

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**Educação Inclusiva: entre questões de direitos humanos e
auto-investimento**

Desdobramentos a partir da lógica neoliberal

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Dinara Soraia Ebbing

Três Passos, RS, Brasil

2013

Educação Inclusiva: entre questões de direitos humanos e auto-investimento

Desdobramentos a partir da lógica neoliberal

Dinara Soraia Ebbing

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

Orientadora: Prof.^a Ms.^a Letícia Ramalho Brittes

Três Passos, RS, Brasil

2013

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional

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

**Educação Inclusiva: entre questões de direitos humanos e
auto-investimento**

Desdobramentos a partir da lógica neoliberal

elaborada por

Dinara Soraia Ebbing

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Ms^a Letícia Ramalho Brittes
Orientadora/Presidente

Prof^o. Dr^o. Hugo Antonio Fontana

Prof^a. Ms^a. Mariza Andrade

Prof^o Ms. Paulo de Tarso Andrade Aukar
(suplente)

Três Passos, 30 de novembro, 2013.

Se todos estão a favor de uma ideia, de um conceito, de um entendimento, parece-me haver aí algo suspeito. Ou estão usando uma mesma palavra para nominar coisas diferentes, ou estão falando de uma mesma coisa a partir de pontos e (principalmente) interesses diferentes. Para mim, isso já é suficiente para querer entrar na questão, discuti-la mais de perto, tensioná-la tanto quanto for possível, suspeitar daquilo que está parecendo evidente a todos.

Veiga-Neto (2008, p. 23)

RESUMO
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

Educação Inclusiva: entre questões de direitos humanos e auto-investimento

Desdobramentos a partir da lógica neoliberal

AUTORA: Dinara Soraia Ebbing
ORIENTADORA: Prof^ª. Letícia Ramalho Brittes
Data e Local da defesa: Três Passos, 30 de novembro de 2013.

O presente trabalho procurou investigar o caráter emergencial imposto por políticas públicas pelo movimento da inclusão, a partir da lógica neoliberal, procurando entender como as escolas estão se articulando em direção à educação inclusiva, e os discursos que nela circulam. Assim, na análise dos dados parto de discussões pós-estruturalistas, que permitem compreender a inclusão como uma estratégia de governo. Este estudo aponta como possibilidade de trabalho, um eterno movimento de crítica sobre as práticas desenvolvidas pela escola e, conseqüentemente, o exercício permanente da suspeita de verdades produzidas por programas desenvolvidos à favor da educação inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva – problematização – governo – políticas públicas educacionais

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the emergency situation posed by public policies by the movement of inclusion, from the neoliberal logic as well as trying to understand how schools are articulating towards inclusive education, and the discourses that circulate in it. Thus, the analysis of data delivery of poststructuralist discussions, which allow us to understand inclusion as a strategy of governance. This study points to the possibility of working, an eternal movement critical of the practices developed by the school and therefore the practice of the suspected truths produced by programs developed in favor of inclusive education.

Keywords: Inclusive education - questioning – governmento – public policies

LISTA DE FIGURAS

Figura 1

Gráfico da evolução de matrículas no ensino regular.....22

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS.....	13
1.2 A constituição da materialidade da pesquisa.....	15
2 O DISCURSO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DA LÓGICA NEOLIBERAL.....	17
2.1 Da possibilidade à obrigatoriedade de incluir no discurso político.....	19
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS VERDADES QUE CIRCULAM NO DISCURSO ESCOLAR.....	25
3.1 A garantia de todos na escola: educação inclusiva como estratégia de governo.....	26
4 O LUGAR INDESEJADO DA DEFICIÊNCIA: O OUTRO DIFERENTE.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS, SOBRE OUTRAS POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO.....	35
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXOS.....	42
ANEXO A.....	43

INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional que estamos vivenciando, tem problematizado a temática educação inclusiva. O ideal desta proposta estabelece uma escola aberta à diversidade, capaz de acolher a todos e todas sem discriminações e atender às suas necessidades.

Esta escola que hoje necessita abrigar o deficiente é a mesma escola que passou a dar conta daqueles que antes viviam à margem, aqueles que antes não tinham a oportunidade de ocupar o mesmo espaço. A escola passa a acolher o negro que antes não ocupava o mesmo espaço que o branco, a mulher que não ocupava o mesmo espaço que o homem, assim como acolheu as demais camadas sociais, etnias, religiões, enfim, todos os que em algum momento da história da civilização já foram impedidos de estar na escola, hoje devem ser acolhidos por esta. Este acolhimento imperativo através de políticas públicas, implica uma série de reorganizações dentro da escola, tanto nos seus aspectos pedagógicos como na gestão da escola.

Ao finalizar mais uma etapa de minha caminhada acadêmica, penso que seja necessário reviver alguns momentos que me possibilitaram chegar até aqui, e que talvez me levem ainda mais adiante.

Na condição de aluna do curso de Licenciatura Plena em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, até o ano de 2011, tive a oportunidade de transitar em diversos espaços educativos, oportunidade esta que me possibilitou acompanhar os (des) caminhos que a educação inclusiva vem percorrendo através de uma série de documentos legais e das práticas pedagógicas nas escolas. Os espaços dos quais me refiro tratam-se tanto de escolas regulares como instituições especializadas de Santa Maria – RS e Três Passos – RS, tratando-se portanto de realidades com inúmeras diferenças.

Ainda durante a graduação começaram a surgir diversas insatisfações perante a condução de práticas e imposição das políticas públicas frente aos processos inclusivos. Dessa forma, iniciei meus questionamentos e problematizações com relação à temática, em escolas regulares do município de Três Passos – RS, onde procurei tensionar a compreensão de educação

inclusiva, que em muitos espaços resume-se à investimentos materiais, em outros como uma ação de caridade, e os discursos em torno de tais questões nas escolas circulam como verdades sobre a inclusão, o que acaba se tornando algo natural sem necessidade de questionamento.

Não satisfeita ainda, com a problematização que realizei percebi que poderia ir além. Foi quando procurei o curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria e que agora me possibilita novas problematizações no campo das políticas públicas e gestão articulados à educação inclusiva.

Este estudo pretende, a partir da linha de pesquisa Gestão Escolar do curso de Especialização em Gestão Educacional, buscar um entrelaçamento com a educação inclusiva, problematizando os efeitos que as políticas públicas tem causado em termos de reorganização da gestão da escola e das práticas desenvolvidas na mesma. A pesquisa justifica-se por compreender a necessidade de questionamento frente as políticas públicas para a educação inclusiva, bem como um exercício de hipercrítica¹ frente as práticas desenvolvidas nas escolas.

A problemática da pesquisa situa-se em compreender o movimento de implementação da inclusão de forma impositiva porém, ao mesmo tempo, pulverizada como algo natural em qualquer condição de trabalho, porque a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares fora inicialmente apresentada como uma das alternativas possíveis. Hoje porém, esta é tida como a única alternativa para que estes alunos estabeleçam relações de aprendizagem e se enquadrem no ideal de aluno para o qual a escola foi pensada.

