conceitos-ferramentas que operam modos de compreender a constituição das coisas, a partir de determinadas condições, jeitos e práticas de dizer e produzir, de inventar a realidade.

Assim, a partir desse olhar desconfiado, passei a me ocupar de questões que já vinham me inquietando ao longo da formação inicial, e que foram dando forma a presente pesquisa. Refiro-me a inquietação relacionada a produção do sujeito dito incluído, tendo em vista o atravessamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI⁴ de 2008 nas práticas escolares contemporâneas. Política essa que tem sido utilizada como mecanismo de governo legitimado para pensar e atuar com os alunos da Educação Especial no espaço da escola regular.

Tal inquietação surge e reforça-se a cada visita a alguma escola inclusiva para observação, inserção e prática de estágio. Uma vez, que logo no primeiro contato feito com essa escola já se produz representações a respeito do aluno dito incluído. Tais representações se fundamentam de forma significativa no discurso dos gestores da escola, primeiras pessoas com quem se entra em contato na escola, para se ter a autorização para circular pela mesma; em seguida, pelo discurso dos professores da sala regular; pelo discurso da professora de Educação Especial para os casos de alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE); discurso da família, por meio da entrevista familiar (Anamnese)⁵; dos laudos/diagnósticos médicos e pareceres anteriores, entre outros. Nesse sentido, logo no primeiro contato com a escola, as vezes sem nem conhecer o aluno, já se produz significações sobre o mesmo.

³Coordenado pela Profa. Maria Inês Naujorks e pela Profa. Leandra Bôer Possa.

⁴ Opto ao longo do texto por motivos de abreviar o nome da Política em função da fluência textual. Portanto, sempre que quero me referir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva estará escrito assim: PNEEPEI (2008)

⁵ Tem como finalidade a coleta de informações sobre o desenvolvimento do aluno, a fim de tentar compreender seus processos e planejar os atendimentos.

Trago fragmentos⁶ dos meus próprios relatórios de estágios nos quais fica evidente a produção dessas representações.

Iniciarei a caracterização do aluno com um breve relato do seu histórico escolar com base no que acompanhei no ano passado, do acompanhamento da turma que estou realizando durante todo esse ano. Depois algumas das suas características mais visíveis ou que mais influenciam no processo de ensino e aprendizagem (ROSA, 2013, p.15).

Durante as disciplinas curriculares do curso relacionadas à surdez criei outra imagem do sujeito surdo com algumas características como: dominar a LIBRAS, estar engajado na luta surda, pertencer a uma comunidade surda na qual constituiria sua identidade de sujeito surdo a partir do convívio com outros sujeitos também surdos, essa construção teve base a partir do estudo de alguns autores como Perlin (1998). Ao me deparar com a turma com qual realizamos estágio fiquei um pouco assustada pela realidade apresentada pela mesma, pois não me sentia preparada para trabalhar com os alunos que ali se materializavam como surdos (ROSA, 2013, p.8).

De acordo com o parecer da educadora especial de junho de 2012, a aluna apresenta Déficit Cognitivo com características do período pré-operatório, porém não cita quais são essas características. Tanto pelos pareceres como pelas informações cedidas pela professora da sala regular verifica-se o envolvimento que a família tem com a escolarização da aluna. [...] A educadora especial que atendia a aluna até 2012 no parecer do 2º trimestre de 2011 devido a algumas características apresentadas suspeita que a aluna seja autista e solicita uma avaliação mais específica do neurologista. [...] Muitas dessas características são observadas durante o estágio e em alguns momentos foi complicado trabalhar com as mesmas (ROSA, 2013⁷, p. 10).

É nesse contexto, a partir dessas inquietações e experiências, que se desenvolve a intenção da pesquisa de *conhecer discursos produzidos pelos gestores de escolas regulares, procurando problematizar seus efeitos na produção dos alunos ditos incluídos*.

1.1 A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA E PRODUÇÃO DA MATERIALIDADE ANALÍTICA

Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois ou, antes, torná-la impossível. Talvez tenhamos aí, entre a escrita e a ignorância, uma relação ainda mais ameaçadora que a relação geralmente apontada entre a escrita e a morte, entre a escrita e o silêncio (DELEUZE, 1988, p.10).

A partir dessa epígrafe, de que escrevemos a partir daquilo que sabemos, defino como espaço de realização da pesquisa duas escolas da rede municipal de ensino localizadas na

⁶ Seleciono três fragmentos sendo que cada um corresponde a um estágio supervisionado (Dificuldade de Aprendizagem, Surdez, Déficit Cognitivo).

⁷ Os estágios supervisionados são realizados no 6º semestre (Dificuldade de Aprendizagem), 7º semestre (Surdez) e 8º semestre (Déficit Cognitivo), no entanto, os três apresentam como ano de defesa 2013 por atraso no 6º semestre devido à greve dos professores no ano de 2012.

cidade de São Pedro do Sul/RS. A opção por essa rede de ensino justifica-se pelo fato de que sou professora de Educação Especial/ Intérprete de Libras do município e ao longo do meu trabalho passei a sentir a necessidade de problematizar o que é dito e os efeitos daquilo que é dito na produção dos alunos com os quais trabalho.

A rede municipal de ensino da cidade de São Pedro do Sul/RS é formada por 12 escolas, sendo uma delas a creche municipal e outra a Escola de Educação Infantil. Dessas escolas apenas sete (7) possuem Sala de Recursos Multifuncional. As demais encaminham seus alunos para receberem o Atendimento Educacional Especializado em alguma das escolas que possui.

