

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA:
EMERGÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO
NA ESCOLA INCLUSIVA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Simoni Timm Hermes

Santa Maria, RS, Brasil

2011

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: EMERGÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO NA ESCOLA INCLUSIVA

Simoni Timm Hermes

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

Orientadora: Professora Mestre Myrian Cunha Krum

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA POLÍTICA
EDUCACIONAL BRASILEIRA: EMERGÊNCIA DAS PRÁTICAS DE
GOVERNAMENTO NA ESCOLA INCLUSIVA**

elaborada por
Simoni Timm Hermes

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Professora Myrian Cunha Krum, Mestre
(Presidente/Orientadora)

Professora Débora Teixeira de Mello, Doutora

Professora Leila Adriana Baptaglin, Mestre

Santa Maria, 16 de setembro de 2011.

Aos profissionais da educação, em especial, aos educadores especiais que, no cotidiano das modalidades de atendimento da Educação Especial e das escolas inclusivas, criam possibilidades para exercitar o pensamento e, dessa forma, permitem a experiência e a produção de sujeitos da experiência nos espaços-tempos pedagógicos.

Agradeço...

... a Coordenação do Curso, em especial a Carmen Damaris da Silva, aos docentes e aos tutores do Curso de Especialização em Gestão Educacional do Centro de Educação, pelos trânsitos administrativos-pedagógicos e pela formação em gestão educacional

... a Professora Myrian Cunha Krum, por se permitir estar neste “outro” terreno de estudo e, com isso, promover encontros e experiências com a gestão educacional e a gestão escolar nas nossas conversas

... a Professora Débora Teixeira de Mello e a Professora Leila Adriana Baptaglin, por agregarem-se a esta produção monográfica e contribuírem com a formação e as (possíveis) experiências em gestão educacional

... a minha família – Frida, Olmiro, Loni, Rosméri, Paola, Brenda e Diones –por tudo aquilo que, na convivência diária, nos passa, nos acontece, nos toca, e por estarem presentes em todos os momentos da minha vida

... ao Deus Pai e Mãe, Filho e Espírito Santo, por estar aqui e pelas graças da vida

... aos “outros” e “outras”, amigos e companheiros da trajetória acadêmico-profissional, pelos contínuos afetos e efeitos nesta experiência formativa:

... muito obrigada!

“O estudante escreve por fidelidade a essas palavras, a esses silêncios a essa estranha forma de sentir a vida. E escreve também por uma certa necessidade de compartilhar tudo isso, de transmiti-lo. Mas não seu conteúdo e sim sua possibilidade, a possibilidade disso que se dá sem buscá-lo e sempre gratuitamente, como uma surpresa”
(LARROSA, 2003).

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: EMERGÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO NA ESCOLA INCLUSIVA

AUTORA: SIMONI TIMM HERMES

ORIENTADORA: MYRIAN CUNHA KRUM

Data e Local da Defesa: Agudo, 16 de setembro de 2011.

A atual Política Educacional Brasileira, especificamente, os cruzamentos da Educação Inclusiva com a Educação Especial nesta, possibilitou a produção desta monografia. Nesta, objetivou-se compreender o atendimento educacional especializado nas políticas educacionais brasileiras a fim de problematizar as práticas de governo na escola inclusiva. Para tal, tendo como referencial teórico os Estudos Foucaultianos em Educação, foram investigados os seguintes documentos: a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008; a Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009; e o Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009. Na análise e discussão, constituíram-se duas unidades analíticas: a inclusão na condição de preferência e a inclusão na condição de obrigatoriedade. As configurações e a produtividade do atendimento educacional especializado nas políticas educacionais de nosso país mostraram-se possíveis devido aos espaços-tempos de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas modalidades de atendimento da Educação Especial e, na contemporaneidade, pela inclusão destes nas escolas inclusivas. Neste contexto, as lógicas e as operações do Atendimento Educacional Especializado desenvolvem-se a partir da formação continuada de professores, das salas de recursos multifuncionais, das redes entre família, profissionais e comunidade. Esses eixos de materialidade do AEE, calcados na racionalidade política da gerência do risco, mobilizada pela gestão da educação e da escola, fazem funcionar e congregam cada vez mais sujeitos, cada vez mais ações na escola inclusiva.

Palavras-chave: Política Educacional Brasileira, Atendimento Educacional Especializado, práticas de governo.

ABSTRACT

Specialization Monograph
Education Management Specialization Course
Universidade Federal de Santa Maria¹

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: EMERGÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO NA ESCOLA INCLUSIVA

AUTHOR: SIMONI TIMM HERMES

ADVISER: MYRIAN CUNHA KRUM

Defense's date and place: Agudo, 16th September, 2011.

The current Brazilian educational policy in its intersection of Inclusive education and Special education has enabled to made this monograph. The main goal was to comprehend the specialized educational servers in the Brazilian educational policies in order to problematize the government practices in inclusive school. The study was based on Foucault theoretical approach. I investigated the following documents: a Política Nacional de Educação Especial² (1994), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva³ (2008), o Decreto nº 6.571, de 17th September, 2008;⁴ a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2nd October, 2009⁵; and Parecer CNE/CEB nº 13, 3rd June, 2009⁶. In the analysis and discussion two unities were built the inclusion on preference condition and the inclusion on mandatory condition. The settings and the productivity in the specialized educational service in our educational policies proved to be possible due to inclusion time and spaces for the students with special needs in special services or in inclusive schools. In this context the logic and the operation in the Specialized Educational Service are developed man from the teachers' continuous formation, from multi-resource rooms, from networks between family, professionals and communities. These materiality axes of Specialized Educational Service firm on the rationality of risk management policy, mobilized for the management of education and schools, are running it and gather more subjects, more inclusive school action.

Keywords: Brazilian Educational policy, Specialized Educational Service, government practices.

¹ Universidade Federal de Santa Maria – National University at Santa Maria.

² National Policy for Special Education.

³ National Policy for Special Education on Inclusive Education perspective.

⁴ Brazilian rule.

⁵ Resolution by CNE – National Council of Education and CBE – Basic Education Chamber.

⁶ Rapport by CNE and CBE.

SUMÁRIO

1 FRAGMENTOS FORMATIVOS E GESTÃO EDUCACIONAL: MAPEANDO TEMA, PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA	10
2 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SOBRE SABERES E PODERES	18
2.1 Política Educacional Brasileira e Atendimento Educacional Especializado: aproximações.....	19
2.2 Educação Inclusiva e a Educação Especial: conexões.....	22
2.3 Entre saberes e poderes: o Atendimento Educacional Especializado na Política Educacional Brasileira.....	26
3 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	28
4 EMERGÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO NA ESCOLA INCLUSIVA: EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	30
4.1 Era uma vez uma escola... práticas de governo em questão	30
4.2 Da inclusão como preferência: atendimento educacional especializado nas modalidades de atendimento da Educação Especial.....	33
4.3 Da inclusão como obrigatoriedade: o Atendimento Educacional Especializado na escola inclusiva	36
5 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E GESTÃO EDUCACIONAL:.....	45
NOTAS FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

1 FRAGMENTOS FORMATIVOS E GESTÃO EDUCACIONAL: MAPEANDO TEMA, PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Durante o processo formativo, especificamente, nos Cursos Pedagogia e Educação Especial, concluídos em 2007 e 2008, respectivamente, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, participei de leituras e discussões sobre a gestão educacional e a gestão escolar. Neste momento, ao eleger a temática da gestão educacional para desenvolver esta pesquisa em educação, considero oportuno trazer alguns fragmentos que foram produzindo essa trajetória acadêmica e que, na atualidade, perpassam a atuação profissional como Servidora Pública Federal, investida no cargo de Pedagoga, na Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino - CADE, da Pró-Reitoria de Graduação - Prograd, da UFSM.

De certa forma, ao optar pelos fragmentos formativos, deixo de lado a pretensão de construir uma unidade no processo formativo-investigativo. Desde 2004, envolvo-me com as produções de Michel Foucault e demais autores que transitam pelos Estudos Foucaultianos em Educação. Dessa maneira, nas investidas acadêmico-profissionais, permito-me olhar para diferentes situações, produzir problemas de pesquisa que, em princípio, não remetem a uma unidade, a uma totalidade. Digo isso na medida em que, participando de outros contextos formativos, no caso, conectando-me a temas como a invenção de uma ciência da sexualidade, a infância escolarizada, o planejamento escolar, os artefatos culturais na infância, a formação de professores/as, a Educação Especial, a Educação Ambiental, as tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação, a educação na modalidade a distância, explorei formas de perguntar sem que estas fossem *a priori* vinculadas a uma realidade desde sempre aí ou a espera de ser desvelada. As conexões, se existem e quando existem, fazem-se pelas produções teóricas que utilizo para tornar uma pesquisa em educação desta forma e não de outra.

Ora que, ao tomar o terreno de estudo da gestão educacional, produzo um problema de pesquisa e, com ele, trago ferramentas centrais ou tangenciais⁷ dos Estudos Foucaultianos em Educação. Esta caixa de ferramentas me autoriza a

⁷ Ferramentas centrais são aquelas que um/a pesquisador/a em educação coloca em operação na análise e discussão da materialidade da pesquisa; já ferramentas tangenciais são aquelas que dispomos no texto para demarcar algumas posições e problematizações sem, necessariamente, operar com elas.

tomar um problema e, a partir deste, operar com determinadas chaves. Por isso, no percurso investigativo, interessam os caminhos, os descaminhos, os efeitos. Parciais, provisórios, produtivos. Tal o motivo pelo qual tomo como improvável a unidade, a totalidade. Os fragmentos não servem para construir a uniformidade, o consenso. Os fragmentos, ora aqui, ora ali, têm efeitos diversos. Nesta dispersão, nesta pluralidade residem as continuidades e as possibilidades de uma pesquisa em educação amparada nesses estudos que colocam a pergunta ou as perguntas menores, no sentido deleuziano, em movimento nos contextos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais.

Da mesma maneira, com esses fragmentos formativos descarto a idéia de trazer exemplos, modelos, proposições à melhoria da gestão educacional. Estes poderiam ter força e produtividade numa perspectiva de pesquisa que coloca em operação os ideais de um sujeito autônomo, crítico, participativo. Na empreitada que constituo a partir das contribuições do filósofo Michel Foucault trato de colocar em suspenso esse regime de verdade e, ao fazê-lo, encontrar nos jogos de saber e poder das relações educacionais possibilidades para exercitar o pensamento. Exercício do pensamento, neste contexto, deve ser tomado como uma operação que oferece mobilidade ao problema de pesquisa e, mais especificamente, àquele ou àquela que produz e passa a ser produzido pela investigação, ou seja, um pesquisador, uma pesquisadora em educação. Com isso, exercício do pensamento não remete ao um indivíduo capaz de libertar-se de determinado quadro de opressão para alcançar um melhor estado, mais feliz, mais cidadão; mas a um sujeito que passa a ser produzido e a se produzir nas práticas de objetivação e subjetivação⁸ nos diferentes contextos formativos e que, nesse sentido, está conectado aos processos de negociação, aos jogos de saber e poder.