Dentro de uma rede de discussões cabe compreender: **por que o movimento pela educação inclusiva tomou forma de caráter obrigatório e emergencial na rede pública de ensino?** A inclusão, a partir disto, é vista neste trabalho como uma estratégia de manutenção dos sujeitos dentro dos

¹ Através do exercício de hipercrítica segundo Veiga-Neto (2005, p. 28) a “crítica da crítica”, “não procura pelas explicações, mas pela possibilidade de suspeitar do que está posto. E, ainda que explicações sejam dadas, elas serão permanentemente passíveis de novas suspeitas.” Menezes (2011, p. 37)

grupos sociais “mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem”. LOPES (2009, p. 110)

A partir da manutenção destes sujeitos nos diversos segmentos da sociedade, em especial a escola, a inclusão ganha espaço sendo traduzida em números que materializam seu sucesso e a fazem ser vista como boa e natural para todos, banalizando-a e enfraquecendo a luta política em torno dela.

O que parece é que os discursos produzidos para justificar a escola inclusiva, ao aliam-se aos discursos sobre direitos humanos, acabam impossibilitando, por princípios morais, a discordância dos sujeitos com relação a sua necessidade, urgência e importância. Sendo assim, percebo que esta questão não vem sendo problematizada pelos segmentos da escola e na sociedade em geral.

Nesta pesquisa, procuro fazer uma costura dos dados obtidos com autores que procuram outras formas de olhar para esse discurso. Assim, as questões que serão apontadas estão divididas em capítulos, apenas por seguir uma ordem didática, pois, são discussões e apontamentos que se encontram entrelaçados a todo o momento. Esta costura de dados é possível através dos objetivos específicos que se tratam de investigar porque a educação inclusiva entendida como uma possibilidade, tomou caráter obrigatório; quais os efeitos da educação inclusiva nas escolas bem como a compreensão de educação inclusiva, problematizar como a gestão destas escolas tem reorganizado suas práticas para que possam oferecer aos alunos em situação de inclusão aquilo que pretendem os discursos legais acerca da inclusão.

Antes de iniciar a apresentação do trabalho em si, gostaria de ressaltar neste espaço o conceito de problematização, construído no decorrer de minhas leituras e auxiliando na construção e delineamento deste trabalho. Até então, analisava a palavra problematização apenas como crítica, significava falar de coisas “ruins” que me inquietavam. Após as leituras conceituo problematizar, como colocar em pauta, discutir sobre aquilo que me afeta, me inquieta, me constitui como sujeito/ação, sem necessariamente dizer que isto é bom ou ruim, mas também não perceber de forma natural. Apenas problematizar.

Proponho também que após a problematização deste trabalho, não se esgotem as possibilidades de continuar o exercício de reflexão que tenho

desenvolvido, especialmente porque não tenho a intenção de delimitar conceitos e opiniões sobre a educação inclusiva, mas sim de apontar possibilidades de novas propostas de problematização.

1 POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Ao iniciar a construção deste trabalho, diversas foram as possibilidades de problematizar a temática gestão escolar e Inclusão. Porém foi necessário elencar algumas ferramentas que fossem úteis para que este empreendimento se tornasse produtivo. Dessa forma, neste capítulo tenho a intenção de esclarecer de forma breve, porém detalhada, os caminhos pelos quais este trabalho vem sendo delineado a partir de uma perspectiva pós-estruturalista.

A perspectiva em questão tem raízes em Foucault, bem como em autores engajados no movimento da virada linguística. Michel Foucault, filósofo que não problematizou diretamente as questões voltadas à educação, ou inclusão mas que pode auxiliar na compreensão da educação de outras formas, “alimentando outras esperanças, [...] até mesmo reorientando nossas práticas diárias.” Veiga-Neto (1995, p. 14). Portanto a pretensão de trabalhar a partir desta perspectiva, é a possibilidade que a mesma reserva de problematizar verdades que são produzidas nas escolas colocando-as sob suspeita.

Assim mesmo que os caminhos deste trabalho possam levar a outras interpretações, tenho o objetivo de assinalar algumas possibilidades analíticas sobre a educação e a escola, que acredito ser produtivo e significativo para o desenvolvimento da pesquisa. Penso que os dispositivos *diferença, governamento, auto-investimento e a regulação das políticas públicas*, são produtivos para problematizar a educação inclusiva e possibilitar outras interpretações.

Partindo destas concepções que me possibilitem suspeitar de regimes de verdade, procurar por novas formas de interpretação na intenção de problematizar certezas existentes em instituições educacionais é que este trabalho vem sendo delineado. A problematização que proponho, tem como ideia central pensar a inclusão, “discuti-la mais de perto, tencioná-la tanto quanto for possível, suspeitar daquilo que está parecendo evidente a todos” Veiga-Neto (2008, p. 23).

Por verdade compreendo, a partir de Foucault (1979, p. 14), como

Um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. [...] está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade.

A verdade neste sentido, está ligada ao poder, que embora se tratando de uma extensa e complexa discussão, nesta perspectiva, não é repressivo, não se trata de uma luta. O poder “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.” Foucault (1979, p. 8)

A partir deste entendimento de poder, que está em uma relação circular com a verdade, que opera em uma conexão com a verdade, então todos os discursos produzidos seja na escola por alunos, funcionários e professores, como discursos produzidos por orientações legais, funcionam como regimes de verdade.

Partindo da ideia lançada pela perspectiva pós-estruturalista de que as práticas são construídas a partir do discurso, a materialidade desta pesquisa é examinada através da análise do discurso, que nesta perspectiva, possibilita examinar como os discursos operam na subjetivação dos sujeitos, bem como se constituem as práticas de normalização, visando a constituição de novos sujeitos. A análise de discurso trata-se do “modo como as relações sociais, a identidade, o conhecimento e o poder são construídos por meio de textos falados e escritos nas comunidades, nas escolas, e nas salas de aula”. Luke (2003, p. 93)

Portanto, nesta pesquisa serão examinados discursos da gestão, que circulam no lócus escolar sobre os sujeitos em situação de inclusão, bem como discursos de orientações legais referentes a escola inclusiva.

Os sujeitos desta pesquisa, são gestores de três escolas estaduais do município de Três Passos. Estas escolas encontram-se em realidades bem próximas com relação às condições sócio- econômicas dos alunos que frequentam. Uma das escolas destaca-se pelo número de alunos maior que as demais, e pela existência do curso Normal a nível médio – Magistério.

1.2 A CONSTITUIÇÃO DA MATERIALIDADE DA PESQUISA

Este estudo, surgiu através de uma certa insatisfação com relação à imposição com que a educação inclusiva vem sendo implementada, porém ao mesmo tempo pulverizada como algo natural, em qualquer condição de trabalho. Através disso é que venho movimentando este trabalho, buscando investigar como as escolas têm problematizado as orientações/imposições que recebem em relação à política inclusiva; como reorganizam suas ações para atender a essa nova demanda de alunos, visando qualidade nas práticas que são desenvolvidas e ainda, como e em que espaços, a escola consegue exercer ações de resistência ao controle imposto pelas políticas, encontrando outras formas de condução de suas práticas.