Das 12 escolas do município e das 7 com Sala de Recursos Multifuncional realizo a pesquisa em duas delas. Delimito duas pelo fato de ter trabalhado nelas - na escola A por um período de 9 meses e pela mesma ter em seu histórico ser referência em práticas educacionais inclusivas no município e a escola B por estar atuando na Sala de Recursos Multifuncional desde final de fevereiro do ano de 2015.

A Escola A fica localizada em uma vila da cidade, sua comunidade apresenta nível sócio econômico baixo, um número significativo das famílias participam dos programas assistenciais do governo. Grande parte dos alunos participam dos projetos oferecidos pelo CRAS⁸ (Capoeira, Flauta Doce) e outros atendimentos. Atende alunos do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde. É umas das maiores escolas, com uma média de 150 alunos em cada turno, por esse motivo possui uma diretora e uma vice-diretora.

A referida escola define sua concepção de inclusão segundo a coleção *A educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação* (Brasil, 2010) e desde 2005 vem construindo a sua política de inclusão. Conta atualmente com uma professora de Educação Especial (40h semanais) e monitoras que acompanham os alunos que apresentam maiores necessidades na sala de aula. É formada por uma equipe escolar voltada para a mudança educacional em que se prioriza a inclusão (PPP, 2012). Desde o ano de 2005 a escola recebe recursos Federais para equipar a sala de recursos, porém, apenas em 2010 foi contemplada com a Política de Educação Inclusiva e passou a ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), e recursos do Programa Escola Acessível para manutenção da SRM, adaptações arquitetônicas como construção de rampas, adequações no banheiro.

⁸ Centro de Referência de Assistência Social.

A Escola B está localizada em outra vila da cidade, sua comunidade também apresenta nível sócio econômico baixo, muitas famílias são beneficiadas pelos programas assistenciais do governo, muitos alunos participam dos projetos e atendimentos oferecidos pelo CRAS. Atende alunos da Educação Infantil (Pré A e B), Ensino Fundamental de 9 anos (1° ao 9°ano) e Educação Integral (Projeto Mais Educação). A instituição possui Sala de Recursos desde o ano de 2005 (agosto), onde atende os alunos com dificuldade de aprendizagem e especiais (PPP, 2012). Atualmente conta com uma professora de Educação Especial (12h semanais).

Tais escolas serviram como *lócus* da pesquisa na medida em que a materialidade analítica do estudo foi produzida a partir de entrevistas realizadas com seus gestores. Essas entrevistas tiveram como intencionalidade convidar os sujeitos do estudo a pensar sobre as seguintes questões norteadoras:

1. Como você define a inclusão na sua escola?
2. Na sua compreensão qual o papel do professor de educação especial e do AEE na escola inclusiva?
3. Quem são os alunos compreendidos na escola como alunos em situação de inclusão escolar?
4. Como ocorre o encaminhamento desses alunos para a SRM?
5. A escola desenvolve atividades com relação a Ed. Inclusiva? Se sim, pode caracterizar alguma/s? Tais atividades destinam-se para qual público professores, alunos, comunidade em geral?
6. Como está ocorrendo o processo de escolarização dos alunos incluídos? Com relação a reprovações, participação em sala de aula, sua relação com os professores e colegas...
7. Fale sobre as dificuldades encontradas para efetivação de práticas escolares inclusivas na escola?

Após transcrição das entrevistas, a partir de um olhar interessado destaco algumas passagens das mesmas e trago para o texto. Tais fragmentos são escolhidos por conterem recorrências discursivas de interesse para o estudo. Assim, materialidade produzida possibilitou o exercício analítico na continuidade do trabalho, cujo principal conceito-ferramenta operado foi o conceito de discurso.

Olho para os discursos das gestoras escolares, apoiando-me nos estudos de Michel Foucault e alguns autores como Lopes (2013), Sommer (2007), Veiga-Neto (2014) para compreender como os discursos escolares, operam a produção de sujeitos-alunos incluídos.

Tomo os estudos de Foucault como base para olhar a produção do sujeito-aluno incluído, por ser a “problemática do sujeito uma das preocupações que acompanha o filósofo em toda a sua trajetória filosófica. Essa problemática, por sua vez, ramifica-se, desdobra-se, insere-se no interior de outras” (FONSECA, 2011).

Conforme anunciado anteriormente utilizo-me principal conceito-ferramenta o conceito de discurso, o qual será aqui apresentado.

Para desenvolver a análise das entrevista parto do princípio de que não existe nada escondido, nada atrás do discurso e por isso “os discursos em si mesmos não são nem falsos nem são verdadeiros, eles definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do falso, os discursos não descobrem a verdade, eles a inventam” (VEIGA-NETO, 2007, p.101), “são práticas organizadoras da realidade” (SOMMER, 2007, p.58) e como tais são produzidas na relação de poder.

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

Como afirma Foucault, não é qualquer pessoa que pode dizer qualquer coisa, em qualquer momento, com a garantia de que o que disse será sancionado como verdadeiro. Sendo assim, no contexto deste estudo, o gestor escolar tem o direito de dizer sobre o sujeito incluído, sendo, isso que é dito, elemento produtor de verdades sobre esse sujeito. Dessa forma, é possível pensar que a rede discursiva tramada sobre os alunos incluídos pode ser visualizada na escola a partir dos discursos dos gestores, que repercurtem sobre as ações que os mesmos desenvolvem nas escolas.