Considerando o exposto sobre os fragmentos formativos, passo a indicar, brevemente, aqueles fragmentos que, seja no exercício acadêmico, seja no percurso profissional, tornaram-se condições para propor esta monografia. “O Atendimento Educacional Especializado na Política Educacional Brasileira: emergência das práticas de governo na escola inclusiva”. Dito de outra maneira, interessa mostrar como se tornou possível problematizar a gestão educacional e, nesta, uma

⁸ Nos Estudos Foucaultianos em Educação, práticas de objetivação são aquelas que produzem os sujeitos em meio às sujeições às relações familiares, escolares, universitárias, etc., e práticas de subjetivação são os modos pelos quais os próprios sujeitos se constituem enquanto tal nos regimes de saber e poder.

prática de condução de condutas, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a partir da escola inclusiva. Por mais que traga a idéia de escola inclusiva, escola esta responsável em colocar tudo e todos no mesmo espaço-tempo para produzir aprendizagens, foco a pesquisa nas políticas educacionais e, por isso, na gestão educacional, em detrimento do que se poderia produzir a partir da gestão escolar. Na intenção de conectar esses fragmentos formativos com as produções teóricas e práticas no Curso de Especialização em Gestão Educacional, produções estas entendidas como promotoras desta escrita monográfica, farei uso de duas imagens construídas durante as atividades das disciplinas obrigatórias da matriz curricular em questão.

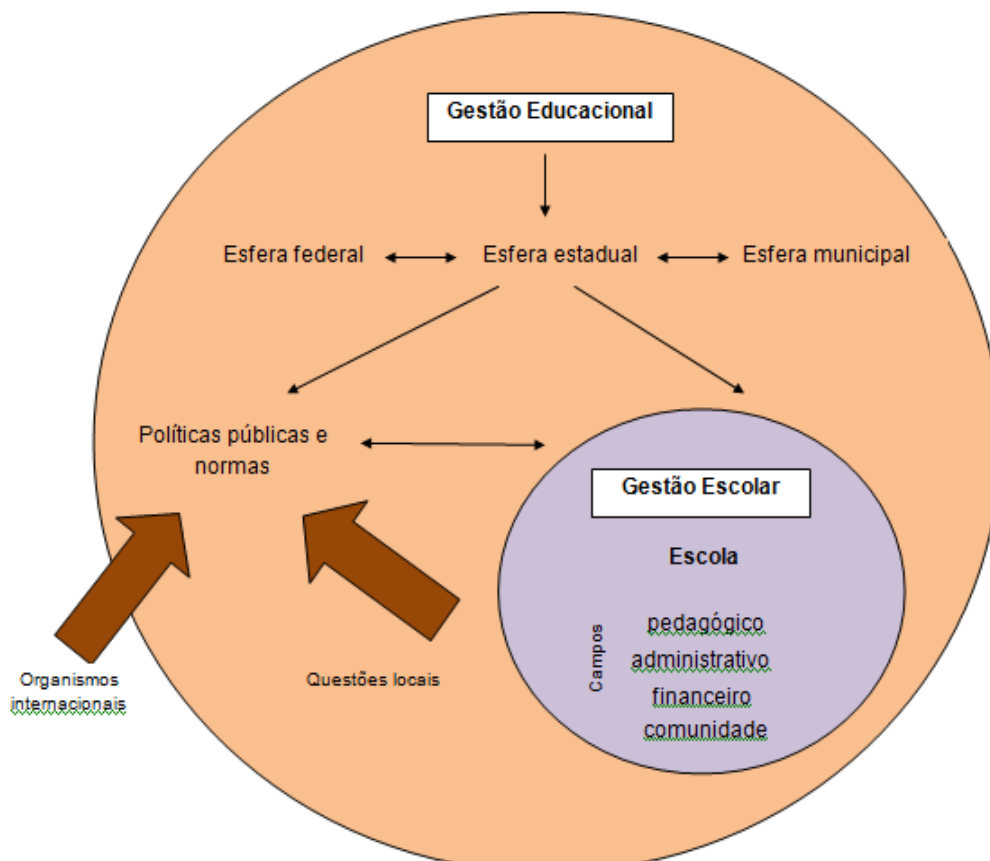


Figura 1.1 Gestão Educacional e Gestão Escolar

Oriunda de uma família com mãe-professora e irmã-professora, cresci vinculada à escola, aos saberes e aos fazeres que legitimam formas de ser professor/a, de ser aluno/a e que contribuem com a ordem e o progresso de um país. Aliás, temas como formação docente, valorização dos profissionais da educação, processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, recursos

metodológicos e avaliativos, etc., foram constituindo-se como pontos de referência para quem, nos Cursos de Magistério, de Pedagogia e de Educação Especial, tentava constituir uma docência capaz de atender aos propósitos do Estado brasileiro e as motivações, os interesses dos grupos culturais que participam dos processos de escolarização. Tornar-se professora, a partir dessa minha imersão, desde cedo, à gestão educacional e à gestão escolar, tornou-se um motivo de orgulho e de cumprimento de um dever para com os outros, com a nação brasileira.

Nesses cursos de formação de professores, as esferas federal, estadual e municipal faziam-me perceber como o Estado brasileiro tomou, historicamente, a responsabilidade de conduzir as ações dos sujeitos – professores e alunos - nas escolas. As esferas federal, estadual e municipal tornaram-se mecanismos para indicar caminhos nos processos de educação e, especificamente, de escolarização, formular políticas educacionais e implementar ações nos processos de formação. Por exemplo, imersa nas leituras e discussões dos Cursos de Pedagogia e Educação Especial, num primeiro momento, a partir da Política Nacional de Educação Especial (1994), questionava: o que significa dispor das modalidades de atendimento da Educação Especial e “preferencialmente” das salas regulares para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais? Mais tarde, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o quadro de atendimento educacional especializado aos sujeitos da Educação Especial nas escolas regulares permitia perguntar: o que significa colocar todos nos mesmos espaços-tempos pedagógicos? Nesse sentido, as configurações dessas políticas educacionais, em contextos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais, traziam à Educação Especial e às escolas operações e finalidades específicas. Como proposto na Figura 1.1, as esferas federal, estadual e municipal acabaram por construir políticas educacionais e legislações capazes de dar conta da responsabilidade própria do Estado, daquilo que interessa os organismos internacionais e daquilo que move a participação dos grupos culturais envolvidos com o processo de formação dos sujeitos nas escolas.

Considerando isso, onde fica a escola? Bem, seja nos estágios curriculares supervisionados, seja na tutoria na educação a distância, a escola passou a se constituir como esse lócus de ingerência das políticas educacionais e legislações e, por sua vez, como espaço-tempo perpassado pelas dimensões administrativa, financeira, pedagógica e comunitária. Dessa maneira, mesmo tomando a gestão

educacional como terreno de estudo desta monografia de especialização, reconheço que a gestão da escola torna-se o foco de ação das políticas educacionais e legislações vigentes em nosso país.

Essas questões e orientações sobre a educação e a escola constituídas no processo formativo-investigativo acabaram sendo tomadas no ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação/CE/UFSM. Este ingresso, concomitante à entrada neste Curso de Especialização em Gestão Educacional, permitiu aprofundar os estudos sobre o AEE a partir das políticas educacionais sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva na contemporaneidade. Com isso, o problema de pesquisa do projeto de dissertação, “como o AEE opera na produção das práticas de governamento docente na escola inclusiva?”, influenciou as formas como tomo o terreno de estudo em questão e os caminhos, os descaminhos envolvidos com a problematização desta produção textual, afinal, neste momento, considerando a gestão educacional, foco o problema de pesquisa na política educacional brasileira e no AEE.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA PLENA
OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL
Formar professores/profissionais críticos, em nível superior, na área da educação musical, na educação básica e em outros espaços da sociedade brasileira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver competências e habilidades para atuação profissional na educação básica;
- Entender a complexidade da tarefa profissional docente essencial da profissão de educador.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
SERVIÇO SOCIAL - BACHARELADO (NOTURNO)
PERFIL DESEJADO DO FORMANDO

No Parecer CNE/CES nº492/2001 que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social e outros, lê-se relativamente ao perfil dos formandos:

“Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho”.

Assim, o perfil desejado do egresso pode ser ainda mais delineado e traduzido em termos de competências e habilidades operatórias, como segue:

O perfil desejado do egresso:

- 1 - formação ético-política, teórico-metodológica e metodológica;
- 2 - atitude investigativa que favoreça o desenvolvimento da construção de conhecimentos curriculares.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM REDES DE COMPUTADORES
AVALIAÇÃO

Departamento Pedagógico e de Apoio ao Ensino do Colégio Técnico Industrial propõem uma padronização de procedimentos com relação ao ensino dos Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pelo CTISM: Superior de Tecnologia em Redes de Computadores e o Curso de Tecnologia em Fabricação Mecânica, que farão parte da mesma proposta de curso.

Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores

O curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores prevê uma proposta de ensino nas orientações do MEC, que ressalta a necessidade de programas nos Cursos Superiores de Graduação. As diretrizes para os Cursos Superiores ainda não enfatizam o processo de avaliação dos cursos, que estes cursos também serão avaliados pelo INEP para fins de credenciamento. O processo de avaliação em 3 etapas, estrutura o MEC/INEP:

ÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA
WD 1014	Ética em Administração
WD 1004	Psicologia Aplicada à Administração
WD 1010	Sociologia Aplicada à Administração
EB 1016	Contabilidade
IE 1001	Introdução à Economia
IE 1002	Teoria Econômica

ÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA
WD 1003	Administração Financeira I
WD 1005	Administração Financeira II
WD 1006	Gestão de Pessoas I
WD 1011	Gestão de Pessoas II
WD 1001	Introdução à Administração A
WD 1007	Marketing A

Figura 1.2 Experiências de Pedagoga na CADE/Prograd/UFSM

No percurso profissional, tomo as experiências de Pedagoga na CADE/Prograd/UFSM. A CADE tem como foco o acompanhamento da criação e/ou reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFSM. Nesse sentido, estou envolvida com esse processo eminentemente pedagógico: atividade intencional, caracterizada pela distribuição dos tempos e espaços universitários, pela formação de sujeitos oriundos das escolas de Educação Básica, pela construção de matrizes curriculares, pelo trabalho docente, enfim, pelos processos de produção do conhecimento no Ensino Superior.

A figura 1.2, constituída a partir de recortes dos Projetos Pedagógicos de Curso, mostra os objetivos, os perfis, as matrizes curriculares, as estratégias didático-pedagógicas e as avaliações materializadas nos PPC. Eles articulam-se com as intenções e as decisões de grupos, organizados pela presença de docentes, discentes e técnico-administrativos em educação ou, em algumas vezes, por um ou mais representantes de cursos. Dessa forma, justifico a utilização das palavras-chave “coletivos” e “intenções”, na medida em que a construção de um projeto pedagógico depende dos movimentos e das lutas de um dado grupo e das projeções desse grupo em relação aos processos formativos.