Através destas questões desenvolvi este estudo em escolas estaduais na cidade de Três Passos, localizada na região noroeste do Rio Grande do Sul, pertencente à 21ª CRE. A escolha destas instituições se deve ao fato de um trabalho realizado anteriormente nas escolas municipais do referido município, e que permitem agora um estudo com as instituições mantidas pelo Estado.

Em um primeiro momento, foi necessário coletar os discursos produzidos nas escolas. Tratando-se de uma pesquisa referente ao curso de Especialização em Gestão Educacional, os sujeitos entrevistados foram os diretores destas instituições.

A necessidade de aprofundar a discussão sobre a obrigatoriedade da inclusão nas escolas regulares, fez com que eu passasse a vasculhar os documentos legais da educação inclusiva e que regem as suas práticas. Percebendo que estes documentos se tornariam produtivos para a escrita do trabalho optei por fazer uma leitura criteriosa dos seguintes documentos.

Materiais	Período
Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	2008

Declaração Mundial sobre Educação para Todos	1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024	1961
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394	1996

Como já anunciado anteriormente, para a perspectiva a qual me filio “não há verdade, prática, ou fenômeno, em educação que possa ser estudado fora do discurso.” Luke (2003, p. 99) Desta forma, estes documentos tem também produzido efeitos e sujeitos, a partir de seus discursos e são estes discursos que faço uma crítica radical com relação à inclusão. “Fazer uma *crítica radical* significa exercitar o estranhamento sobre aquilo que é tido como algo naturalmente necessário, bom por si mesmo e que gerará mais qualidade de vida e segurança para todos”. Lopes et al (2010, p. 4)

A partir desta *crítica radical*, o conceito de inclusão começa a circular de outras formas, a partir de novos entendimentos. Dessa forma, na sequência do trabalho busco esclarecer como este entendimento tem produzido sujeitos e moldado identidades.

As principais questões que serão abordadas neste estudo podem ser divididas basicamente em três capítulos, que serão apresentados a seguir.

2 O DISCURSO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DA LÓGICA NEOLIBERAL

No Brasil a discussão sobre as políticas educacionais tem sido crescente. A sociedade como um todo tem voltado sua atenção para todos os índices a respeito da educação, matrículas, evasão, repetência, alfabetização e mais uma infinidade de números que traduzem, ou tentam traduzir a qualidade das práticas escolares o que significa avanços no desenvolvimento do país.

Acredito que seja interessante e produtivo para este trabalho, pensar nesta sociedade que acompanha o destino da educação brasileira como uma estratégia do jogo neoliberal, pois a mesma está cada vez mais ligada aos processos de mercantilização e privatização, pelos quais se sustentam o neoliberalismo. Essa lógica é compreendida por Ball (2010) como um conjunto de práticas instáveis, contraditórias e até mesmo incoerentes baseadas na ideia de mercado. Assim, a educação deixa de ser parte de uma discussão política e do campo social, e passa a funcionar na lógica do mercado.

A partir disso torna-se produtivo também, pensar que agências internacionais têm influenciado os rumos da educação brasileira bem como as políticas de inclusão, agindo sobre a lógica neoliberal. Pode-se citar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu em Jomtien em 1990. Esta conferência, patrocinada por organismos e agências internacionais, reuniu 155 governos presentes comprometeram-se a garantir educação básica de qualidade, estabelecendo metas para que a promessa fosse cumprida.

As propostas educacionais que são apresentadas nessa conferência, fazem parte do discurso neoliberal, ou seja, estão baseadas na ideia de manter todos em atividade, e garantir o maior número de participantes. Para se manter em atividade a primeira proposta da conferência dita que: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá poder aproveitar as oportunidades educativas destinadas a satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” UNESCO, 1998, p. 3. Neste sentido, cada sujeito deve ter autonomia suficiente para aproveitar as oportunidades oferecidas, caso contrário não estará contribuindo para o desenvolvimento do país.

Se uma proposta convence os sujeitos a serem autônomos, responsáveis por si mesmos, outra meta responsabiliza os mesmos sujeitos a “promover a educação dos demais” UNESCO, 1998, p. 3. Assim, a lógica neoliberal age buscando sujeitos autônomos e ao mesmo tempo sujeitos que se ocupem dos outros, dos grupos excluídos, menos favorecidos economicamente, deficientes enfim, todos aqueles outros que por algum motivo não conseguem por si só, entrar no jogo neoliberal e manter-se em atividade.

A inclusão partindo desse entendimento, passa a fazer parte dos discursos de direitos humanos e solidariedade, onde preciso da presença deste outro para afirmar minha participação, me manter ativo e ainda cumprir meu papel de bom cidadão.

Nesse sentido a inclusão pode ser significada como uma condição permanente de luta, que agenciada com a racionalidade neoliberal busca possibilitar que todos os sujeitos desenvolvam capacidades de autogestão a partir de ações de auto-investimento para a permanência nas tramas do mercado. MENEZES, 2011, p. 68.

A partir da Conferência de Educação para Todos, diversos documentos como leis e decretos, foram produzidos no Brasil e pensados dentro da lógica neoliberal. Como a principal discussão desta pesquisa centra-se nas questões ligadas à educação especial, faço uma breve análise e retomada de documentos que vão desde a possibilidade da inclusão de alunos no ensino regular até o imperativo da proposta inclusiva. Como já mencionado nas possibilidades metodológicas, estes documentos são também fonte de análise pois é a partir deles que o movimento pela educação inclusiva é materializado.

A intenção deste capítulo do trabalho, é de alguma forma compreender a partir da perspectiva pós-moderna² por que a inclusão tomou caráter emergencial e imperativo. Por que de uma forma tão rápida tornou-se interessante aproximar o outro deficiente do outro normal?

² A perspectiva pós-moderna segundo Veiga-Neto (2002, p. 34) “não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo. O que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado. (VEIGA-NETO, 2002, p. 34)

Antes de mais nada, é possível fazer uma breve retomada histórica da educação especial para que o aluno com deficiência possa ser localizado dentro deste movimento em prol da inclusão.

A educação especial tem seu início no final do século XIX e no decorrer do século XX toma maiores proporções, sendo esse início marcado por práticas clínicas desenvolvidas com sujeitos surdos e cegos. (LUNARDI, 2003 apud, MENEZES, 2011, p. 23). Conforme essa área do conhecimento toma espaço de discussão, “tem como uma de suas condições de possibilidade o processo de institucionalização e universalização da escola”. (MENEZES, 2011, p.23)

Partindo dessas práticas clínicas, os sujeitos começaram a ser analisados para uma possível correção de suas deficiências, sendo que assim poderiam voltar à normalidade. Nesta busca pela cura da deficiência, os sujeitos começaram a ser encaminhados para instituições especializadas, onde as principais atividades desenvolvidas dirigiam-se ao treinamento de ações de vida diária, como o cuidado com a higiene e cuidado de si, e também as oficinas que destinavam-se a exercer trabalhos manuais.