Olho para tais discursos entendendo que

Aquele que anuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso. [...] Os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo [...] o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas (VEIGA-NETO, 2007, p.99).

Ainda que o gestor escolar tenha o direito de dizer sobre o sujeito incluído, ele o executa a partir dos discursos anteriormente produzidos, das experiências vivenciadas, ou seja ele não deve “tomar um discurso isoladamente, mas em relação com outros discursos e outros elementos históricos-sociais, heterogêneos aos discursos” (NALLI, 2005, p.157).

Entendo que para uma análise do discurso nessa perspectiva “precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas [...] é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas” (FISCHER, 2001, p.198).

CAPÍTULO II A GESTÃO DA ESCOLA REGULAR EM UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

E essa gestão da inclusão passa a ser da responsabilidade de todos, não somente do gestor escolar. A gestão da inclusão se faz principalmente na sala de aula, com os professores e colegas (HATTGE, 2007, p.196).

Os gestores de uma escola apresentam papel importantíssimo na condução da prática educacional, além de mobilizar os professores e funcionários para um trabalho de forma cooperativa e eficiente precisam agir de forma “dinâmica, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Necessita saber delegar poderes e estimular a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um” (BRASIL, 2004, p.13).

No entanto, como bem se sabe não foi sempre esse entendimento de gestão que se estabeleceu na educação brasileira. A gestão educacional surge no contexto educacional brasileiro a partir da década de 1990, para superar o conceito de administração escolar que até então era utilizado. Constituído a partir de movimentos de abertura política do país, com o objetivo de promover novos conceitos e valores, relacionados principalmente à ideia de “autonomia escolar, à participação da sociedade e da comunidade⁹” (MENEZES, 2002).

O conceito de autonomia está relacionado às tendências do mundo globalizado que apresenta significativas mudanças nas concepções e ações da gestão educacional tais como: “descentralização do poder, democratização do ensino e de sua gestão, busca crescente de qualidade, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas e interdisciplinariedade na solução de problemas” (LUCK, 2012, p.127).

Essas mudanças exigem uma nova organização na escola, uma vez que o “com a lógica da descentralização recairá sobre os gestores das escolas uma responsabilidade muito grande, pois quase tudo passará a ser uma questão de gestão” (KLAUS et al,2015, p.9). No entanto, o poder não está centrado apenas no diretor, agora a família é convidada a participar, pois sua participação “na vida escolar de seus filhos promove a relação de pertencer ao grupo social, desenvolvendo o senso de responsabilidade com o processo educacional, bem como o senso de responsabilidade com a integridade do equipamento público” (BRASIL, 2004, p.18). A comunidade do entorno da escola é convidada a participar nas tomadas de decisões, na organização da escola, “a participação da comunidade no cotidiano da instituição promove o

⁹“Gestão escolar” (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora,2002,<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic>, visitado em 20/05/2015.

senso de responsabilidade com a escola, bem como com o processo de educação das crianças, dos jovens e adultos nela residentes (BRASIL, 2004, p. 17), todos são responsáveis pela gestão da escola que agora se configura em um espaço inclusivo.

Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive (BRASIL, 2004, p.8).

O conceito de gestão propõe superar o enfoque limitado e fragmentado da administração. Esse entendimento é discutido por Lück (2014), sendo entendido não apenas como um jogo de palavras, mas como uma mudança de concepção da realidade, mediante postura e atuação diferentes.

Assim, a gestão educacional corresponde

ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais públicas e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência (LÜCK, 2014, p.35-36).

Nesse sentido, o gestor escolar tem como função atuar de forma articulada com as Políticas Educacionais, suas orientações, e as práticas realizadas na escola são desenvolvidas para que as mesmas promovam avanço dos processos socioeducacionais.

Na perspectiva deste estudo tais conceitos: autonomia, autocontrole, autogestão podem ser lidos como princípios que possibilitam uma economia política quando implicam na ação de mais governo por menos governo. Nesse sentido, são princípios claros de governamentalidade, pois ao indicar a gestão e descentralizar as ações de Governo, o Estado está repassando às escolas e aos sujeitos que nelas atuam a responsabilidade de autogestão “os professores e os gestores escolares passam a ser empresários de si mesmos e são medidos, avaliados constantemente por meio de vários índices de desempenho” (KLAUS et al , 2015, p.9).

A autonomia da gestão corresponde à “associação entre tomada de decisão e ação, entre planejamento e compromisso com a execução do planejado, entre execução e monitoramento, entre avaliação e prestação de contas, entre resultados promovidos e recursos utilizados” (LUCK, 2012, p. 128). Ficam mascaradas sobre o “direito” da autonomia ações de regulação e controle das escolas, afinal se pode fazer muita coisa na escola, mas não se pode fazer qualquer coisa, pois os resultados relativos ao que foi feito de forma autônoma no decorrer do ano letivo serão cobrados de diferentes formas, entre as quais destaco os processos de avaliação externa como Prova Brasil, e os relativos índices de IDEB, além dos relatórios que a escola deve

prestar contas quando solicitada, como, por exemplo, ao trabalho realizado sobre os temas transversais; relatórios dos projetos desenvolvidos na escola.

Olhando mais especificamente para o interesse da pesquisa, o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assegura que

[...] os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos [...].

Nesse mesmo sentido a Lei nº12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Art. 7º diz que “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos”. Trago esses dois exemplos para ilustrar que a autonomia do gestor escolar é limitada às Leis que orientam a Educação, ou seja, ela é sempre regulada.