Como esses processos formativos são geridos e/ou potencializados nos espaços-tempos universitários? Quais os efeitos dessas intenções e formas de gestão na vida dos sujeitos e dos seus grupos culturais? Essas são perguntas que trazem para este texto as palavras-chave “formações”, “sujeitos”, “culturas”, “saber-poder”. Os projetos pedagógicos – ao definir e projetar formas de ensinar, formas de aprender, perfis profissionais, formas de avaliação, entre outros – legitimam saberes produzidos por alguns grupos culturais, em detrimento de outros. Nesse sentido, constantemente, os projetos pedagógicos envolvem processos de negociação entre os sujeitos e as práticas de significação produzidas nos espaços-tempos universitários. As culturas, nesse entendimento, são perpassadas pelas relações de saber e poder que organizam os processos formativos e prolongam os efeitos textuais dos projetos pedagógicos. Estes, por sua vez, produzem, constantemente, os sujeitos em formação, no caso, os universitários.

Por fim, são esses pensamentos – sobre pedagógico, político – e essas ações – de planejamento, de projeção – que perpassam as minhas experiências de pedagoga na CADE. Uma atividade que, estando atrelada à noção de técnico administrativo em educação, não se refere à docência, mas está vinculada com os

processos de gestão da Educação Superior. Dessa forma, mesmo visualizando, muitas vezes, a efetivação de políticas de Governo⁹, em detrimento das necessidades e das vontades relativas às equipes envolvidas com a formação de profissionais na Educação Superior, ainda acredito que a formação dos sujeitos e os contornos nas matrizes curriculares, nas estratégias pedagógicas e nas avaliações possam decorrer de atividades intencionais, decididas e organizadas pela coletividade, capazes de produção de conhecimento no Ensino Superior, atividades estas fomentadas e implementadas pelas políticas educacionais e regulamentadas pelas legislações do Estado brasileiro.

Considerando esses fragmentos do exercício acadêmico e do percurso profissional, produzi o seguinte problema de pesquisa a ser desenvolvido nesta monografia de especialização: como a política educacional brasileira produz o atendimento educacional especializado¹⁰? Novamente, no sentido deleuziano, recorri às perguntas menores: quais as configurações e a produtividade do atendimento educacional especializado na Política Nacional de Educação Especial e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Quais as lógicas e as operações do Atendimento Educacional Especializado¹¹ na emergência da escola inclusiva? Quais as relações entre o AEE e a racionalidade política que produz as práticas de condução das condutas na escola inclusiva?

Esse problema e essas perguntas menores de pesquisa permitem compreender o atendimento educacional especializado nas políticas educacionais brasileiras a fim de problematizar as práticas de governo na escola inclusiva. Este objetivo geral pode ser desmembrado nas seguintes proposições: identificar os usos do atendimento educacional especializado na Política Nacional de Educação Especial e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; analisar o Atendimento Educacional Especializado colocado em operação com a emergência da escola inclusiva; discutir a relação do AEE com a

⁹ De acordo com Oliveira (2011, p. 329), “políticas de Governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas”.

¹⁰ “atendimento educacional especializado” refere-se a qualquer atribuição/função dada à Educação Especial de 1988 a 2008.

¹¹ “Atendimento Educacional Especializado” ou “AEE” diz respeito ao serviço de Educação Especial regulado e regulamentado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

racionalidade política que produz as práticas de condução de condutas na escola inclusiva.

Após compor os fragmentos da história acadêmica e profissional que, de certa forma, movimentaram o delineamento do problema e dos objetivos desta investigação, apresento os outros capítulos que constituem esta monografia. No capítulo 2, “Política Educacional Brasileira e Atendimento Educacional Especializado: sobre saberes e poderes”, apresento as noções de saberes e poderes, amparada pelos Estudos Foucaultianos em Educação. No capítulo 3, “Caminhos e descaminhos da investigação”, trago a materialidade discursiva da pesquisa. No capítulo 4, “Emergência das práticas de governamento na escola inclusiva: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado”, disserto sobre os dados da pesquisa. Por fim, no último capítulo, “Experiências formativas e gestão educacional: das continuidades e das possibilidades”, recupero a trajetória formativa-investigativa no intuito de conectá-la com as continuidades, as possibilidades da análise e discussão dos dados para o terreno de estudo da Gestão Educacional.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SOBRE SABERES E PODERES

Neste processo de produção da monografia de especialização, deixo-me invadir pelos Estudos Foucaultianos em Educação, para definir os caminhos e os descaminhos desta investigação. Nesse sentido, ao trazer a atual Política Educacional Brasileira, especificamente, os cruzamentos da Educação Inclusiva com a Educação Especial nesta, procuro empreender formas de mapear um campo de saber. Da mesma forma, dissertar sobre os mecanismos de poder do AEE na condução de condutas.

Os estudos sobre a Política Educacional Brasileira e o Atendimento Educacional Especializado são possíveis a partir da constituição de dois campos de saber e poder na contemporaneidade: a Educação Inclusiva e a Educação Especial. Na medida em que a política educacional em questão organiza os objetivos e os delineamentos da educação e dos processos de escolarização do nosso país, ela também se torna propositiva no que diz respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais e aos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, tanto a Educação Inclusiva quanto a Educação Especial fundamentam as proposições do Estado brasileiro e as operações do AEE na escola inclusiva.

Ora que, para costurar a Política Educacional Brasileira com o AEE, precisei fazer dois movimentos. O primeiro, uma aproximação, diz respeito a tentativa de afirmar as políticas educacionais no nosso país como envolvidas com processos de ordem mundial e local e, nesse sentido, preocupadas com a condução das condutas seja nas modalidades de atendimento educacional especializado, seja nas escolas inclusivas. O segundo, conexões, trata de colocar a Educação Inclusiva e a Educação Especial em intrínseca relação para, a partir disso, justificar a existência do AEE na escola inclusiva.

Esses movimentos na escrita e na pesquisa, no meu entendimento, vinculam-se à temática em questão, à gestão educacional, na medida em que mostram a responsabilidade tomada pelo Estado brasileiro na negociação entre os organismos internacionais e os grupos culturais, bem como o foco das políticas educacionais e nas legislações vigentes: as práticas de condução de condutas, as práticas de governo nas escolas inclusivas.

2.1 Política Educacional Brasileira e Atendimento Educacional Especializado: aproximações

Os contornos, as intenções, as perspectivas, as ações em prol da educação e, especificamente, dos processos de escolarização de um país, fazem parte daquilo que, na gestão educacional, denominamos de políticas educacionais. Como face do planejamento do setor educacional, essas políticas asseguram princípios e medidas comuns aos diferentes grupos culturais que, através das legislações, podem ser materializadas nos contextos de formação humana, em especial, na formação de docentes e alunos nas escolas.

A política educacional de uma nação diz respeito aos valores, aos objetivos, às regras sobre educação que são de interesse da sociedade e decididas por ela; diz respeito ao que se vai fazer na educação do povo e a como fazê-lo. Requer, assim, que se encontrem um sentido e uma forma de organização social que, assegurando o respeito à individualidade de cada um, solucionem divergências, viabilizem um fio comum: o bem comum (LUCE, 1986, p. 141 *apud* FRANCO, BITTAR, 2006, p.166).

A partir disso, as políticas educacionais brasileiras podem ser consideradas como uma responsabilidade do Estado brasileiro, na medida em que este se envolve com sua formulação, seu desenvolvimento, bem como com as condições e as práticas necessárias para manter o bem comum. Dessa maneira, no âmbito da gestão educacional, as políticas educacionais e suas legislações constituem-se como mecanismos capazes de produzir determinadas situações e determinados sujeitos a partir dos significados compartilhados pelas culturas.

Embora constituída a partir das lutas dos grupos culturais, essas políticas educacionais estabelecem consensos e mecanismos comuns ao acesso, à participação e ao sucesso dos sujeitos e dos grupos envolvidos. Mas, isso não significa que, como políticas públicas, elas derivem apenas dos interesses e dos movimentos desses grupos culturais ou do Governo brasileiro. Dito de outra maneira, organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM) influenciam a formulação e o desenvolvimento da Política Educacional Brasileira, na medida em que concebem a indissociabilidade entre as reformas educacionais e o desenvolvimento econômico de um país (MAUÉS, 2003).

Esse cruzamento entre as proposições locais – dos grupos culturais, do Governo brasileiro – com os organismos internacionais tem promovido políticas educacionais assistencialistas e/ou compensatórias, conforme regras e condições do jogo neoliberal na contemporaneidade. Neste momento, o neoliberalismo pode ser considerado como um modo de vida, um “princípio e método de racionalização do exercício de governo” (FOUCAULT, 1997, p. 90). Trago, a título de ilustração, uma notícia veiculada no Jornal Correio do Povo, em 2008, acerca do XXI Fórum da Liberdade:

O mundo tem 6,7 bilhões de habitantes, 194 países e um mercado.

XXI FÓRUM DA LIBERDADE
HÁ 21 ANOS PENSANDO O BRASIL E O MUNDO.

Agora, o mercado é o mundo.
7 e 8 de abril • Prédio 41 da PUCRS • Porto Alegre/RS

PALESTRANTES: Henrique Meirelles • Jorge Gerdau Johannpeter • Satim Matar • Luiz Carlos Motion Philip Fearnside • Carlos Alberto Montaner • Márcio Pochmann • Rodrigo Constantino • Henry Maksoud Tom Palmer • Ciro Gomes • Paulo Guedes • Pedro Malan • James Roberts • José Luis Cordeiro

INSCRIÇÕES: www.forumdaliberdade.com.br **INFORMAÇÕES:** (51) 3061.3000

Patrocínio: GERDAU Itaú Vonpar Apoio: Abril GNI WAL-MART Brasil Realização: IEE INSTITUTO DE ESTUDOS ECONÔMICOS

Figura 2.1 Regras e condições do jogo neoliberal

As regras, por isso, dizem respeito a manutenção do indivíduo em atividade e, da mesma maneira, à inclusão desses nas lógicas e nas operações do mercado econômicos. As condições, por sua vez, referem-se ao ser educado para ingressar no jogo; ao permanecer no jogo e ao desejar permanecer no jogo (LOPES, 2009).

Considerando o exposto, a organização e a gestão da Educação Básica “têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de Governo” (DOURADO, 2007, p.925-926). Essa lógica da desarticulação e, por isso, da descontinuidade, segundo o referido autor, parece estar calcando a própria gestão e organização dos sistemas de ensino, a formação

inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, as matrizes curriculares, os processos de participação dos grupos culturais.

Nesse sentido, a questão do local – melhor, a centralidade do local – parece ter sido colocada em segundo plano, afinal, busca-se atender as demandas e as exigências dos órgãos internacionais, desse mercado como mundo. Assim, resgatar a centralidade do local torna-se um mecanismo capaz de recuperar as propostas e os desejos dos diferentes grupos culturais que compõem o cenário brasileiro e são afetados pelas políticas sociais e/ou educacionais.