A partir destas atividades a educação especial até então controlada por influências médicas, passa a ser percebida pela psicologia do desenvolvimento que pode indicar até onde os alunos podem chegar no seu processo de aprendizagem, portanto este saber passa a fazer parte das atividades desenvolvidas nas instituições especializadas (MENEZES, 2011).

Entendo que a incessante busca pela reabilitação já se trata de um indicativo para o projeto inclusivo, dessa forma ao longo do tempo foram surgindo políticas públicas que em um primeiro momento em caráter preferencial até que hoje, em caráter emergencial, foram convencendo a sociedade dos benefícios da inclusão.

2.1 DA POSSIBILIDADE À OBRIGATORIEDADE DE INCLUIR NO DISCURSO POLÍTICO

Como já mencionado no início deste capítulo, é possível empreender algumas amarras com as políticas de educação inclusiva. Início este novo

empreendimento problematizando a condição de possibilidade da inclusão encontrada nos discursos legais, portanto LDB 4.024/61; LDB 9.394/96.

O que me importa e me parece mais produtivo neste momento, é apenas problematizar, é apresentar “uma possibilidade entre tantas outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva...” (EWALD. 1993 apud VEIGA-NETO, 2000, p. 183)

Uma primeira possibilidade de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular pode ser observada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Título X – Da educação de excepcionais: “Art. 88 A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (BRASIL, 1961, Art. 88)

Compreendo que a partir desta publicação já na década de 60 do século XX, tínhamos indicativos de aproximação dos “anormais” com os “normais”. Começamos a perceber o desejo de conhecer este outro anormal, este outro que até a pouco tempo era submetido a práticas segregacionistas e excludentes e que agora estão presentes nos discursos de superação dessa exclusão.

Ainda na condição de possibilidade de inclusão, a LDB 9.394/96 publica um capítulo inteiro para a educação especial assinalando como serão organizados os espaços de atendimento educacional, bem como medidas que assegurem a entrada deste aluno no espaço regular.

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996)

Segundo Menezes (2011) após a publicação da LDB 9.394/96 diversos documentos legais foram produzidos ofertando serviços a favor da escola inclusiva. Estes documentos tratam de ações que visam a formação de

professores para a educação inclusiva, organização de espaços para a educação especial na escola regular, financiamento, reorganização dos atendimentos da educação especial agora na escola inclusiva e uma série de outras ações que dizem respeito ao que deve ser feito no atendimento educacional especializado para cada deficiência e que colaboram “para a produção da inclusão como uma prática obrigatória (não mais preferencial) e não-negociável” Menezes (2011, p. 53)

Começam a circular os discursos da inclusão como imperativo ou seja, se antes existia a possibilidade de incluir o deficiente na escola regular, os documentos legais agora obrigam a todos estarem na escola. Como já discutido anteriormente, faz parte do jogo neoliberal todos estarem sempre em atividade e nunca “estacionados” em um único lugar por muito tempo. A escola regular neste sentido possibilita o andamento destes sujeitos, com currículos adaptados, terminalidade específica e outras possibilidades de manter o deficiente sempre em atividade.

Chega a hora das políticas de educação inclusiva divulgarem o seu sucesso. O crescente número de matrículas nas escolas regulares, os números, são o que a inclusão tem de concreto, de material, de sustentação para divulgar o seu sucesso. Entra em cena, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que divulga os gráficos com a evolução das matrículas no ensino regular.

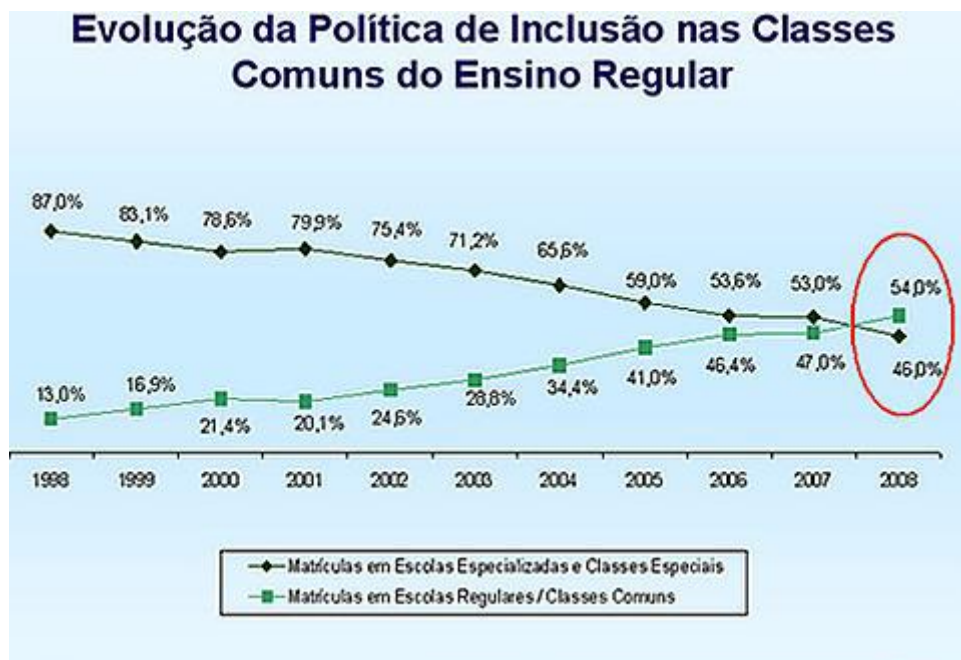


Figura 1: Gráfico da evolução de matrículas no ensino regular
 Fonte: BRASIL: Política Nacional de Educação Especial da perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.

Os índices divulgados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, demonstram o quanto a inclusão tem tomado caráter obrigatório e produzido discursos acerca de seu sucesso. Não tenho no entanto, a intenção de discutir quanto foi o aumento do número de matrículas. O que me interessa mesmo é problematizar o quanto estes números tem produzido efeitos sobre a inclusão como verdadeira, eficaz e boa para todos.

Quando me deparo com os números cada vez mais positivos das matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, parece quase impossível questionar o sucesso da inclusão, dessa forma “os números nele representados mostram-se como uma produtiva estratégia de produção de discursos sobre uma inclusão que dá certo”. Menezes (2011, p. 55)

A partir daí, começa se tornar natural e necessário que alunos com deficiência frequentem a escola regular.

É preciso promover a inclusão, pois é natural que assim seja. Em outras palavras, assumindo que a inclusão faz parte do estado natural do mundo, não haveria como ser contrário a ela. Assim, 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. VEIGA-NETO (2008, p. 20)

Tomo a discussão de Veiga-Neto (2008), sobre o imperativo da inclusão como algo produtivo para pensar este trabalho. A inclusão é entendida como imperativo, quando deixa de ser uma possibilidade e passa a ser obrigatória tanto para os sistemas de ensino, quanto para as famílias. Os primeiros traços da obrigatoriedade da inclusão, começam a surgir após a LDB 9.394/96, quando a inclusão ganha maior visibilidade no Brasil.