Nesse contexto, na esteira de uma governamentalidade operada a partir da aliança entre Estado e escola, e operacionalizada com maior ênfase a partir do fortalecimento das políticas de inclusão escolar, pensar a atuação dos gestores pressupõe pensar sobre como eles foram subjetivados por aquilo que é dito nos documentos legais que foram produzidos nos últimos anos, e sobre os efeitos dessa subjetivação na forma como olham e produzem os alunos considerados em processo de inclusão escolar.

Fica claro no discurso das gestoras que sua atuação no que se refere a inclusão escolar, está fortemente relacionada no que diz respeito aos pareceres de aprovação dos alunos produzidos como alunos incluídos.

Até o neuro disse para reter ele e a gente foi contra ao parecer dele, não tem por que deixar, por que ele já se acha grande "eu sou grande". (G.1)¹⁰

[...] eles não estão reprovando né, há num caso assim como teve o P. que a gente achou dois anos atrás né que a gente achou que ele não poderia ir ainda por que ia para o 6º ano né, já eram mais professores dai a gente entrou num acordo falou até com o psicólogo, com a TO que estavam atendendo e tudo e achamos por bem deixa-lo mais um ano. (G.2)

[...] por enquanto não tivemos reprovação ainda. A L. ano passado a gente fez parecer da Educadora Especial e conversamos com ela, com a mãe e com a professora junto e daí foi decidido passar ela de ano né junto com a Educadora Especial. (G.3)

¹⁰ As gestoras da Escola A serão referidos como G.1 (diretora), G.2 (vice-diretora) e a gestora da Escola B como G.3.

Após realizada a matrícula dos alunos ditos incluídos a responsabilidade por seu acompanhamento passa a ser função dos professores de Educação Especial.

CAPÍTULO III A GESTÃO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DISCURSIVA SOBRE O ALUNO ANORMAL

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

Conforme apresenta a epígrafe do capítulo, ao longo do desenvolvimento da sociedade, muitos foram os eufemismos produzidos para nomear, classificar e produzir o sujeito que hoje se nomeia como aluno incluído, tais como excepcionais, educandos ou alunos com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiência, dentre tantos outros. Tais formas de narrar esses sujeitos são fortemente marcadas por descontinuidades, por rupturas que historicamente vão produzindo o discurso legislativo e conseqüentemente o discurso escolar, uma vez que

[...] os discursos produzem saberes que constituem políticas, políticas essas que, em outras dimensões, funcionam como condições de possibilidades para que ordens sociais sejam criadas e mantidas e para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas (SARDAGNA, p.174, 2007).

Assim, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a inclusão é tomada como um regime de verdade que orienta as práticas desenvolvidas na escola regular “o que as constitui como um imperativo que coloca o financiamento de recursos físicos, didáticos e de acessibilidade junto com a formação, como caminho para essa implementação” (POSSA; NAUJORKS, 2013, p. 321).

Pensar sobre a inclusão escolar remete a ideia de colocar na escola regular, ou melhor, na classe regular aqueles sujeitos que até um tempo atrás estavam “excluídos” em instituições ou espaços segregados (instituições especiais, escolas especiais, classes especiais). Alguns autores e certos documentos legais (nacionais e internacionais), a tratam como um paradigma educacional que vem superar o paradigma da segregação escolar e da integração escolar, um imperativo social (SALAMANCA, 1994), um imperativo de Estado (LOPES, 2013); como movimento - algo que vai e volta ao centro do debate, por isso tomo esse conceito a partir de Rech (2011), “inclusão escolar como um movimento, ou seja, como, algo que se desloca, que oscila, que acalma, que agita” (p.19). Um movimento que tem tomado nova face nas Políticas Educacionais no Brasil nas últimas décadas e que se tornou um imperativo .

A partir do princípio de que todos devem estar na escola regular, a educação inclusiva torna-se uma meta e para alguns autores como Menezes (2011a), Lopes e Rech (2013) um imperativo considerando que

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

Na perspectiva de um imperativo, a educação inclusiva é tomada como uma verdade totalizadora, única da qual ninguém pode escapar. Tal regime de verdade está sancionado no discurso das gestoras escolares entrevistadas, conforme se evidencia nos fragmentos a seguir:

[...] não é só daqueles ditos especiais, não, os deficientes, eu acredito que a inclusão é um todo dentro da escola [...]. (G. 2)¹¹

Algo que tem que acontecer. (G.3)

Os gestores entendem a inclusão como algo que tem que acontecer, com o todo na escola, mas também como algo que acontece em partes.

Meia inclusão (risos). Não é uma inclusão total né. Deveria ser, mas... (G. 1)

Para alguns profs. acredito que este ano melhorou bastante, desde que a gente veio, sabe, como vou te dizer, que a gente vem trabalhando isso esse ano eu notei assim mais interesse. (G. 2)

[...] Eu vejo a inclusão na escola, eu acho que ela acontece em partes né e a inclusão é importante pela socialização também. (G.3)

Essa melhora comentada pela gestora 2 justifica-se pela presença dos monitores em sala de aula e pelo aumento na carga horária da professora de Educação Especial

Tão procurando mais a K¹². para adaptar as coisas, que não procuravam antes. (G.1)

Agora com mais horas da K. foi também, acho que isso também ajudou bastante né. [...] Isso eu percebia que antes não faziam com ela, agora eles chamam ela que ele deixou um turno, não bem um turno, mas um horário depois do recreio ela senta alguns dias com alguns e eles vão e tão fazendo com ela para adaptar o conteúdo e isso ai eu estou achando bem legal. (G.2)

Esses discursos deixam claro, para mim, o olhar que essas gestoras têm sobre os alunos como sendo alunos da anormalidade. Alunos esses que precisam ser corrigidos e para

¹¹Para que o leitor possa identificar ao longo da escrita os fragmentos que compõem a materialidade analítica apresentam-se em caixa com bordas definidas.