No caso das políticas educacionais, a recuperação da centralidade do local – não no sentido de centro, mas de um aspecto que perpassa todas as outras discussões na contemporaneidade – permite o estabelecimento de articulações e relações dos sistemas federal, estadual e municipal com as escolas e os diferentes contextos culturais e sociais. Dito de outra maneira, a elaboração e a implementação de políticas de Estado¹² locais favorece e/ou possibilita o agendamento e a proposição de aspectos e condições necessárias para a implementação de diferentes projetos pedagógicos coerentes com os contextos culturais.

Nas políticas educacionais brasileiras desenvolvidas, especialmente, a partir dos anos 90 até a presente data, o atendimento educacional especializado desenvolveu-se com objetivos e textualidades diferentes. Na Política Nacional de Educação Especial, 1994, esse atendimento educacional especializado apresentou determinadas características, sendo que estas materializaram práticas pedagógicas com os alunos com necessidades especiais de determinada maneira. De certa forma, isso derivava das legislações vigentes na época e do contexto educacional da Educação Especial no nosso país. Já, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, os contornos e as operações da Educação Inclusiva e da Educação Especial foram condições de possibilidade para a emergência do AEE. Aqui, de modo intencional e sistemático, as ações da Educação Especial são modificadas nas escolas e, por isso, a política educacional vigente investe em formação continuada de professores, em salas de recursos multifuncionais, nas redes entre família, profissionais e comunidade, entre outros.

¹² Por políticas de Estado entendo “aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidências em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p.329).

Esse quadro de referência serve para as perguntas desta pesquisa e possibilitam recorrer às noções de saber e poder na produção foucaultiana.

2.2 Educação Inclusiva e a Educação Especial: conexões

A Educação Inclusiva e a Educação Especial constituem-se como imperativos na sociedade contemporânea. Nas duas últimas décadas, pelo menos, elas tem articulado-se e produzido formas de ser e estar neste mundo. Nesse sentido, neste capítulo, desvinculo-me das tentativas ou proposições de pensá-las no âmbito do “bem” ou do “mal”. Entendo-as, apenas, como redes de saber e poder passíveis de problematização, na medida em que se configuram de certas maneiras e produzem determinados efeitos nas práticas sociais e, especificamente, nas práticas escolares.

O saber, como construção histórica, depende e atualiza o poder. Como diz Veiga-Neto “os saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem” (2007, p. 117). Foucault, em várias de suas obras, nos mostra que o poder significa ações sobre ações possíveis. Por isso, o poder “se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 2001a, p. 89-90). O poder não está no indivíduo ou no Estado; o poder está na relação. Uma relação capilar, microfísica, estratégica, produtiva; uma relação ora de dominação, ora de violência, ora de resistência. Uma relação que produz formas de vida. Dessa maneira, nessas relações de poder, o saber constitui-se nos processos e nas lutas que tornam possíveis campos do conhecimento (FOUCAULT, 2005). Nesse jogo, como explora o próprio autor,

temos antes de admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2005, p.27).

Essas redes de saber e poder são construídas, inventadas, histórica, econômica, política e culturalmente. Por isso, tomá-las como imperativos e produtoras de subjetividades significa desconfiar e questionar as formas de naturalização e de autojustificação desses processos. Como diz Veiga-Neto,

assumida a inclusão como um imperativo natural – e, por isso, universal –, as mais diferentes cores e tendências políticas, sociais, econômicas e pedagógicas, parecendo ter descoberto agora, de uma hora para outra, que é preciso incluir, nos oferecem diferentes maneiras e métodos para efetivar universalmente esse imperativo (2008, p.20-21).

Assim, sob a égide do direito à educação e de uma educação para todos, tanto a Educação Inclusiva quanto a Educação Especial tem-se conectado para garantir o acesso, a permanência e a efetivação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na escola. Neste momento, cabe um esclarecimento. Educação Inclusiva e Educação Especial não significam a mesma coisa, embora ambas preocupem-se com o público-alvo da educação especializada.

A Educação Inclusiva, suas políticas, seus programas e suas ações, dentro e fora das escolas, em princípio, trabalha em prol de uma educação e de processos de escolarização destinados aos sujeitos que desejam permanecer nesses processos promovidos pelo Estado ou por setores da sociedade, sejam esses sujeitos índios, negros, surdos, sujeitos em situação de vulnerabilidade social, etc. A maioria da literatura sobre Educação Inclusiva fornece subsídios para essa interpretação, embora, neste momento, as ações da Educação Inclusiva nas escolas seja atribuição e função dos serviços de educação especializada. Conforme expressa Menezes,

parece-me, hoje, que produzimos um equívoco com relação aos significados da educação especial/escola especial e educação inclusiva/escola inclusiva, sendo que esta última passou a substituir a primeira e, assim, falar de inclusão passou a significar falar de deficiência. Penso que essa é uma questão que pode e deve ser problematizada (ainda que eu não vá me dedicar a isso nesse momento) (...) Fala-se em diferenças e essas não são sinônimos de deficiência e, portanto, educação especial e educação inclusiva co-existem e não significam a mesma coisa (2010, p.10)

Dessa forma, falar de Educação Inclusiva deveria englobar os serviços da Educação Especial, sem que estes reduzam o foco das políticas e das ações de inclusão. Afinal, com a criação da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em resposta ao fechamento da Secretaria de Educação Especial – SEESP no presente ano, o Governo brasileiro coloca, em termos de hierarquia e funcionalidade, a Educação Especial no interior da SECADI.

Bem, de qualquer forma, isso permite a discussão de que o acesso e a permanência de determinados sujeitos na escola dita “inclusiva” não afasta os

contornos e os perigos da exclusão. Inclusão e exclusão não são operações antagônicas, mas pertencem aos jogos de saber e poder que podem produzir uma inclusão excludente (VEIGA-NETO; LOPES, 2007). Dito de outra forma, a existência de programas e ações de inclusão implica fazer com que todos, por exemplo, na escola, tenham condições de ingressar, permanecer e progredir na formação acadêmica, embora muitos, pelas notícias veiculadas pela mídia ou divulgadas pelas Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais, despeçam-se desse jogo através das evasões ou reprovações no meio escolar.

A Educação Especial como uma prática pedagógica especializada constituiu sua materialidade e, a partir disso, operou como uma racionalidade dita “natural” nos projetos da sociedade moderna. Por isso, mesmo com os adventos da Educação Inclusiva, ela permanece na escola. Para compreender essa constituição do campo da educação especializada, recorro a alguns fragmentos da história desse serviço no Brasil para, num momento posterior, investir na emergência do AEE.

No século XVIII, surgiram as primeiras iniciativas individuais e em grupo para atendimento das pessoas com alguma deficiência física, mental ou sensorial em países europeus. No século XIX, essas preocupações de um atendimento especializado chegaram e promoveram ações nos Estados Unidos, Canadá e no Brasil.

No Brasil Imperial, no século XIX, iniciativas oficiais e particulares puderam ser visualizadas. Mazzota (1996) mostra que, em 1854, Dom Pedro II, através do Decreto Imperial n° 1.428, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atualmente, Instituto Benjamin Constant (IBC) – no Rio de Janeiro; já em 1857, através da Lei n° 839 fundou o Imperial Instituto para Surdos-Mudos – hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – na mesma cidade; em meados de 1950, foi criada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) em São Paulo; no caso das pessoas com deficiência mental, em 1874, o Hospital Estadual de Salvador começou a atender os casos considerados mais graves na sociedade. Januzzi (1986) apresenta duas vertentes envolvidas com o atendimento às pessoas com deficiência mental nessa época: a vertente médico-pedagógica resultante da monografia “Da educação e tratamento médico e pedagógico dos idiotas”, de Carlos Eiras; a vertente psicopedagógica representada pelas obras “A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal da inteligência no Brasil” de Clementino Quaglio e “Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência

e a educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na da América Latina” de Basílio de Magalhães. Além disso, Norberto Souza Pinto colaborou para essa vertente na medida em que classificou os anormais da escola em retardados de inteligência, instáveis ou contumazes, indisciplinados e mistos.

No século XX, investiu-se no ensino daqueles e daquelas que necessitavam de uma educação especializada segundo Mazzotta (1996). Na primeira metade do século XX, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público que prestavam atendimento escolar especial às pessoas com deficiência mental. Também, quatorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam alunos com outras deficiências. Ainda, três instituições especializadas, uma estadual e duas particulares, que atendiam pessoas com deficiência mental e outras oito, três estaduais e cinco particulares, que se dedicavam à educação de pessoas com outras deficiências.

Na segunda metade do século XX, começaram a surgir iniciativas oficiais de âmbito nacional. Em 1957, ocorreu a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” dirigida pela professora Ana Rímoli de Faria Dória; em 1958, foi lançada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão por José Espínola Veiga; em 1960, ocorreu a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” promovida pelo Ministro da Educação e Cultura Pedro Paulo Penido”. Em 1961, a Educação Especial foi tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 4024/61. Nessa, afirmava-se a necessidade de, no que for possível, integrar a educação das pessoas com deficiência no sistema geral de educação. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 5692/71 abordava a essa necessidade de tratamento especializado e a delegava aos Conselhos de Educação. Em 1972, foi criado o Grupo-Tarefa de Educação Especial e, em seguida, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Em 1983, o CENESP transformou-se na Secretaria de Educação Especial que, após constantes transformações – Coordenação de Educação Especial, Departamento de Educação Supletiva e Especial – foi efetivada em 1992. No ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei ° 9394/96 que definiu a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos nomeados alunos com necessidades especiais.

Em meio a esses acontecimentos, a Educação Especial cria operações e produz efeitos na escola e nos demais espaços-tempos da sociedade moderna. O bom andamento das ações pedagógicas nesses espaços-tempos dependem, por isso, do serviço da educação especializada. Esse campo de saber e poder, por sua vez, tomou a responsabilidade de diagnosticar, identificar, classificar e hierarquizar os “alunos com necessidades educacionais especiais”. Como diz Ferre, “uma parte da Educação que, resistindo hoje a morrer como disciplina específica, contrariamente àquilo que predica como prática necessária para seu objeto, acabou definindo esse alunado como alunado igual, mas com necessidades educativas especiais” (2001, p. 197). A partir desse procedimento, outros modos foram sendo desenvolvidos para dar conta desses sujeitos que precisam estar incluídos e participar dos jogos neoliberais.

2.3 Entre saberes e poderes: o Atendimento Educacional Especializado na Política Educacional Brasileira

O atendimento educacional especializado, historicamente, derivou das formas como a Educação Especial foi organizada e implementada no nosso país. A Política Nacional de Educação Especial, 1994, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, são os textos que utilizo para tratar do planejamento do setor da Educação Especial em dois movimentos distintos: primeiro, no momento em que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais na rede regular de ensino passa a ser traduzida como preferência; segundo, quando a inclusão desses sujeitos da Educação Especial passa a significar a obrigatoriedade de frequência e permanência na escola regular.

Esses movimentos, semelhantes em algumas partes aos tratados por Menezes (2011), devem ser tomados como movimentos do atendimento educacional especializado nas conexões entre a Educação Especial e, na contemporaneidade, a Educação Inclusiva. Campos de saber e poder estes que instauram um regime de verdade no atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, esses momentos não derivam apenas das políticas educacionais, como também das legislações colocadas em ação para materializar o atendimento educacional especializado.