A partir desse momento são anunciados novos documentos legais, que ampliam a atuação da educação especial na escola regular. Se antes a educação especial era vista como produtora de práticas segregacionistas, agora os documentos - Decreto nº 6.571 de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e a Resolução nº 4 de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - revestem-na de outras práticas e indicam o que deve ser feito nos moldes do atendimento educacional especializado.

Procuró olhar para estes documentos com a intencionalidade do quanto somos convencidos a aceitar naturalmente a inclusão, sem qualquer problematização. Este convencimento, esta naturalização é observada por Veiga-Neto (2008), como uma forma ingênua de olhar para a inclusão, segundo o autor “ser ingênuo significa deixar que os outros pensem e falem por nós; significa pensarmos e falarmos apenas o que eles mesmos querem que se pense e que se fale” p. 25.

Tentando não ser ingênua perante o discurso legal da inclusão, percebo-a, a partir da perspectiva que venho construindo este trabalho, como um movimento possível de problematização e tensionamento. No início deste capítulo me propus a tentar compreender de alguma forma, porque a inclusão tomou caráter obrigatório e tornou-se interessante a aproximação dos sujeitos deficientes no espaço regular. Dessa forma, tenho percebido que os discursos produzidos através das políticas de inclusão que foram vistos neste capítulo, funcionam como estratégias de normalização para manutenção do projeto

neoliberal, onde o sujeito “deve desenvolver, ao máximo, sua capacidade de ser o empresário de si mesmo”. VEIGA-NETO, 2000, p. 200.

Ainda que as próximas discussões estejam diretamente ligadas aos discursos legais, é necessário em nome de uma organização, iniciar um novo capítulo, sem encerrar as possíveis discussões que este último ainda permite. Neste sentido nos próximos capítulos, problematizo os discursos produzidos nas escolas sobre a educação inclusiva.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS VERDADES QUE CIRCULAM NO DISCURSO ESCOLAR

Dando início a uma nova trama de discussões e problematizações, não esquecendo-me das já realizadas em outro momento do trabalho, chega a hora de intentar conhecer as problemáticas existentes no lócus escolar. O que pretendo agora, é colocar em discussão os discursos que circulam nas escolas como verdades sobre a educação inclusiva.

Como no decorrer do trabalho, não tive e tampouco agora tenho, a intenção de criticar o trabalho que é realizado na escola regular e apontar respostas mais convenientes ao que tenho percebido, até porque convivo diariamente com os “problemas de uma instituição escolar” e me deparo com as dificuldades que a mesma tem de realizar um trabalho de qualidade.

Tenho sim a intenção, de perceber essas práticas, esses discursos que circulam como únicos possíveis, como uma possibilidade entre tantas outras, de pensar sobre aquilo é dito, sobre aquilo que é produzido, sobre o que eu mesma produzo sobre o outro, como uma possibilidade de inventar novas facetas para a educação inclusiva e as práticas circunscritas nas escolas.

Diante disso, parece que estou tomando uma posição contrária da inclusão, pensar que possam existir outras possibilidades de análise das práticas, parece estar caracterizando a inclusão como algo ruim. No entanto, acredito que seja muito mais produtivo pensar a inclusão como um movimento, como um deslocamento, que tem circulado como uma verdade sem possibilidades de escolhas, mas que no meu entendimento é passível de problematização.

Para iniciar esta trama de discussões, procuro em Sommer (2007, s/nº), esclarecer que as narrativas que constituem este estudo, “são práticas organizadoras da realidade”, ou seja, os discursos que circulam na escola é que produzem e organizam a realidade, tomando-a como verdade. É através desses discursos que as verdades vão sendo produzidas, a partir de determinadas materialidades.

Partindo, portanto, de verdades produzidas no território escolar é que venho problematizá-las, questionando como estas constituem essas realidades. Não pretendo porém, entrar em conformidade com essas

narrativas, mas organizá-las para que possam ser observadas de outras maneiras.

3.1 A GARANTIA DE TODOS NA ESCOLA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO

Neste momento do trabalho, dou início a análise dos discursos produzidos nas escolas, para tanto denominarei as escolas como EI, EII e EIII, como forma de organização do trabalho.

Como já venho discutindo, o ideal da proposta inclusiva estabelece uma escola aberta à diversidade, capaz de acolher a todos sem discriminações e garantir o acesso a aprendizagem considerando o atendimento das especificidades de seus alunos. Através desse entendimento, o convite pela defesa da inclusão parece ser irrecusável e tentador, afinal acolher a todos é o sonho de uma sociedade justa e igualitária. Mas então, por que exercitar a problematização perante um projeto que parece resolver o problema da exclusão?

Em um primeiro momento – como já discutido no capítulo anterior – é necessário compreender que a inclusão tomou caráter emergencial, na medida em que novos discursos legais foram elaborados alimentando as regras do jogo neoliberal. Através destes discursos a sociedade tem sido convencida dos benefícios da educação inclusiva, e baseada na garantia de direitos humanos do quanto é natural que esta aconteça.

Dessa forma, não há necessidade de questionamentos quanto a implementação desta proposta, tornando –a uma prática natural.

A inclusão é um direito inquestionável e incondicional. E III

Neste excerto retirado da entrevista realizada na EIII, é notável a caracterização da inclusão naturalizada onde as ações vão sendo desenvolvidas sem critérios, produzindo efeitos que nem sempre são efeitos de inclusão do aluno com deficiência na escola, mas também efeitos de exclusão

pois, segundo Lunardi (2005, p. 2) “todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra, não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído”.

É por este e outros motivos que ainda serão discutidos, que afirmo a necessidade de problematização das verdades que circulam tanto nas escolas como em discursos legais, em nome de uma inclusão que deve ocorrer a qualquer custo, em qualquer condição.

Outra questão que intenciono problematizar é o quanto a inclusão tem se sustentado a partir da garantia de direitos humanos e de ações de solidariedade. Os programas sociais desenvolvidos pelo Governo para diminuição de índices da desigualdade social têm mobilizado a sociedade como um todo no sentido de promover e disseminar estes programas, e é a partir disso que a educação inclusiva tem sido percebida, tanto nos discursos políticos como nas escolas, como uma prática de inclusão social.

Para melhor visualizar esta problemática, busco em Lockmann (2010), algumas possibilidades de análise da inclusão social como produtora da educação inclusiva.

[...] A educação, ao adotar a diretriz inclusiva no exercício de seu papel socializador e pedagógico, busca estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem máscaras, refletindo um dos tópicos mais importantes da humanidade [...] a abertura para o mundo e para o outro. Essa abertura, solidária e sem preconceitos, poderá fazer com que todos percebam-se como dignos e legais na vida social. (BRASIL, 2001, p. 25)

O documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, mostra o quanto a inclusão está pautada em discursos de solidariedade e aceitação das diferenças. E são a partir destes discursos legais que as próprias escolas tem se baseado para justificar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

É “DIREITO DE TODOS” a educação, igualdade de condições de acesso e permanência e esse direito deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. EII
--

A partir deste excerto, é possível perceber o quanto os discursos de investimento em ações de solidariedade estão presentes agindo sob as regras do jogo neoliberal pois, *visar o pleno desenvolvimento da pessoa* é uma estratégia de normalização de um sujeito que necessariamente precisa estar em atividade como os demais. Neste sentido, percebo a inclusão para além de um discurso de solidariedade mas, como uma estratégia que tem como objetivo conduzir estes sujeitos ao caminho do bem, como também inclui-los no mundo do consumo e na lógica do mercado.