¹² Nomes de alunos ou professores citados nas entrevistas são referidos pelas suas iniciais.

isso é importante que tenham atividades adaptadas, maior presença da professora da Educação Especial na escola, dando ênfase para a importância do seu auxílio.

É super, muito, muito, muito importante. (G.1)

É eu acho que sem o professor de Educação Especial pra dar um norte. [...] que a gente notava quando estava só 20h a K. ela não conseguia falar com os profs. E eles assim a segurança deles é o prof. de Educação Especial. (G.2)

eu acho importantíssimo o papel do professora assim até pra gente conversa pra tirar as dúvidas, é o apoio que a gente tem né por que as gurias ficam, a gente fica com medo se ta correto, não sabe como fazer. [...] o professor da sala de recurso que da todo esse suporte pro professor poder trabalhar em sala de aula com o aluno incluso (G.3)

Bem como, a necessidade dos monitores em sala de aula.

A questão do monitor na sala de aula também ajudou bastante. [...] Acho que assim a questão que a gente consegui esse ano dos monitores foi, bah!, um ganho de 10 anos de luta, assim isso já ajudou muito. (G.1)

A I. tem umas manhãs que tem uma menina que vem. Ta dando mais certo, ela ta vindo mais. Esse ano não ta dizendo que não quer vir na aula mais né, que o ano passado teve. (G.2)

Essas práticas são indícios da condição de anormal que esses alunos ocupam. Por isso, planejam e desenvolvem práticas que reforçam essa condição como a separação dos alunos em dois grupos, normais e anormais, na escola. Como fica evidente nos fragmentos a seguir,

Os colegas né, por que eles a gente vê que eles protegem, eles ajudam, eles auxiliam né. Por exemplo, o P. quando não tá com a monitora eu percebo isso, eles se preocupam. (G.2)

O A. também eles se preocupam "onde o A. tá?" eles vão procurar. (G.1)

No dia da inclusão, foi feito trabalhos, foram feitos só com os aluno incluídos eles que tiveram que fazer as tarefas né ajudados pelos colegas. (G.1)

Eles participaram de todas as atividades da gincana, sempre teve uma, alguma coisa que eles poderiam resolver. Eles não ficaram no caso fora. Então tinha a gincana onde, tinha tarefas que eles ajudavam, auxiliavam os outros também ali eles sempre participaram junto. (G.2)

São os colegas normais que ajudam, protegem, se preocupam com aquele colega que não é considerado normal. Assim, não só o gestor e o professor são responsáveis pela vigilância do aluno incluído, a gestão da inclusão é responsabilidade de todos (HATTGE, 2007), do gestor ao zelador da escola, ela ocorre, principalmente, na sala de aula pelo professor e colega, assim todos são responsabilizados e,

[...] se todos são responsabilizados, todos podem intervir para que a inclusão 'dê certo', todos podem governar, todos estão subjetivados por ela; se todos são responsáveis pela inclusão de todos em diferentes esferas, é objetivo comum o governo pela educação (POSSA, 2013, p.121).

Mas, para isso é necessário um primeiro momento que seria o de sensibilizar o professor, o colega, a comunidade escolar, então a escola desenvolve atividades relacionadas a Educação Inclusiva, tais como palestras, apresentações, visitas à instituições, conforme fragmentos a seguir:

Sim, ano passado a gente fez contigo e com a L. né. Esse ano a gente fez, no dia, dentro da gincana da escola. (G.1)

Esse envolvimento com a APAE. [...] Que a gente foi aquele dia, eles vem sempre a gente faz uma ou duas atividades. (G.3)

Palestras para que os professores conheçam mais sobre esses sujeitos, que pensem uma proposta diferenciada, visitas na APAE para que sejam todos sensibilizados ao verem as incapacidades e capacidades do anormal, pois esse sujeito (anormal) além de ingressar na escola precisa permanecer nela para se tornar um sujeito produtivo.

A inclusão passou a ser uma das maneiras que o Estado encontrou para estimular o desenvolvimento econômico do país. A esperança de mudança de *status* dentro das relações de consumo, dos grupos “excluídos”, associada ao desejo dessa mudança de vida é o que mantém o Estado, na parceria com o mercado, produzindo a inclusão como um imperativo. A esperança e o desejo de mudança de *status* colocam os indivíduos no jogo econômico do neoliberalismo, que conforme Lopes (2009) possui duas grandes regras:

a primeira regra é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado [...]. A segunda regra é a de que todos devem estar incluídos [...]. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo (LOPES, 2009, p.109-110).

Nesse sentido, que outra instituição social despertaria com tanta eficácia o desejo pelo jogo, pelo consumo; ensinaria as regras para entrar e permanecer nesse jogo do que a escola? Afinal, não é na escola que passamos boa parte de nossas vidas? E ainda, não é nela que passamos os anos mais propícios para que as aprendizagens se efetivem?