Em determinado contexto, a inclusão fez-se no horizonte do preferencialmente na medida em que as políticas educacionais ou mesmo as legislações vigentes mantinham apenas alguns alunos na escola regular e os outros eram destinados às instituições especializadas ou às classes especiais. Da mesma maneira, num outro momento, a inclusão constituiu-se como obrigatoriedade porque existia o AEE, capaz de receber os alunos da Educação Especial na escola regular e colocá-los a participar dos processos e das relações no interior desta escola.

A partir disso, no decorrer desta produção textual, elegerei a Política Nacional de Educação Especial e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de discutir a emergência e a relação do AEE com a racionalidade política que produz as práticas de condução de condutas na escola inclusiva.

3 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste momento, os sentidos e os significados da noção de metodologia nesta monografia de especialização conectam-se às palavras de Costa: “o fato de não existir ‘o método’ distintivo da ciência, não significa que se possa fazer pesquisa sem método. O trabalho de investigação não pode prescindir de rigor e método, mas você pode inventar seu próprio caminho” (2002, p. 154). Considerando essa importância da organização de um caminho para a investigação, indico os meios utilizados para organizar tanto a coleta quanto a posterior análise e discussão dos dados. Contudo, tendo em vista que os descaminhos são possíveis quando tratamos de utilizar os Estudos Foucaultianos em Educação, esta pesquisa vai ao encontro do exposto por Veiga-Neto (2007, p. 25) “na ausência de um porto único, de um fundo firme, de um gancho no céu, todos os portos são portos de passagem”.

Num primeiro momento, por estar vinculada à temática da gestão educacional, procurei identificar os usos do atendimento educacional especializado na Política Nacional de Educação Especial e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para tal, constitui dois grupos de documentos a serem analisados e discutidos:

Grupo 1	Grupo 2
- Política Nacional de Educação Especial (1994).	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Ao entrar em contato com esses documentos, outros foram incorporados à investigação, de forma que constitui com esses novos documentos um grupo intermediário, de certa forma, contextualizados à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nos Grupos 1, 2 e Intermediário procurei analisar o Atendimento Educacional Especializado colocado em operação com a emergência da escola inclusiva e, então, discutir a relação do AEE com a racionalidade política que produz as práticas de condução de condutas na escola inclusiva.

Grupo 1	Grupo Intermediário	Grupo 2
	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008; - Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009; - Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009. 	

Dessa maneira, num segundo momento, constitui as unidades analíticas desta monografia de especialização. Na primeira, “Era uma vez uma escola... práticas de governo em questão”, emergiu o problema do Estado e da escola na condução das condutas dos sujeitos da Educação Especial. Por isso, retomei estratos da Política Nacional de 1994 e da Política Nacional de 2008. Na segunda, “Da inclusão como preferência: atendimento educacional especializado nas modalidades de atendimento da Educação Especial”, a partir do Grupo 1, pontuei a questão dos sujeitos da Educação Especial, das modalidades de atendimento em paralelo a educação regular, do par reabilitação e socialização. Na última unidade analítica, “Da inclusão como obrigatoriedade: o Atendimento Educacional Especializado” trouxe os dados do Grupo 2 e do Grupo Intermediário para mostrar como o AEE influencia a organização política e pedagógicas das escolas inclusivas mobilizando, para tal, os professores e demais profissionais, a família, a comunidade e organizando as salas de recursos multifuncionais. No próximo capítulo, tento conectar esses momentos da pesquisa e os objetivos – geral e específicos – propostos para tal.

4 EMERGÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO NA ESCOLA INCLUSIVA: EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Considerando as questões que orientam esta escrita e os estudos utilizados até o momento para significar a Educação Inclusiva, a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, neste capítulo, intenciono trazer os documentos analisados e discutidos para, a partir deles e com eles, constituir a “emergência das práticas de governo na escola inclusiva”.

Antes de fazer uso dos estratos da Política Nacional de Educação Especial e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considero oportuno trazer a esta produção textual a noção de emergência conforme os Estudos Foucaultianos em Educação. Nesse sentido,

estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, idéia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e “alojam” tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge (VEIGA-NETO, 2007, p. 61)

Este estudo da emergência da condução de conduta na escola inclusiva, ao perguntar “como a política educacional brasileira produz o atendimento educacional especializado?” interessa-se pelas condições de possibilidade do AEE. Assim, “ninguém é portanto responsável por uma emergência, ninguém pode se auto-glorificar por ela; ela sempre se produz no interstício” (FOUCAULT, 2001b, p.24).

Considerando isso, trago a análise e a discussão dos dados empíricos desta produção textual nas unidades analíticas que seguem. De certa forma, nesse processo, resgato a inclusão na condição de preferência e a inclusão na condição de obrigatoriedade a fim de problematizar a conexão entre Educação Inclusiva e Educação Especial como condições de possibilidade do AEE na contemporaneidade.

4.1 Era uma vez uma escola... práticas de governo em questão

Desde os primórdios da civilização, cada sociedade desenvolveu mecanismos capazes de promover a formação dos seus indivíduos: na Grécia Antiga, surgiu a Paidéia como ideal de formação humana; na Roma Antiga, a Humanitas como possibilidade de formação do homem virtuoso nos campos da moral, da política e da literatura; a preocupação com a formação do homem da fé e a fundação da Companhia de Jesus preponderaram na educação medieval. A escola, por sua vez, configurou-se como uma das instituições primordiais da modernidade.

A instituição escolar ocupou um lugar cada vez mais central orgânico e funcional para o Estado e a sociedade moderna (CAMBI, 1999). Para Foucault, a figura do Estado constitui-se a partir das práticas de governo, ou seja, o Estado governamentalizado rompe com a idéia de um governo único, soberano, capaz de centralizar o poder e as ações numa determinada estrutura hierárquica. Isso porque os exercícios de poder no Estado são constituídos por vários focos, capilares, microfísicos e exercidos em relações móveis. Segundo Foucault, essa noção de Estado,

não teve esta unidade, esta individualidade rigorosa e direi até esta importância. Afinal de contas, o Estado não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada, cuja importância é muito menor do que se acredita. O que é importante para nossa modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade mas o que chamaria de governamentalização do Estado (2001b, p. 292).

A governamentalização do Estado refere-se às práticas de governo, ou, conforme Veiga-Neto (2005), às práticas de governo. Essas correspondem às ações de poder que promovem a condução das condutas inscrevendo os indivíduos e seus grupos na lógica estatal. De acordo com os estratos da Política Nacional de Educação Especial e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Estado, num exercício estratégico e produtivo, soma-se aos outros setores da sociedade civil para, com eles e a partir deles, conduzir as condutas dos sujeitos da Educação Especial:

(...) a Política Nacional de Educação Especial, amplamente discutida com representantes de Organizações Governamentais (OGs) e Organizações Não Governamentais (ONGs) de ou para pessoas portadoras de deficiência, de problemas de condutas e superdotadas. (...) Entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades

(superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (BRASIL, 1994, p. 02).

(...) o Ministério da Educação /Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2008a, p.09).

Assim, em espaços-tempos distintos, os exercícios de poder no Estado capturam os sujeitos utilizando, para tal, os interesses e as lutas dos grupos culturais. Na condição de políticas educacionais, ambos os estratos indicam um Estado que está em cada um de nós e que, pelas práticas de governamentalização, conduz a conduta dos sujeitos da Educação Especial. Dessa maneira, por essas políticas educacionais, o acesso, a participação e o sucesso dos sujeitos e dos grupos culturais envolvidos conectam-se com as regras e as condições do neoliberalismo na sociedade contemporânea. O primeiro estrato liga-se ao propósito de inclusão social como, por exemplo, através da participação desses sujeitos em oficinas pedagógicas. O segundo estrato referencia-se na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Todos são convidados a manter-se em atividade e a permanecer incluídos, seja na sociedade, seja na escola. Por isso, as práticas de governamentalização dispõem de estratégias e táticas para promover esses jogos neoliberais.

Essas noções de Estado governamentalizado e de práticas de governo permitem narrar a modernidade e a sociedade moderna como espaços-tempos produtivos, caracterizados não apenas pela existência do poder disciplinar, mas também do biopoder. O poder disciplinar, centrado no indivíduo, no homem-corpo, colocou em operação uma série de tecnologias disciplinares dentro de variadas instituições modernas como os hospitais, as prisões, as escolas, etc., nos séculos XVII e XVIII. No século XIX, somou-se ao poder disciplinar outra tecnologia de poder capaz de investir e exercer seus efeitos sobre a vida da população, o homem-espécie: o biopoder.

Através da noção de poder disciplinar, Foucault retoma como, através da vigilância hierárquica, do controle interno e contínuo, da sanção normalizadora e do exame, a escola produziu os efeitos sobre o indivíduo conforme a lógica do Estado: docilidade e utilidade, eficiência e produtividade. Mas, no meu entendimento, a noção de biopoder também parece importante na medida em que permite perceber

que esta escola moderna estabelece uma conexão entre o saber e o poder na Modernidade, eis o motivo pelo qual se mostra mais eficiente que o hospital, as casas de internamento, a prisão no governo da população. Bem, são essas noções de poder que, costuradas a existência de um Estado governamentalizado, subsidiam as relações com o problema de pesquisa posto nesta monografia de especialização.

4.2 Da inclusão como preferência: atendimento educacional especializado nas modalidades de atendimento da Educação Especial

Se a pedagogia moderna se ocupou da formação humana, certamente, com a visualização da pessoa com necessidades educacionais especiais e de seu potencial produtivo para a sociedade moderna, esta ciência voltou seus olhares e esforços para a pedagogia do anormal, também chamada de pedagogia teratológica, pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social, pedagogia emendativa e Educação Especial. Nas palavras de Cambi,

o deficiente – seja físico ou mental, retardado ou mutilado, leve ou grave -, já desde o século XVIII foi posto no centro de uma pedagogia da recuperação, que tem como objetivo a sua normalização (pelo menos a máxima possível) e como instrumento o reconhecimento de uma contigüidade/continuidade entre sentidos e mente, entre afinamentos das capacidades sensoriais e desenvolvimento cognitivo (1999, p. 388).

Em outros países e no Brasil, foram surgindo escolas especiais para esse grupo de alunos com deficiência e, nelas, práticas pedagógicas de acordo com a condição de cada aluno ou grupo de alunos. A educação especializada precisou, nesse momento, buscar outro conjunto de conhecimentos para garantir a educação e a instrução dessa população de risco. A medicina moderna, entendida a partir de Foucault como uma medicina social, potencializou um saber sobre a deficiência ampliado, posteriormente, pela psicologia. Eis porque no berço do que chamamos de Educação Especial aparecem Itard, Séguin, Montessori e outros médicos-pedagogos. Também eis o motivo pelo qual, na atualidade, temos tantos esforços e práticas da área da psicologia e da psicopedagogia para garantir o processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa população.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial mostra que o estabelecimento de um perfil dos sujeitos com necessidades educacionais especiais torna-se um dos primeiros passos para estabelecer o atendimento educacional especializado nas modalidades de atendimento da Educação Especial. Dessa maneira, o alunado da Educação Especial representa

aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e os de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994, p. 05).