Para além de conduzir o sujeito deficiente ao caminho do bem, outro “beneficiado” desta estratégia é o próprio sujeito que promove a inclusão. Ou seja, o que pretendo problematizar ao estabelecer esta relação onde a educação inclusiva aparece em ações e discursos de solidariedade e humanização, é que ao incluir um aluno com deficiência a escola estará cumprindo com seu papel social de acolher às diferenças. Sendo assim, a própria deficiência se torna uma via para que a escola possa se afirmar como aquela que aceita a diversidade e é tolerante à diferença.

Para além do ar benevolente com que a educação inclusiva vem sendo compreendida, percebo-a como uma estratégia de governo³ pois, aqueles sujeitos que antes eram afastados e excluídos agora estão presentes nos mais diversos espaços para que sejam “observáveis, explicáveis, e governáveis. Portanto, incluir, aproximar, conhecer, diferenciar, classificar, normalizar, gerenciar, prevenir, intervir. Enfim, governar”. Lopes et al (2010, p. 9)

As ações de auto-investimento e humanização encontram-se materializadas nos discursos das escolas, como a seguir, onde a presença dos alunos incluídos beneficia os demais através da aceitação da diferença e tolerância.

Eu acho que os alunos que nós temos aqui, elas humanizam as pessoas que

³ Compreender a inclusão como estratégia de governo, significa compreendê-la como uma ação de poder que objetiva governar intencionalmente a sua conduta própria como também a dos outros. Veiga-Neto e Lopes (2007).

convivem com eles nesse sentido eu acho que é interessante. El

Quem enfrenta o desafio da inclusão conclui que este processo modifica a vida escolar e a relação de todos os envolvidos, modificando, inclusive a **formação pessoal** e profissional. EIII
(grifo meu)

Diante disso, problematizo o quanto a presença destes alunos em situação de inclusão tem contribuído para que a sociedade contemporânea como um todo, invista em ações que possam auxiliar, ajudar o outro, o que significa também investir em si próprio, buscando tornar-se uma pessoa melhor, em paz com sua consciência, na certeza de ter exercido sua humanidade, sua bondade. Ao mesmo tempo, assumir essa postura de auxiliar a esse outro me coloca em uma posição de superioridade com relação a ele, afinal é esse outro - “o deficiente”, “o pobre”, “o marginal” - aquele que não tem condições suficientes de auto-investimento⁴ e que por isso precisa da minha ajuda.

Essa análise da afirmação acima (retirada de uma das entrevistas) nos mostra então, conforme Menezes (2011, p.160), que é preciso que “o meu investimento no outro resulte em meu benefício próprio”. Neste sentido a escola inclusiva se constitui como um espaço propício para a operação de práticas de investimento em si pelo investimento nesse outro.

Observando as narrativas presentes nas escolas, compreendo estes sujeitos que promovem ações de auto-investimento, como sujeitos ideais para o funcionamento do projeto neoliberal. Essas ações, são as mais diversas possíveis, e as compreendo como “técnicas do eu” que de acordo com Rose (1988, p. 44),

“são as formas pelas quais nós somos capacitados, através das linguagens, dos critérios e técnicas que nos são oferecidos, para agir

⁴ As ações de autoinvestimento segundo Menezes (2011), estimuladas pela lógica da competição, são resultado da preocupação e investimento no outro para o meu próprio benefício, pois somos sujeitos orientados a investir em si mesmos buscando sempre nossa inclusão nos ideais econômicos.

sobre nossos corpos, almas, pensamentos e conduta a fim de obter felicidade, sabedoria, riqueza e realização”.

Finalizando, a inclusão é colocada em prática na busca pelo desenvolvimento individual da “capacidade de autogestão para a permanência nas tramas do mercado”. Menezes (2011, p. 68). Assim, entendo que existem outras possibilidades de olhar para a inclusão, através de outras perspectivas, o que tenho tentando realizar neste trabalho e mais especificamente neste capítulo é apresentar a possibilidade de compreender e problematizar a inclusão como uma estratégia neoliberal de auto-investimento, e conseqüentemente como uma ação de caridade, pautada na garantia de direitos humanos. Pois as políticas de inclusão, quando determinadas pela lógica de mercado, têm minimizado a preocupação em garantir a qualidade das ações inclusivas que objetivam promover o bem-estar dos sujeitos e, conseqüentemente, a permanência e sucesso escolar dos estudantes.

4 O LUGAR INDESEJADO DA DEFICIÊNCIA: O OUTRO DIFERENTE

Dentre as problematizações que esta pesquisa permite, ainda encontram-se as discussões acerca da deficiência e diferença que tanto ouvimos nos discursos sobre a educação especial. Tenho percebido que grande parte dos discursos tanto políticos como das escolas têm traduzido a deficiência como diferença.

A mudança de deficiência para diferença anuncia uma mudança vocabular, pois o conteúdo das práticas discursivas em torno da diferença perpetua práticas conservadoras e de exclusão. Trata-se de uma mudança de vocabulário para adequar a produção de políticas a uma proposta mais justa e solidária, mas que, no entanto, não condiz com as práticas observadas no cotidiano escolar.

Neste sentido proponho uma problematização centrada na diferença a partir da perspectiva que venho trabalhando. Para tanto, ajusto-me às ideias de Lopes (2007, p. 23) “proponho e filio-me à compreensão do conceito de diferença sem possibilidade de tradução. Entender diferença dessa forma não permite que ela seja enquadrada em categorias ou traduzida em outros diagnósticos.”

Estando de acordo com a ideia acima, penso que a diferença está para além de um conjunto de superação, de convivência e de aceitação, ao contrário do que tenho observado em tantos outros discursos, onde a diferença é entendida como algo ruim e representada pela deficiência.

a diferença pressupõe algo negativo que o sujeito porta e que necessita ser corrigido/normalizado. Nessa linha de argumentação, a diferença passa necessariamente a ocupar o lugar do desvio, do não-desejado, do incomum e do exótico. Lopes (2007, p. 20).

Acredito que problematizar deficiência como sinônimo de diferença pode ser também pensada a partir da lógica neoliberal. No capítulo anterior problematizei a presença deste outro diferente, anormal na escola como uma estratégia baseada em ações de auto-investimento. Penso que agora a presença deste outro serve também para afirmar minha condição na normalidade.

A aceitação das diferenças pela escola, e pela sociedade como um todo, visa a aproximação do normal e do anormal, a partir da lógica neoliberal, normalizar os sujeitos deficientes. Dessa forma, a inclusão acaba produzindo padrões de normalidade a partir da presença dos sujeitos anormais, pois posicionam cada sujeito a partir das suas capacidades e comportamentos considerados como mais corretos. Nesta compreensão, os sujeitos em situação de inclusão, ainda que estejam no espaço regular, acabam marcando ainda mais as suas *diferenças* e, portanto, acabam excluídos.