No entanto, ainda que a escola tenha essa potência produtiva em termos de desejo de consumo, com os indivíduos em situação de inclusão escolar são necessários outros mecanismos que não os usualmente utilizados, por isso o Governo cria diferentes mecanismos para que os mesmos além de terem acesso, consigam permanecer na escola, e tais

mecanismos subjetivam professores e gestores, que por sua vez devem operar a subjetivação dos alunos e das famílias.

Como alguns desses mecanismos criados pelo governo para que os sujeitos tenham acesso e permanência na escola, trago como exemplos três dos programas e ações coordenados pela Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, são eles: o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Escola Acessível e o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.¹³

O programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais criado em 2005, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2007), no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Nesse programa são disponibilizadas salas Tipo I e Tipo II, as salas Tipo I são compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático/pedagógicos e as salas Tipo II, possuem ainda recursos e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos.

O Programa Escola Acessível disponibiliza recursos para ações de acessibilidade nas escolas públicas como construção de rampas, adaptações nos banheiros, compra de materiais didático-pedagógicos para as salas de recursos, entre outras ações.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade cujo objetivo é apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Tem como ações: realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência, e disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional.

Não vou me deter na análise desses programas pois utilizo-os aqui como exemplos de ferramentas cujos efeitos produzem a subjetivação dos gestores e professores em direção as ações inclusivas, produzindo subjetividades inclusivas¹⁴. Ao estarem subjetivados pelo discurso da inclusão professores e gestores não se autorizam a questionar a inclusão, a problematizá-la, gerando o silêncio docente¹⁵.

¹³Trago esses programas em destaque, pois com relação à Educação Especial são os que as escolas participam.

¹⁴ Passei a pensar que as subjetividades inclusivas poderiam ser identificadas com aquelas que, entre outras coisas, tivessem condições de acesso, sem restrições, à vida social; se sentissem estimuladas, pela oferta de igualdade de oportunidades, ao autoinvestimento, desenvolvendo suas habilidades e competências; alcançassem autonomia em suas ações para que pudessem bem usufruir do acesso que lhes era ofertado, tornando-se sujeitos capazes de inclusão no jogo econômico do neoliberalismo (MENEZES, 2011, p. 43).

¹⁵Termo construído por POSSA e NAUJORKS (2013) a partir do estudo das relações de força [...] e da percepção de que, em nosso tempo, a inclusão se constitui em um modo de dizer sobre a educação, um modo de nominá-la que exerce uma forma de controle no vocabulário autorizado aos professores (POSSA; NAUJORKS, 2013, p. 320).

O silêncio aqui tem sentido de captura, ou seja, de pensar que os professores estando capturados pela rede discursiva da inclusão, se subjetivaram pela naturalização da inclusão, tomando-a como algo dado e cristalizado em seu significado. Capturados porque agora, diante de tanto investimento na escola e em suas formações, fica o desejo de consumir a inclusão como algo que é de cada um, como algo que lhes melhora como profissionais e pessoas (POSSA; NAUJORKS, 2013, p. 327).

Entendo o silenciamento docente como um processo no qual fazem parte aqueles professores que já foram capturados pelo discurso da inclusão, uma vez que enquanto imperativo tem um caráter de abrangência, de imposição a todos, do qual ninguém pode escapar, conforme se percebe na fala da G.1 e da G.2. No entanto, enquanto processo não foram todos os professores capturados segundo a fala da G.3.

Esse ano melhorou muito.(G.1)

Não sei também por que o P. foi para o 6º ano, os professores de área, me chamou muito atenção assim, a de matemática, os de ciências, né. A prof. de Educação Física, História, todos assim. Antes era o professor J. de inglês ele fazia um trabalho também bem diferenciado, agora veio a M., mas também ta entrando naquela de cantar com o P. inglês essas coisas assim. Parece que as coisas estão se encaminhando mais né, ta acontecendo mais. As gurias do currículo já vem um tempo, já mais acostumadas né. (G.2)

Esse ano melhorou muito a questão deles aceitarem mais, os professores também olhar duma maneira, esse olhar diferente que a gente percebe por que antes era um olhar mais preconceituoso. (G.2)

Eu acho que houve através da secretaria né um entendimento melhor em relação o que é a inclusão. [...]que a gente ta nesse grupo eu como mãe, a S. como tia, convivendo com todas essas crianças aqui a gente ta sempre conversando com elas e colocando, as educadoras sempre falando, vocês falando com ela eu noto assim que ela teve uma compreensão melhor nesse sentido e ta fazendo com que aconteça muitas coisas que não aconteciam né, isso eu noto. (G.2)

As professoras te dizem assim que a faculdade não te dá suporte, que elas não tem conhecimento, que elas não tem como lidar com a criança especial. Isso não é verdade eu fiz faculdade me formei algum tempo e tive uma cadeira que era para trabalhar com a inclusão e os cursos quantos cursos nós já fizemos? (G.3)

Assim, entendo a partir de Sommer (2007) que

[...] as práticas discursivas da escola obedecem a um ordenamento prévio, que os enunciados obedecem a regras de formação específicas, que alguns ditos são sancionados e outros interditados. Enfim, que o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso (SOMMER, 2007, p.58).

Há uma ordem do discurso escolar em operação, pois existem “regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares” (SOMMER, 2007, p.58). Só repercute na escola o que está na ordem mais ampla, o que está na ordem do discurso. Percebo após análise dos discursos das gestoras que não está na ordem do discurso escolar dessas instituições problematizar, questionar a inclusão, por isso tais discursos são silenciados.