Cada um desses perfis, ou seja, do portador de deficiência, do portador de condutas típicas e do portador de altas habilidades, podem ser estabelecidos pelas técnicas de identificação, conceituação, categorização e hierarquização do desvio. Por exemplo, por deficiência auditiva, o texto em questão coloca a perda total ou parcial, congênita ou adquirida de compreender a fala por meio do ouvido, sendo que existe a surdez leve/moderada, com perda de até 70 decibéis, e a severa/profunda, acima de 70 decibéis (BRASIL, 1994).

Esses alunos recebiam atendimento educacional especializado nas classes especiais, nas escolas especiais, nas instituições especializadas e nas outras modalidades de atendimento educacional (sala de estimulação essencial, atendimento domiciliar, classe hospitalar, professor itinerante, centros integrados de Educação Especial, oficinas pedagógicas) e, quando possível, eram integrados ao ensino regular. Claro, em cada um desses espaços-tempos pedagógicos existia a figura do educador especial, responsável em acompanhar e orientar os processos de aprendizagem e desenvolvimentos desses sujeitos. Essa ação no campo do recurso material e do desenvolvimento da docência em Educação Especial baliza-se no texto constitucional de 1988, considerando que, pela primeira vez, uma publicação oficial atentou para a igualdade de condições no atendimento educacional especializado e no ensino regular. Nas palavras de Marquezan (2009, p. 134),

“no que for possível”, nas condições de produção do discurso nos anos de 1960 e 1970, significava que era improvável o atendimento, mas que se vislumbrava essa possibilidade. O atendimento educacional do sujeito

deficiente “preferencialmente” na rede regular de ensino, dos anos 1980 a 1990, significa a possibilidade de concretização desse atendimento.

Além disso, cabe destacar que, em virtude da posterior promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Especial foi tomada como “a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996), sendo dever do Estado garantir atendimento educacional especializado gratuito.

Esse horizonte de preferência permitiu que esse atendimento educacional especializado ocorresse em paralelo ao ensino regular e, nos propósitos da política educacional, “em qualquer dessas modalidades de atendimento educacional pretende-se desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos, com vistas a uma melhor integração pessoal-social” (BRASIL, 1994). Com isso, a socialização dos sujeitos de Educação Especial tornou-se um dos propósitos seja do ensino especial, seja – quando possível – do ensino regular.

Ora que, para socializar, fora preciso colocar esses alunos em espaços-tempos próprios e com profissionais especializados. A inclusão como preferência produziu condutas capazes de inserirem-se em espaços-tempos institucionais e, a partir do desenvolvimento de comportamentos e das aprendizagens construídas nesses grupos, participar das relações sociais. Na década de 90, por exemplo, era comum que os sujeitos da Educação Especial, especialmente os sujeitos com deficiência mental, fossem integrados em oficinas pedagógicas, locais destinados a inseri-los em atividades de trabalho capazes de desenvolver neles competências e habilidades profissionais.

Neste caso, os sentidos do espaço-tempo pedagógico e mesmo da profissionalização vincularam-se às práticas de governamentalização que, calcadas no princípio de reabilitação, colocavam esses sujeitos na esteira da produção para participação. A reabilitação de natureza médica, psicológica, pedagógica e social, construída nas modalidades de atendimento educacional especializado, permitia investir na autonomia e na participação social desses sujeitos denominados portadores de deficiência, portadores de condutas típicas e portadores de altas habilidades. Por sua vez, no lócus do trabalho e da produção, as ações pedagógicas voltadas a esses sujeitos significavam redução de riscos à sociedade e, portanto,

gerência e controle da vida dessa população pelos diferentes grupos culturais e, principalmente, pelos serviços de educação especializada.

4.3 Da inclusão como obrigatoriedade: o Atendimento Educacional Especializado na escola inclusiva

“Escola de todos, escola para todos”. Nesse enunciado, reside, para mim, a produção e a produtividade da escola inclusiva. Sendo lócus que acolhe os sujeitos em suas diferentes condições e, num processo de conhecimento e governamento, produz aprendizagem e sociabilidade, a escola inclusiva surge como a materialização da educação como direito de todos, como dever do Estado brasileiro com a população.

Uma política educacional tecida no propósito de eliminar o preconceito e a discriminação, elaborada pelo Governo brasileiro e por aqueles que estão na condição ou em favor dos sujeitos da Educação Especial, com a finalidade de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular. Diante disso, quais as garantias firmadas com a educação como direito e como dever, processos estes relacionais entre o sujeito da Educação Especial, o Estado brasileiro, a família e a comunidade?

- transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional Especializado;
- continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- participação da família e da comunidade;
- acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14)

Dessas garantias dos sistemas de ensino aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, interessa aquele que, constituindo-se numa proposição, influencia a organização política e pedagógica das escolas inclusivas, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado. Na Política Nacional de Educação Especial, mesmo com referências às modalidades de atendimento educacional especializado, as investidas nestas e na rede construída em torno da educação

especializada eram menos visíveis. A escola inclusiva, no sentido que atribuo ao lócus pedagógico que se faz de todos e para todos, permite atribuir intencionalidade e organicidade ao Atendimento Educacional Especializado. Por isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz outros objetivos e outras textualidades às práticas da Educação Especial.

O acesso, a permanência e a aprendizagem, objetivos/finalidades dessa política educacional, diferente daquela preocupada primeiramente com os comportamentos e com as aprendizagens decorrentes das vivências grupais, investe na capacidade desses sujeitos de ingressar e permanece no jogo. Um jogo, como dissertado anteriormente, que se coloca como modo de vida e que, por isso, aposta no sujeito que aprende, traça estratégias e táticas para mantê-lo no jogo, produz subjetividades capazes de desejar permanecer nesse jogo. Como afirma Menezes (2010, p. 68-69),

ao olhar para os movimentos que imprimem a necessidade de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é que passei a atribuir um outro significado à palavra inclusão, entendendo-a não mais como a efetivação de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também, e principalmente, como um princípio do neoliberalismo que busca possibilitar que todos os sujeitos desenvolvam capacidades de auto-gestão a partir de ações de auto-investimento. (...) Nesse contexto, olho então para a inclusão como uma estratégia de regulação na governamentalidade neoliberal que busca a produção de sujeitos que por si só procurem alcançar o acesso àquilo que foram ensinadas a desejar.

Dessa maneira, tratar da Educação Especial neste registro implica reconhecer que “ela não desaparece com as políticas de inclusão, pelo contrário, ela é utilizada e, de certa forma, reforçada para garantir o sucesso da inclusão” (LUNARDI, 2003, p.163). Como uma prática pedagógica especializada, esse campo de saber e poder parecer ser ativada pelos processos de inclusão e, por sua vez, oferece serviços como, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado destinado aos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Este, no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, constitui-se como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos na rede regular” (BRASIL, 2008b). Como ilustrado na imagem a seguir:

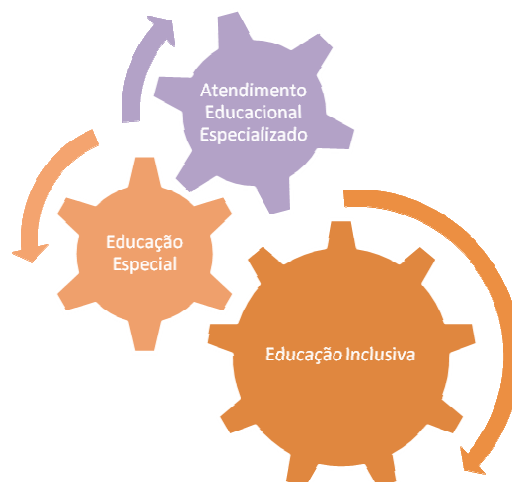


Figura 4.1 Educação Inclusiva e Educação Especial na produção do AEE

Talvez, a partir disso, seja possível problematizar as outras textualidades trazidas pela política educacional em questão. Textualidade esta que, como outrora, insiste em delinear, marcar, produzir um perfil para os sujeitos da Educação Especial. Não são mais os mesmos. Os grupos são outros. Contudo, as técnicas de identificação, conceituação, categorização e hierarquização do desvio continuam presentes. Conforme Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009,

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.”

Aqui, pode-se perceber que as expressões “alunos com deficiência”, “alunos com transtornos globais do desenvolvimento” e “alunos com altas habilidades / superdotação” vinculam-se à norma, bem como aos campos de saberes instituídos para diagnosticar, classificar e ordenar a condição de anormalidade, no caso, a Medicina e a Psicologia. Da mesma forma, os professores do AEE são incitados a produzir práticas de normalização e regulação comuns, seja pelos projetos de formação inicial e continuada, seja pela inclusão nos projetos pedagógicos das

escolas, ou pelas atribuições destinadas a eles. Afinal, o AEE – suas atividades, seus recursos – existe para complementar ou suplementar a formação desses sujeitos da Educação Especial.

Ao compreender a norma como referência para as práticas do AEE, distingo dois processos estudados no Curso “Segurança, território e população” proposto por Foucault, especificamente, na “Aula de 25 de janeiro de 1978”. O primeiro, um processo de normação, coloca a norma numa função prescritiva em relação a identificação do normal e do anormal. O segundo, a normalização, parte da identificação do normal e do anormal para, na operação, produzir diferentes curvas, distribuições de normalidade. Para Foucault,

vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de anormalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização (2008, p.82-83).

Dessa maneira, nos processos de normalização, tudo está no jogo da norma, nada está fora ou aquém, mas deriva desses processos. Se olharmos, por exemplo, para a definição e a caracterização dos alunos com necessidades especiais na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ou nas demais publicações legais, esses sujeitos são tomados abaixo, no desvio ou acima da norma, nunca fora desta.

A partir dos Estudos Foucaultianos em Educação, as redes de saber e poder da Educação Inclusiva e da Educação Especial instituem regimes de verdade nos processos de subjetivação dos alunos e dos professores do AEE. Outras textualidades, outros modos do fazer pedagógico. Dessa maneira, neste momento, trago três eixos capazes oferecer movimento e produtividade ao AEE na contemporaneidade: a formação continuada de professores, as salas de recursos multifuncionais, as redes entre família, profissionais e comunidade. Abaixo,

novamente à título de exemplificação, uma imagem acerca desses eixos de materialidade do AEE:

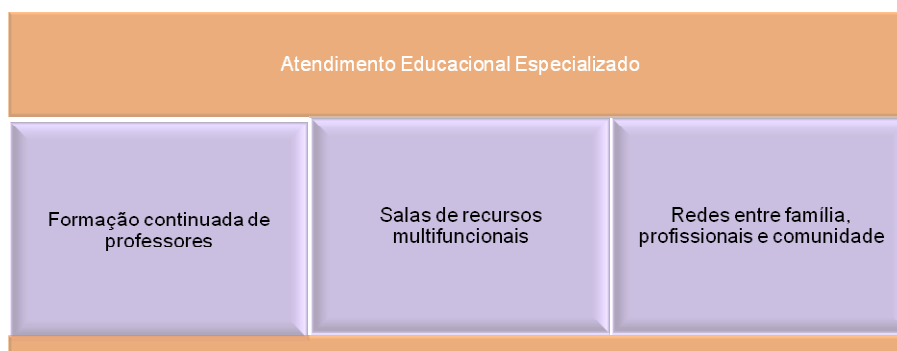


Figura 4.2 Materialidades do AEE na escola inclusiva

Com a governamentalização do Estado, as próprias políticas educacionais e as legislações vigentes deixam de serem exclusividades do Governo brasileiro, na medida em que as práticas de condução de condutas tornam-se objetivos/finalidades de outros espaços-tempos. Nesse sentido, a escola pode ser considerada um lócus capaz de inscrever os indivíduos e seus grupos nessa lógica estatal e, por isso, nas ordens do mundial e do local. A partir disso, com o AEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, organiza, inclusive, o quadro de formação específica de professores para a Educação Especial:

com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (BRASIL, 2008a, p.14).