A partir desse processo de comparação, é que a sociedade acaba instituindo normas, observando aquilo que é mais correto e mais desejável. Compreendo o conceito de norma como “um princípio de comparação, de comparabilidade”⁵ produzido socialmente.

Dessa forma o movimento inclusivo produz a norma quando o aluno em processo de inclusão é comparado com os demais, utilizando-se da deficiência como uma possibilidade de identificação entre as pessoas.

aquele que tem necessidades educacionais diferenciadas (seja deficiência física, auditiva, visual, surdez, síndromes ou transtornos globais do desenvolvimento).

EIII

A deficiência, ocupa então o lugar do indesejável, entendida como um espaço impróprio, um lugar que não é possível ser habitado ou ocupado por aqueles que não tem necessidade educacionais diferenciadas, é um lugar onde os “normais” não se enquadram, é um lugar de deficiência, de falta. Um lugar onde nós os “normais”, não queremos estar. Este lugar que é marcado pelo fracasso, mas que de certa forma necessitamos dele para que possamos nos legitimar como sujeitos “normais”, adequados, mas que ninguém deseja ocupar.

⁵ Ewald 2000, apud (Menezes, 2011, p. 24)

Mesmo assim, mesmo que ninguém tenha o desejo de ocupar o lugar daquele outro, daquele indesejável, daquele que precisa de recursos didáticos diferenciados, a escola parece encontrar outros “ganhos” para este diferente.

Temos o JP, assim socialmente está bem, claro não estou falando de aprendizagem.

E I

O sujeito deficiente se torna um meio que a normalidade encontra para reafirmar-se dentro de um padrão estabelecido como normal e que ainda legitima sua bondade através desse convívio social, praticando assim atos de caridade. Sendo assim, esse indivíduo acaba não se constituindo como sujeito participante, como sujeito de aprendizagem. Resta-lhe apenas o convívio social que acaba servindo como argumento para o convencimento de muitas pessoas sobre a possibilidade de efetivação da escola inclusiva.

[...] claro que poderiam inclui-lo muito mais, mas ajuda na humanização podemos chamar assim, de humanização das pessoas no ambiente escolar.

E I

A partir desse discurso compreendo e reafirmo o que já problematizei no capítulo anterior, do quanto a escola se utiliza do sujeito deficiente para desenvolver ações de auto-investimento, bem como identificar o outro “diferente” como aquele que transforma os demais, deixando-os mais humanos.

Assim, depois de explorar (des)construir verdades acerca dos materiais que foram coletados, penso que a escola contemporânea, a partir dos imperativos das políticas de enfoque neoliberal, tem se ocupado de enquadrar nos limites da instituição, a possibilidade de normalizar todos aqueles que consideramos estranhos, não aprendentes e assim demarcar a nossa normalidade. Fabris e Lopes (s/ano). Perde-se, portanto, a perspectiva do sujeito, como sujeito da educação e os percebemos a partir de suas

deficiências e, “esquecemos que, em um corpo com deficiência, existem outras marcas identitárias que narram e constituem o sujeito” (LOPES, 2007, p.28).

A “falsa” mudança presente nas políticas de inclusão, onde a inclusão é justificada através da socialização/humanização do sujeito incluído é aderida pela escola e anula a preocupação da aprendizagem do aluno incluído.

Esta perversidade da falsa mudança expressa nos discursos educacionais, no entanto, não deve ser atrelada ao fracasso do papel do professor nesse processo, reforçando as políticas de responsabilização docente. Pois, na maioria das vezes, o mesmo Estado que impõe políticas, não investe em formação continuada de professores ou até mesmo em capacitação específica para os professores tratarem da inclusão na escola de forma que se possa oferecer uma educação mais justa e preocupada com a aprendizagem do sujeito incluído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, SOBRE OUTRAS POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO

Então, chega o momento de concluir, ainda que a pesquisa permita mais um leque de discussões e problematizações, por uma questão didática é preciso encerrar.

Entendo que este espaço permite um exercício de retrospecto tanto sobre a pesquisa, sobre o curso que permitiu a elaboração desta investigação bem como sobre aqueles que reafirmam minha profissão, meus alunos com os quais tenho a oportunidade de aprender e de experimentar novos desafios, novas oportunidades de crescimento e perceber o quanto é fundamental suspeitar da minha própria prática pedagógica.

Entendo que as verdades que tenho produzido – ainda que humildes - são também produto das escolhas que fiz ao longo da caminhada acadêmica e profissional, me levando a interpretar as questões relacionadas à educação com suspeita.

Talvez a temática abordada possa ser pensada a partir de outros olhares, pois procurei problematizar os relatos a partir do que acredito ser mais produtivo e eficaz sem, no entanto, concluir estas problematizações, deixando espaço para outras tantas possibilidades de interpretação. Acredito que ainda possam ser feitos outros tensionamentos a partir de outras discussões, acredito que haja outras possibilidades de pensar a inclusão diferentemente da forma como abordei.

Procurando olhar para os objetivos iniciais e para o problema de pesquisa, percebo que este trabalho não ocorreu de forma linear, mas tomou outros caminhos na medida em que vinha sendo executado. Para que a escrita tomasse forma, apoiei-me em autores que se aproximam de uma discussão pós-estruturalista, com os quais me sinto confortável para costurar os dados, fazer as amarras necessárias para o desenvolvimento do trabalho.

Antes de iniciar esta pesquisa tinha a intenção de problematizar a compreensão de educação inclusiva presente nas escolas e como estas tem se reorganizado perante as políticas inclusivas. Mas ao dar início a coleta de

dados e a leitura de documentos legais, além de propor esta problematização, outras possibilidades foram surgindo.

Na sociedade contemporânea, onde tudo se transforma o tempo todo, e que a corrida por estar sempre à frente dos outros, sempre produzindo, sempre incluído, é também insaciável.

Então, pensar a inclusão a partir da lógica neoliberal, como pretende a problemática da pesquisa, permite compreender porque a inclusão deixou de ser uma possibilidade e passou a tomar caráter obrigatório. A inclusão vista a partir do jogo neoliberal torna-se uma estratégia política para a permanência de todos nas redes sociais e tramas do mercado. Neste sentido vamos nos ocupando de si e dos outros deficientes em uma condição de auto-investimento, oferecendo e criando condições para que todos se mantenham em atividade.

Essa análise ganha possibilidades a partir dos documentos legais que foram produzidos a partir da intervenção de políticas e organismos internacionais, onde a educação começa a funcionar a partir da lógica de mercado e que por uma questão econômica, parece ser interessante para a grande maioria dos países.

O movimento em prol da educação inclusiva, acaba convencendo a população dos seus benefícios e do quanto a inclusão é algo natural em nossa sociedade, como se estivesse fazendo parte desde sempre do nosso contexto. Por isso, muitas vezes não nos autorizamos a questionar a inclusão, pois afinal, quem pode sentir a necessidade de enfrentar algo que foi pensado para o bem-estar social?