Porém, fica evidente no discurso das gestoras a ideia de diferença como sendo um sinônimo de deficiência, conforme segue:

Eles¹⁶ estão sabendo mais trabalhar com as diferenças. (G.2)

Agora não eles¹⁷ vem que la dentro eles também estão fazendo com que o outro cresça né de uma outra maneira né no convívio, o respeito né, respeitar o diferente isso eu acho bom. (G.2)

Aos poucos eles¹⁸ foram vendo que o diferente não é assustador, por que uma das coisas que eles tinham muito com o diferente meu Deus o que eu vou fazer na sala? (G.2)

Tais discursos me remetem a alguns cuidados, o primeiro deles “quando denominamos “o” diferente, estamos usando uma cadeia de significados que localizam e ordenam espaços e corpos e não estamos nos referindo, necessariamente, à diferença” (LOPES, 2007, p.19). Quando a G.2 diz que os professores estão respeitando o diferente e que o diferente não é tão assustador, esta se refere a um corpo, um aluno que não é normal em comparação com os outros, aqueles que são ditos normais.

O discurso da gestora G.2 de que os alunos normais estão sabendo trabalhar com as diferenças apresenta alguns conceitos sobre a diferença. A diferença vista como algo menor, algo que é indesejado, mas que na lógica da educação inclusiva precisa ser tolerado e por isso a diferença precisa ser apagada, corrigida.

Como segundo cuidado o de entender, de acordo com Skliar (1999, p.22) que “o conceito de diferença não substitui, simplesmente, o de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos o de deficiência ou necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo”. Assim,

As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de “pluralidade”; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas [...]; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade (SKLIAR, 1999, p.22-23).

Assim, todos os alunos seriam diferentes, pois não apresentam uma caracterização fixa, inalterável, tais diferenças existem por um processo histórico, social e político e não dependem da aceitação, do respeito dos sujeitos ditos normais. [...] “a diferença surge como

¹⁶ Usa o pronome eles nesse fragmento para se referir aos alunos.

¹⁷ Utiliza o pronome eles nesse fragmento se referindo aos professores da escola.

¹⁸ Utiliza o pronome eles nesse fragmento se referindo aos professores da escola.

possibilidade de resistência a políticas excludentes e práticas classificatórias e hierárquicas” (LOPES, 2007, p.21).

Entendo a deficiência como discurso, e esse discurso enquanto “processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros” (SKLIAR, 1999, p.18.). Ou seja,

Não negar a existência das marcas do corpo, mas desnaturalizá-las em seu caráter tão arraigadamente biológico, como se o corpo tivesse somente as leis de sua fisiologia e que, por isso, pudesse escapar à história. Como se essas marcas tivessem um valor em si e que sua evidência pudesse apagar os contextos muito particulares que as produziram como acontecimento e, pois, como produções de sentido. Tome-se a deficiência, por exemplo: ela só passou a existir mediante uma prática que objetivou a um discurso que a nomeou (LOBO, 2008, p.21).

Assim, a deficiência é entendida não como “uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada a própria ideia de normalidade e com sua historicidade” (SKLIAR, 1999, p.18).

Ainda que, conforme apresentado anteriormente, tanto a diferença como a deficiência não possam ser corrigidas, a escola inclusiva operacionaliza todos os dias práticas de normalização dos alunos e, dentre aquelas destacadas nos discursos das gestoras está o Atendimento Educacional Especializado, que pressupõe, segundo elas, atividades diferenciadas, presença de monitores em sala de aula. Nesse sentido, Lopes (2007) diz que:

A escola, entendida como instituição normalizadora, olha para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza. Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos “normais” e aqueles ditos “anormais” (LOPES, 2007, p.21).

Nessa lógica, e de acordo com Menezes (2011a), entendo a escola como uma maquinaria de normalização inventada na modernidade como um espaço privilegiado, assim como foi o quartel, a fábrica, a oficina, para que se operacionalize o disciplinamento dos sujeitos, a fim de produzir um sujeito ideal, um sujeito dócil e produtivo. Maquinaria de normalização cujas práticas vem sendo atualizadas e que na Contemporaneidade procuram efetivar não apenas a correção do aluno, mas também dos percursos, das interações, dos tempos de aprendizagem, entre outros, uma vez que trata-se agora de realizar o que for necessário para que seja possível fazer esse aluno estar e aprender na escola, ainda que para

isso, a produção de discursos sobre ele o localize como especial, descapacitado, estranho, diferente, diverso, deficiente, anormal.

Assim, ao finalizar esse momento da discussão, parece-me importante ressaltar que a intenção do estudo não é analisar os efeitos dos discursos das gestoras nos modos de subjetivação do aluno incluído, mas sim problematizar possíveis efeitos na produção dos alunos. Nesse sentido, foi possível perceber que as práticas postas em operação a partir dos discursos recorrentes nas escolas podem produzir alunos (especiais/diferentes/deficientes) subjetivados a uma condição de anormal.

CAPÍTULO IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale o alerta para que olhemos para cada prática educacional, cada expressão que usamos para nomear o outro e as coloquemos sob suspeita. Palavras que significam tolerância, culpabilização do outro, padrões culturais hegemônicos, identidade estável, universalidade, multiculturalismo, exotismo, expressões que devem ser problematizadas quando utilizadas para pensar a inclusão (LOPES & FABRIS, 2013, p.107).