Esse diagnóstico acerca da formação de professores para o atendimento educacional especializado fortalece o entendimento dessa formação continuada como essencial para o desenvolvimento das práticas inclusivas na escola. Por isso, as políticas educacionais e as legislações vigentes organizam programas e ações de formação inicial e continuada de professores. No caso dos programas temos, atualmente, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância. Este tem como objetivo formar professores da educação pública, estadual e municipal, através da oferta de cursos na modalidade

a distância pelas instituições públicas de Educação Superior. Além deste, destinado aos professores do atendimento educacional especializado ou do ensino regular cujas escolas receberam a implantação das salas de recursos multifuncionais, existe o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Com foco na oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o programa envolve cursos de 40 horas destinados aos profissionais da educação a fim de que se tornem multiplicadores das ações de inclusão na escola.

Nesses programas, podemos visualizar que o enunciado “Escola de todos, escola para todos” esparrama-se pelo corpo da escola e pelos seus profissionais. O Estado brasileiro agencia gestores e professores para, com eles e a partir deles, proliferar as ações voltadas aos sujeitos com necessidades educacionais especiais. A política educacional e as legislações vigentes traçam objetivos, orientações e metas. Considerando isso, o Governo brasileiro e suas instituições organizam formas de coletivamente conduzir condutas, sejam do público-alvo da Educação Especial, seja dos docentes e demais profissionais da escola inclusiva.

Além da formação continuada de professores, são criadas e implementadas as salas de recursos multifuncionais nas escolas inclusivas. Espaços-tempos pedagógicos específicos “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008b). O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, recebido de acordo com a demanda informada pelas Secretarias de Educação de Estado e de Município no Plano de Ações Articuladas – PAR, permite que as escolas estaduais e municipais participem da formação continuada de professores oferecida pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância.

Através do PAR, o governo garante que Estados e municípios comprometam-se com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado em 2007 para avaliar o desempenho dos sistemas de ensino e a qualidade da Educação Básica (OLIVEIRA, 2011). Nesse sentido, ao PAR estão costuradas a formação continuada de professores e a implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas inclusivas, estratégias capazes de intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos da Educação Especial e, conseqüentemente, nos resultados exigidos pelo Governo Federal em relação à Educação Básica.

Dessa maneira, a estrutura física e os recursos materiais são condições para participação dos professores na formação continuada e esta participação torna-se uma tática para ensinar os professores sobre o fazer pedagógico nessa sala de recursos multifuncionais. Com isso, garante-se a oferta e a ampliação do AEE. Conforme Silva (2000 *apud* GARCIA, 2006), há uma racionalização dos custos com as demais modalidades de atendimento educacional especializado ao colocar esses sujeitos da Educação Especial nas classes regulares, na medida em que esses sujeitos passam a ser contabilizados pelos sistemas de ensino, em detrimento dos gastos com as instituições assistenciais e privadas mantidas até o momento pelo Estado brasileiro.

Cabe, nesse sentido, destacar a importância atribuída à estrutura física e aos recursos materiais nas ações voltadas à escola inclusiva e à universidade inclusiva. O Programa Escola Acessível envolve as escolas públicas que, no Plano de Desenvolvimento da Escola, demonstra a demanda de adequação dos espaços físicos. O Programa de Acessibilidade na Educação Superior, Projeto Incluir, investe na criação e no desenvolvimento dos Núcleos de Acessibilidade das instituições federais de Ensino Superior a fim de garantir a inserção e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nos espaços-tempos universitários. Por sua vez, o Programa MecDaisy investe no uso de programas para transformar textos digitais em textos falados a fim de contribuir com os processos de aprendizagem das pessoas com deficiência visual.

Por último, a organização de redes, de parcerias, de práticas solidárias entre família, profissionais e comunidade está presente na atual Política Nacional e nas atribuições do professor do AEE estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009. Conforme objetivo da Política Nacional e da referida legislação, para promover respostas às necessidades educacionais dos alunos, os sistemas de ensino devem garantir a participação da família e da comunidade.

Nesse sentido, as redes, as parcerias e as práticas solidárias podem ser tomadas como sinônimo daquilo que acontece com os sujeitos com necessidades educacionais especiais tanto no processo de escolarização quanto nas demais interações sociais. Não apenas o professor do AEE tem responsabilidade sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, mas todos aqueles que, de uma forma ou outra, podem ser trazidos à escola inclusiva para partilhar

saberes e experiências. Mais uma vez, a responsabilidade do Estado brasileiro com a educação passa a ser compartilhada nessa “Escola de todos, escola para todos”.

Com isso, as materialidades trazidas para dar movimento e produtividade ao AEE na contemporaneidade têm como princípio conduzir as condutas dos “alunos com deficiência”, “alunos com transtornos globais do desenvolvimento” e “alunos com altas habilidades / superdotação” e dos profissionais da educação. Essa prática de governmentação na escola inclusiva traz o cruzamento das proposições locais e dos organismos internacionais de modo a promover a inclusão desses sujeitos no modo de vida contemporâneo. Dessa maneira, o Governo brasileiro, os grupos culturais, os organismos internacionais interferem na produção da atual política educacional e legislação vigente com vistas a fazer com que esses sujeitos da Educação Especial mantenham-se em atividade e participem das lógicas e das operações do mercado econômico.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dessa forma, aciona estratégias e táticas para manter os alunos da Educação Especial na escola inclusiva e potencializar as ações desses sujeitos no entorno social. O AEE como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente cumpre, assim, a tarefa de zelar pela complementação da formação acadêmica, no sentido de completar os ciclos formativos dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou, então, de suplementar essa formação acadêmica na medida em que, pelo atendimento educacional especializado, oferece adicionais aos processos formativos desses sujeitos na escola inclusiva.

Dessa maneira, os mecanismos da Educação Básica são complementados ou suplementados com os da Educação Especial. Embora isso seja uma forma de atender as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais na relação pedagógica, as práticas de adaptação e flexibilização curricular existentes nas escolas inclusivas podem “nortear o processo de ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares. Neste último caso, vislumbram-se conseqüências para toda a educação básica (...)” (GARCIA, 2006, p. 313). Assim, como lócus de ingerência das políticas educacionais e das legislações vigentes, as dimensões administrativa, financeira, pedagógica e comunitária da escola entram nesse movimento de complementação e /ou suplementação da Educação Básica tendo, com isso, o desafio de superar os

possíveis mecanismos responsáveis pela diminuição da qualidade dos processos de escolarização e mesmo das funções da escola na sociedade.

Com isso, como toda e qualquer política educacional, esta Política Nacional de Educação Especial, ativa normativas legais, programas e ações capazes de dar conta desse “estar junto” na escola inclusiva. A formação continuada de professores, a implantação das salas de recursos multifuncionais e as redes entre família, profissionais e comunidade servem, portanto, para efetivar o ingresso, a permanência e o desempenho satisfatório dos alunos aos objetivos e às finalidades da escola inclusiva. Conforme indica Freitas (2002, *apud* GARCIA, 2006) o controle dos fluxos de entrada e de saída dos alunos nos níveis da Educação Básica justifica os investimentos dos Governos nessa população e, por sua vez, contribui para melhoria da gestão educacional no país. Dessa maneira, como integrantes de uma política de Estado, esses programas e ações servem às garantias da educação como direito e como dever firmadas entre o sujeito da Educação Especial, o seu grupo cultural e o Estado brasileiro.

5 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E GESTÃO EDUCACIONAL: NOTAS FINAIS

A partir dos fragmentos do exercício acadêmico e do percurso profissional, no primeiro capítulo desta monografia de especialização, produzi o seguinte problema de pesquisa: como a política educacional brasileira produz o atendimento educacional especializado? Por isso, neste momento, pretendo apresentar algumas notas finais no sentido de justificar as experiências formativas com o processo de produção desta investigação e as possibilidades de entendê-la no terreno de estudo da gestão educacional. Para tal, recorro a dois estratos do conhecido texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” de Jorge Larrosa Bondia:

Começarei com a palavra *experiência*. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (2002, p.21).

Vamos agora ao sujeito da experiência. Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (2002, p.24).

Bem, enunciar experiências formativas em relação ao terreno de estudo da gestão educacional, requer dissertar sobre a própria experiência e a produção de um sujeito da experiência na pesquisa em educação. Ora que, para efetivar isso, recorro novamente àquelas perguntas que, por serem menores, sem pretensão de grandes verdades ou de anunciar alguma boa nova à educação, foram capazes de dar movimento a esta investigação e, por que não dizer, de afetarem e produzirem efeitos na possível especialista em Gestão Educacional. Ao encontro das perguntas

menores constituo estas que, para mim, são as notas finais desta monografia de especialização.

Nota 1: Quais as configurações e a produtividade do atendimento educacional especializado na Política Nacional de Educação Especial e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

As políticas educacionais brasileiras e suas legislações são propostas como as condições e as práticas necessárias para manter o bem comum. Nesse sentido, no caso das Políticas Nacionais da Educação Especial, nas versões 1994 e 2008, o Estado brasileiro busca garantir o acesso, a participação e o sucesso dos sujeitos e dos grupos envolvidos com os processos de escolarização e com os processos desenvolvidos nas modalidades de atendimento da Educação Especial. As influências dos organismos internacionais e as proposições locais constituem-se como o campo de contestação, o campo de lutas, o campo de negociação dessas garantias de manter-se em atividade e permanecer incluído na escola, na sociedade.

Dessa forma, na Política Nacional de Educação Especial de 1994, o atendimento educacional especializado dava conta daquilo que, desde 1988, constituiu-se legalmente como público-alvo dos serviços da Educação Especial: os portadores de deficiência, os portadores de condutas típicas e os portadores de altas habilidades. Na medida do possível, ou seja, no horizonte da “preferência”, esses sujeitos passaram a ser incluídos nas classes regulares ou, então, recebiam atendimento educacional especializado nas classes especiais, nas escolas especiais, nas instituições especializadas, na sala de estimulação essencial, no atendimento domiciliar, na classe hospitalar, na itinerância, nos centros integrados de Educação Especial, nas oficinas pedagógicas. Pelo princípio da reabilitação, esses sujeitos deveriam estar e serem moldados pelos espaços-tempos institucionais e pelos profissionais responsáveis pelas suas vidas (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, educadores especiais, professores, etc.).