Penso, no entanto, que a inclusão é uma invenção social e por isso torna-se necessário o seu questionamento, bem como as práticas educativas das escolas frente esse movimento. E é neste sentido, a partir das invenções contemporâneas, que acredito que “essas análises apontam para a necessidade de estarmos cada vez mais provocando as escolas e nos provocando a pensar no contexto escolar.” Klein (2009, p. 164)

Após problematizar a inclusão como um movimento para sustentação do projeto neoliberal, analisei os discursos que circulam nas escolas sobre a temática. Uma das principais questões que os gestores utilizam para justificar a

presença do sujeito deficiente no espaço regular estão ligadas a garantia de direitos humanos.

O que acontece é que perceber a inclusão a partir desse entendimento, significa perder o sujeito da aprendizagem, e este é o lado perverso da inclusão. Possibilitar a todos os alunos o acesso à escola porém, sem dar condições de permanecer neste espaço de acordo com as suas necessidades. A escola neste sentido, produz um sujeito que precisa se enquadrar na normalidade, precisa estar o mais próximo possível dos alunos “normais”.

Para finalizar, acreditei ser possível e produtivo problematizar a deficiência vista como diferença. Penso que traduzir a deficiência como diferença, significa incorporar de outros significados o termo diferença, como algo negativo, como algo que falta.

A escola [...] é colocada no lugar de promotora de condições de igualdade para todos. Uma igualdade que muitas vezes é lida como sendo o outro da diferença. Nessa linha a diferença segue o rumo do indesejado e, portanto, deve ser banida por constituir uma ameaça à inclusão. A diferença vista de tal forma, precisa ser traduzida em diagnósticos e o “estar junto” basta para que comparações aconteçam, delimitando uma inclusão presa na materialidade física dos corpos. Perdemos a perspectiva dos sujeitos para falar e tratar as possibilidades de diagnósticos montado casa vez por um número maior de especialistas, assim como perdemos a perspectiva política e cultural da inclusão para pensa-la pelo viés simples do “estar junto.”
Fabris, E; Lopes, M. (s/a, p.5 – 6)

Por outro lado, como já anunciado, a diferença não pode ser traduzida, “ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro.”
Lopes (2007, p. 23)

Assim concluo mais esta etapa acadêmica deixando espaço para mais algumas problematizações, outras verdades que podem ser produzidas a partir da temática, mas que necessariamente ficarão para outro momento.

Através das amarras feitas com as análises dos dados busquei colocar em discussão novas possibilidades de olhar para a educação inclusiva nas escolas que abriram suas portas para a realização deste trabalho, para que não se detenham a “regras” de implementação da inclusão em suas escolas, e

que estas não se tornem verdades inquestionáveis mas sim, estejam abertas a problematizar e questionar as ações que vêm desenvolvendo.

Portanto...

Mesmo que a curto prazo não se consiga chegar nem mesmo a conclusões consensuais no plano teórico, é importante discutir a inclusão na medida em que, com esses debates, abre-se a oportunidade de problematizar várias questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas que, de outra maneira, permaneceriam à sombra, ou seriam consideradas resolvidas ou, até mesmo, nem seriam vistas como problemáticas. Veiga-Neto; Lopes (2007, p. 948.)

Finalmente penso que estas ações não dizem respeito a um “estacionamento” das práticas, mas sim a um eterno movimento do pensamento a partir do qual se possa reorganizar as ações em busca de melhores condições de aprendizagem para os alunos e, em busca de qualidade para a inclusão dos alunos com deficiência.

REFERENCIAS

BALL, S. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: **Espaço do currículo**, v.3, n.1, p.485-498, Março de 2010 a Setembro de 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/9108/4796>

BRASIL. Decreto 6.571 de 2008. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 4024/61. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

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

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

KLEIN, R. R. Reprovação escolar: prática que governa. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 149 – 168.

LOCKMANN, K. **As políticas de assistência social**: estratégias biopolíticas da governamentalidade contemporânea. Anais da VIII ANPED Sul “Formação, Ética e Política: qual pesquisa? Qual educação?”. Londrina: UEL, 2010.

LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107 – 130.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (Org.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: ULBRA, 2007. p. 11 – 33.

LOPES, M. C; FABRIS, E. H. Quando o “estar junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão. UNISINOS, São Leopoldo. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>. Acesso em 30 Set. 2011.

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

LUKE, A. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO, A. M. GANDIN, L. A (Org.) **Educação em tempos de incertezas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 93 – 110.

LUNARDI, M. L. **Tratar de incluir, tratar de normalizar**. Revista do Centro de Educação. UFSM. 2005, n.26.

MENEZES, E. C. P. de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, Tomas Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988, p.30-45.

SOMMER, L. H. **A ordem do discurso escolar**. Revista Brasileira de Educação. 2007, v.12, n. 34.

VEIGA- NETO, A. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: Problematizações Iniciais. In: RECHICO, C. F.; FORTES, V. G. (Org.). **Educação e Inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: UFRR, 2008. p. 11 – 28.

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

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, A. LOPES, M. C. **Inclusão e governamentalidade.** In: Educação Sociedade. Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, A. (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9 – 56.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23 – 38.

ANEXOS

ANEXO A – ENTREVISTA

1- O QUE A GESTÃO DA ESCOLA COMPREENDE POR EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

2- NA SUA PERSPECTIVA, QUEM É O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA? POR QUE ELE OCUPA O ESPAÇO DA ESCOLA REGULAR?

3 – DIANTE DA IMPOSIÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA QUE, DESDE 2008, VEM COLOCANDO A INCLUSÃO COMO OBRIGATÓRIA PARA TODOS, SEM OPÇÕES DE ESCOLHAS, O QUE MUDA NO PROCESSO DE GESTÃO DA ESCOLA E EM RELAÇÃO AO TRABALHO DOS PROFESSORES COM O CARÁTER EMERGENCIAL DE IMPLEMENTAÇÃO POLÍTICA?

4 – QUE CONDIÇÕES SÃO DADAS PELO GOVERNO PARA QUE AS POLÍTICAS PÚBLICAS SEJAM OPERACIONALIZADAS?

5 – COMO A GESTÃO DA ESCOLA COMPREENDE O TRABALHO DO PROFESSOR DO AEE?

6- AINDA EM RELAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR, DISCORRA SOBRE QUAL MOVIMENTAÇÃO ESTÁ SENDO FEITA PARA PROMOVER MELHORES CONDIÇÕES NA QUALIDADE DO ATENDIMENTO PARA OS ALUNOS INCLUÍDOS?

7 – QUANTO AO CURRÍCULO DA ESCOLA, COMO ESTE ESTÁ ESTRUTURADO, TIVERAM MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS FRENTE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS?

8 - QUAIS AS FORMAS DE AVALIAÇÃO PARA OS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO, SÃO DIFERENCIADAS? POR QUE?

9 - COMO A GESTÃO DA ESCOLA JUNTAMENTE COM O GRUPO DE PROFESSORES TEM PROBLEMATIZADO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA? EM QUE MOMENTOS, DISCUSSÕES SOBRE ELA SÃO REALIZADAS PARA UMA AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES E ANÁLISE DO QUE PRECISA SER REIVINDICADO?