Para concluir retomo a citação presente na apresentação desse trabalho onde digo que o mesmo consiste em um exercício de escrita, porque pode ser feito de diferentes maneiras em diferentes tempos e que escrever “é sempre um ato inacabado, algo em vias de se fazer, um processo, um puro devir” (SCHÖPKE, 2004, p.21). Nesse sentido, o que foi produzido aqui foi a análise dos discursos possível para o momento, que em outro momento pode ser feito de diferentes maneiras, sendo escrito de forma diferente, tendo diferentes efeitos.

No entanto, esse exercício nesse momento precisa ser acabado. Para tanto, a partir do objetivo de *conhecer discursos produzidos pelos gestores de escolas regulares, procurando problematizar seus efeitos na produção dos alunos ditos incluídos* penso sobre o alerta da epígrafe acima, de colocarmos sempre em suspensão, sob suspeita cada palavra, prática, expressão utilizada para nomear o outro, pois essas produzem efeitos e não temos como conhecer tais efeitos na constituição dos sujeitos.

Assim, muito longe de criticar os discursos e práticas das gestoras entrevistadas, partindo do objetivo de problematizar os possíveis efeitos de tais discursos na produção dos alunos incluídos, concluo esse estudo compreendendo que tais discursos estão produzindo-os como alunos especiais, diferentes, deficientes e anormais. Dessa forma, visualizo a potência daquilo que é dito sobre esses alunos nos documentos legais, documentos esses que têm sido utilizados como estratégias de subjetivação (entre outras) para a efetivação da Educação Inclusiva nas escolas regulares, e que tem resultado na produção de discursos escolares que operam, por sua vez, a subjetivação dos sujeitos que nelas atuam.

Há uma ordem discursiva presente nas escolas, uma ordem que indica que tais alunos precisam ter sua condição de diferente aceita. Ao trabalhar com tal significado do conceito de diferença, os gestores reforçam a condição de anormalidade dos alunos em processo de inclusão, para os quais práticas de normalização devem ser postas em operação.

Assim, ao finalizar este estudo ressalto a compreensão de que as discussões resultantes do exercício analítico aqui empreendido não são inéditas. Outras investigações, realizadas em outros contextos de pesquisa, já afirmam que a escola normaliza, e que os discursos inclusivos

são também produtores de práticas de normalização¹⁹, mas ainda assim defendo a importância de dizê-las, pois ao fazê-lo poderei provocar nos sujeitos produtores dos discursos que serviram como materialidade para o estudo, a inquietação necessária para que outros discursos passem a ser produzidos. Outros discursos passariam a produzir outros sujeitos e assim, quem sabe, possamos pensar de outra forma na escola dita inclusiva e nos efeitos que ela tem provocado nos sujeitos que por ela são produzidos.

¹⁹ MENEZES (2011), LOCKMANN (2013), LUNARDI (2003), SARDAGNA (2008), entre outras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, Tailândia. 1990.

_____. **Declaração de Salamanca.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Educação inclusiva** : v. 3 : a escola / coordenação geral SEESP/MEC ; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p

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

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FICHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em Educação.** Cadernos de Pesquisa, n.114, p.197-223, novembro/2001

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

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

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

HATTGE, Morgana Domênica. **A gestão da inclusão na escola:** estratégia de controle do risco social. In: *In/exclusão: nas tramas da escola./org.* Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal’Igna. –Canoas: Ed.Ulbra, 2007.

KLAUS, Viviane; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; TURCHIELLO, Priscila. **Neoliberalismo, Gestão Educacional e Políticas de Inclusão:** desafios para a escola contemporânea. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4069.pdf>

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

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar:** currículo, diferença e identidade. In: In/exclusão: nas tramas da escola./org. Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal'Igna. –Canoas: Ed.Ulbra, 2007.

_____. **Políticas de inclusão e governamentalidade.** Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v.34(2): maio/ago.2009, p.153-169.

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. 11ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MENEZES, Eliana da C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades inclusivas.** 2011. 189f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale dos Sinos, 2011a.

MUÑOZ, Yolanda G. **Foucault:** o outro que passa por nós. In: MUCHAIL, Salma; FONSECA, Márcio A.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). O mesmo e o outro: 50 anos de História da Loucura. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

POSSA, Leandra B; NAUJORKZ, Maria Inês. **Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão:** o silêncio docente. Revista Educação, Santa Maria. v.38, n.2, p.319-328. Maio/ago, 2013.

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

ROOS, Ana Paula. **Olhares sobre as diferenças nas salas de aulas.** In: In/exclusão: nas tramas da escola./org. Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal'Igna. –Canoas: Ed.Ulbra, 2007.

ROSA, Denise Ferreira da. Relatório Estágio Supervisionado/Dificuldades de Aprendizagem. Santa Maria, 2013.

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

ROSA, Denise Ferreira da. **Expectativas, Limitações e Possibilidades do Atendimento Educacional Especializado.** Relatório Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Santa Maria, 2013

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

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade.** Revista Educação & Realidade –v.1, n.1(fev.1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976

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

SCHÖPKE, Regina. **O pensamento como ultrapassamento da representação clássica.** In: Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade. – Rio de Janeiro: Contraponto: São Paulo: Edusp, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** -2 ed. 1 reimp.-Belo Horizonte: Autêntica 2007

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo.** In: MUCHAIL, Salma; FONSECA, Márcio A.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). O mesmo e o outro: 50 anos de História da Loucura. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no Brasil.** In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.