Isso para quê? Para promover, em primeira instância, a integração pessoal-social, a socialização desses sujeitos. Também para, naquilo que era possível a cada sujeito, promover sua autonomia e participação social. Dessa maneira, de 1988 a 1994, parece que o atendimento educacional especializado deu conta desses sujeitos da Educação Especial em espaços-tempos muito específicos e teoricamente sob o domínio da Educação Especial.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a costura da Educação Especial com a Educação Inclusiva possibilita, prioritariamente, o acesso, a participação e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular. Dessa forma, embora contemple outros sujeitos da Educação Especial, esta Política Nacional e legislações como, por exemplo, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008; a Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009; e o Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009, criam estratégias e táticas para construir a “Escola de todos, escola para todos”.

Na medida em que esta Política Nacional e, no caso, o AEE, são centrais na próxima nota, finalizo este comentário com o entendimento que as configurações e a produtividade do atendimento educacional especializado nas políticas educacionais de nosso país estão justamente nesse movimento de ser preferência ou ser obrigatória a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Da mesma maneira, nessas duas condições, o Estado e o próprio mercado econômico criam regras e condições para manter a atividade e a permanência desses indivíduos seja na escola, seja na sociedade. No caso da inclusão como obrigatoriedade, essas regras e essas condições desenvolvem-se justamente nas conexões da Educação Especial com a Educação Inclusiva.

Eis os afetos e os efeitos, nesta produção textual, da aproximação da materialidade de pesquisa à gestão educacional e, com isso, das configurações e da produtividade do atendimento educacional especializado no interior das escolas ditas, na contemporaneidade, escolas inclusivas. A gestão educacional se constitui, neste momento, como aquela que, envolvida com as práticas de governo, torna-se capaz de dizer o que fazer com a educação e como fazê-la. Isso, por sua vez, dimensiona, organiza, transforma a gestão da própria escola que tem como finalidade incluir esse sujeito da Educação Especial.

Nota 2: Quais as lógicas e as operações do Atendimento Educacional Especializado na emergência da escola inclusiva?

Ora que, para tratar deste que, já no projeto de dissertação de Mestrado em Educação/PPGE/UFSM, constitui-se como problema de pesquisa, escolho a noção de emergência. Dito de outra maneira, tomo como materialidade desta pesquisa as condições de possibilidade do AEE na Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva. No intuito de mapear, de inscrever, de investigar o AEE na escola inclusiva tratei de conectá-lo aos campos de saber e poder da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Sim, porque, na medida em que o Estado brasileiro formula, desenvolve e implementa políticas nacionais voltadas à Educação Especial, ele necessita trazer para os textos das políticas nacionais as expertises, as pesquisas, os resultados de renomados pesquisadores e professores da área da educação. Nesse sentido, a Educação Especial e a Educação Inclusiva se cruzam para fazer da escola inclusiva um regime de verdade na contemporaneidade. “Escola de todos, escola para todos”: eis um dos afetos e dos efeitos de problematizar a gestão educacional e, no foco dela, a gestão da escola, com a emergência do AEE na escola inclusiva, uma das garantias dos sistemas de ensino aos sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Além disso, o acesso, a permanência e a aprendizagem significam investimento na ordem desse sujeito para ingressar e permanecer no jogo. Qual jogo? O jogo da alfabetização, o jogo da autonomia, o jogo da participação, o jogo do mercado, o jogo da inclusão, etc. O AEE, então, como atividade, recursos físicos ou humanos, torna-se uma tecnologia para garantir esse modo de vida que diz que devemos estar incluídos neste e em outros círculos. “Tudo e todos em círculos cada vez menores” como dizia Corrêa (2006, p.21). Nesse contexto, as lógicas e as operações do AEE desenvolvem-se a partir da formação continuada de professores, das salas de recursos multifuncionais, das redes entre família, profissionais e comunidade.

Esses eixos de materialidade do AEE permitem perceber como o planejamento do setor educacional envolve-se com a escola a fim de trazê-la para lógica estatal. Esta lógica, então, perpassa os sujeitos da Educação Especial, os profissionais da educação envolvidos com eles, suas famílias e suas comunidades. Todos envolvem-se com o direito à educação e, de certa forma, com o dever que tem com Estado brasileiro. “Ordem e progresso” não são apenas inscrições da bandeira nacional. “Ordem e progresso” são marcas em cada um de nós que, envolvidos com a educação, com a escola, desejamos nos tornar sujeitos ativos e participantes do contexto social. Nesse sentido, formação continuada, salas de recursos multifuncionais e redes solidárias são materialidades capazes de fazer funcionar uma escola que se pretende de todos e para todos. Ninguém fica de fora dos círculos, mesmo que eles estejam cada vez menores. Ninguém fica de fora da

escola inclusiva, mesmo que os sistemas de classificação e hierarquização sejam cada vez mais perversos e excludentes. Isso perpassa a gestão educacional. Isso perpassa a gestão das escolas.

Nota 3: Quais as relações entre o AEE e a racionalidade política que produz as práticas de condução das condutas na escola inclusiva?

Considerando que o AEE depende tanto da Educação Especial e da Educação Inclusiva, quanto das estratégias e das táticas que o põem em funcionamento nas escolas inclusivas, abordar a noção de racionalidade política tem haver com esses processos e essas produções que fazem parte da gestão educacional e da gestão da escola. Por que queremos uma “escola de todos, escola para todos”?

Poderia, para tal pergunta, dizer que se trata de um direito de todo cidadão e de um dever do Estado para com todos nós. Mas, isso já disse. Está na superfície de inscrição das políticas educacionais brasileiras. Então, resta-me olhar e problematizar, com aquilo que ocupo dos Estudos Foucaultianos em Educação, a questão da gerência do risco. Racionalidade requer tomar a matriz de inteligibilidade das práticas que se desenvolvem em nível da educação nacional ou da escolarização. Racionalidade requer compreender que existem formas de ver, narrar e produzir as práticas pedagógicas com os sujeitos da Educação Especial e com todos aqueles que o cercam – família, profissionais da educação, comunidade. Racionalidade política implica problematizar aquilo que o Estado governamentalizado coloca em operação em nós e neles para permanecermos nesse jogo.

Assim, a gerência do risco, neste momento, constitui-se como a racionalidade política colocada em operação nas campanhas, nos cotidianos escolares, na atuação do educador especial, nas avaliações educacionais e escolares, nas novelas, nas propagandas do Ministério da Educação, etc. Risco compreende determinados fatores que, em certo momento da vida, podem comprometer tanto um indivíduo quanto sua coletividade. As deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento, as altas habilidades são riscos, por exemplo, para os processos de escolarização e os resultados satisfatórios que devem ser alcançados por todos os sujeitos neste processo. E, na condição de risco, necessita de prevenção e controle.

Dessa maneira, a formação continuada de professores, as salas de recursos multifuncionais, as redes entre família, profissionais e comunidade são formas de prevenir o risco e, quando da sua não prevenção, controlá-lo. Afinal, existem expertises e fazeres muito próprios à Educação Especial que são utilizados para os seus sujeitos no intuito de permitir o ingresso, manter o “estar junto” e, sempre que possível, promover o sucesso – mesmo que relativo aos propósitos de uma adaptação ou flexibilização curriculares. Existem táticas capazes de reconhecer um desvio mais ou menos perigoso, de situá-los dentro de um fenômeno, de estabelecer práticas de governo – aqui – por meio da escola.

Por fim, em cada um de nós – sujeitos da Educação Especial, profissionais da educação, família, comunidade, etc. – o Estado governamentalizado vai multiplicando práticas de identificação, intervenção, controle do risco. A gestão educacional e a gestão escolar mobilizam isso. Prevenir/controlar o analfabetismo, a gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis, a violência, a drogadição, o roubo, etc. Prevenir/controlar qualquer risco à formação humana. Eis outro afeto e outro efeito que, sendo mobilizado pela gestão da educação e da escola, faz o AEE funcionar e congrega cada vez mais sujeitos, cada vez mais ações na escola inclusiva.

Nota 4: Das continuidades, das possibilidades...

Ao utilizar as perguntas menores e, com elas, resgatar algumas idéias deixadas ao longo desta monografia de especialização desejava tramar aquelas experiências formativas que me passam, me acontecem, me tocam. Não porque estejam na matriz curricular, mas porque, atravessadas por essa forma de estudar a gestão educacional e, especificamente, a gestão da escola, permitem fazer outras coisas. Nem melhores, nem piores, simplesmente outras.

Nessa maneira de ser simplesmente outra coisa que escrevi sobre a emergência do AEE na escola inclusiva. Elas servem? Sim. Para isso que tento explicar como sendo uma prática de condução de condutas na escola inclusiva. Para aquilo que desenvolvo no Mestrado em Educação/PPGE/UFSM. Servem porque são coisas que chegam até aqui e, neste exato momento, tornam-se continuidades, possibilidades de outras coisas. Os Estudos Foucaultianos em Educação, acredito eu, funcionaram para olhar e questionar a gestão educacional, a própria escola, por um outro viés discursivo, por uma outra forma de fazer pesquisa em educação.

Ao tomar isso, o lugar do acontecimento, esta pesquisa em educação pode ter muito mais a explorar, a dissertar, a problematizar. Em outro tempo, em outro espaço. Daquilo que a Educação Especial e a Educação Inclusiva como campo de saber e poder condicionaram, bem como da produção e da produtividade do AEE na política educacional brasileira e nas legislações que versam sobre a escola inclusiva, foram esses os afetos, esses os efeitos. Agora, considerando que as experiências formativas podem sempre acontecer, continuarei pensando o terreno de estudo da gestão educacional, as práticas de governo, a gestão escolar. Possibilidades, sempre possibilidades, de dissertar sobre a própria experiência e a produção de um sujeito da experiência na pesquisa em educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *In: Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2008a.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 07 dez. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 07 dez. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 07 dez. 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CORREA, Guilherme Carlos. Educação, comunicação e anarquia: procedências da sociedade de controle. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. *In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; BITTAR, Mariluce (orgs.). Políticas Públicas e Educação Superior. *In: MOROSINI, Marília Costa. Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 163-208.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001a.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001b.

_____. Nascimento da biopolítica. *In: Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1983)*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

_____. **Segurança, território e população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos)

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel /Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *In: Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.03, p.299-316, set./dez. 2006.

JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez e Autores Associados, 1986.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. **Estudar = Estudiar**. Tradução de Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. *In*: LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão e governamentalidade. *In*: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.

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

MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação**. Série Educação Especial. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. *In*: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2010. 96 f. Projeto de Qualificação (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

_____. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.115, p.323-337, abr./jun. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. *In*: **Currículo sem fronteiras**, v.5, n. 2, p.79-85, jul./dez. 2005.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Pensadores & Educação, 5)

_____. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: problematizações iniciais. *In*: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (orgs.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008, p. 11-28.